

A Educação Profissional e Tecnológica na 20ª CRE: o impacto das metodologias de ensino implementadas durante a pandemia de COVID-19

Career and Technical Education in the 20TH CRE: the impact of teaching methods during the COVID-19 pandemic

Recebido: 27/11/2023 | **Revisado:** 18/06/2024 | **Aceito:** 19/06/2024 | **Publicado:** 08/09/2025

Eno Renato Geiss

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8506-4673>

Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: eno.renato@acad.ufsm.br

Leila Maria Araújo Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1513-3717>

Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: leila.santos@ufsm.br

Melina de Azevedo Mello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1627-6901>

Universidade Federal de Santa Maria
E-mail: melina.azevedo@ufsm.br

Como citar: GEISS, E. R.; SANTOS, L. M. A.; MELLO, M. A. A Educação Profissional e Tecnológica na 20ª CRE: o impacto das metodologias de ensino implementadas durante a pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 03, n. 25, p.1-20 e16481, set. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Durante os anos de 2020 e 2021, auge da pandemia de COVID-19 no Brasil, o ensino passou por diversas mudanças. Por isso, esta pesquisa, desenvolvida junto ao PPGEPT/UFSM na forma de dissertação de mestrado, teve como objetivo avaliar as metodologias de ensino aplicadas, naquele período, aos cursos de EPT ofertados por escolas estaduais da 20ª Coordenadoria Regional de Educação em Palmeira das Missões/RS. Para tanto, realizou-se um estudo de caso, que permitiu analisar como professores e alunos enfrentaram as alterações na rotina de ensino. A pesquisa apontou erros e acertos na aplicação dos diferentes métodos e traz sugestões de melhoria no processo educacional em situação de crise sanitária ou outros problemas que necessitem de planejamento emergencial.

Palavras-chave: EPT; Ensino Remoto Emergencial; Pandemia de COVID-19; 20ª CRE.

Abstract

During 2020 and 2021, the height of the COVID-19 pandemic in Brazil, education underwent several changes imposed by government decrees and by the COVID-19 virus itself. So, this work aimed to evaluate the impact caused by the applied teaching methods in five EFA courses in two public schools of the 20th Regional Education Coordinator (20th CRE) in Palmeira das Missões – RS (Brazil). To this end, a case study was carried out to analyze how teachers and students faced this change in teaching routine. The research pointed out mistakes and successes in the application of the different methods and brings suggestions for improving the educational process in a situation of health crisis or other possible problems that may resume this emergency planning.

Keywords: CTE; Emergency Remote Education; COVID-19 Pandemic; 20th CRE.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se desenvolveram muito na última década, e a partir de 2020, o impacto sentido na sociedade contemporânea brasileira foi maior, tendo em vista a pandemia de COVID-19. O fechamento de escolas foi uma das estratégias usadas para enfrentar a pandemia e evitar o contágio e a proliferação do vírus. Assim, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2020, cerca de 1,2 bilhão de estudantes (84% no total mundial), em 169 países de todo o mundo foram afetados com essa situação em decorrência da COVID-19.

No Brasil, em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) deliberou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante a pandemia da COVID-19, com foco em instituições de educação superior integrantes do Sistema Federal de Ensino. Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE¹) veio a público informar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

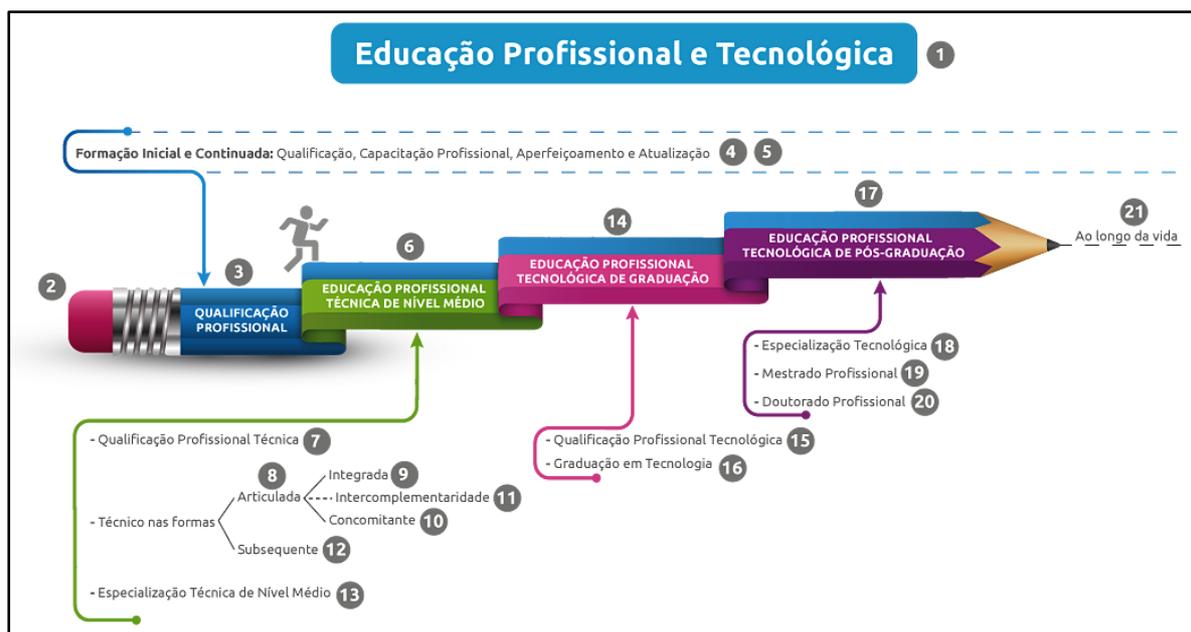
Em decorrência deste cenário, os Conselhos Estaduais de Educação de diversos estados e vários Conselhos Municipais de Educação emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas, sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais. Então, a migração da execução do ensino previa, dependendo do tipo de rede de ensino, privada ou pública, que a continuidade das aulas ocorresse remotamente, de modo *online*, mediadas por computadores *desktop* ou dispositivos móveis (*notebooks*, *tablets* e *smartphones*), o que ficou denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE) (Moreira; Schlemmer, 2020).

Esta medida foi válida para todas as modalidades de ensino, e para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não foi diferente. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que se integra aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, compreendendo a Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, ensino profissional técnico de nível médio e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Segundo o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020, a EPT é dividida em 13 eixos tecnológicos, compreendendo cursos técnicos de nível médio e cursos superiores em tecnologia (tecnólogos), somando-se 361 cursos de Educação Profissional e Tecnológica ofertados no país, possibilitando ao estudante uma ampla formação acadêmica e profissional. A Figura 1, ilustra essa sequência dos níveis de ensino ofertados.

¹ Parecer CNE: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf

Figura 1: Verticalização da EPT no Brasil



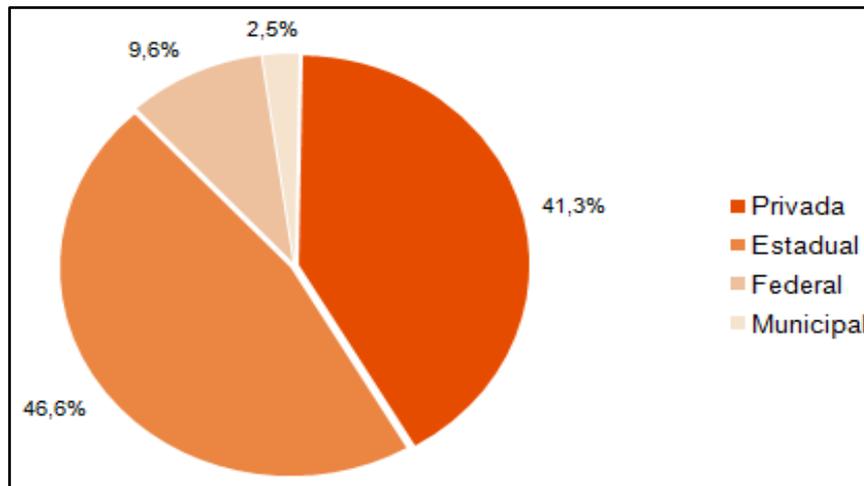
Fonte: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>.

Especificamente no estado do Rio Grande do Sul, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio também é ofertada na rede estadual de ensino, e sua gestão é de responsabilidade da Superintendência de Educação Profissional do Estado (SUEPRO), na execução de políticas públicas e diretrizes da presente área. Segundo a SUEPRO², em 2021, a rede estadual de educação profissional contava com 157 escolas, localizadas em todas as regiões do estado, sendo, dentre elas, 25 escolas agrícolas e 02 de agronegócios. Ainda, a rede estadual de Educação Profissional ofertava 63 cursos técnicos de nível médio para 25.238 alunos matriculados de acordo com o sistema ISE³, desenvolvidos nas formas articuladas (integrada ou concomitante) e subsequente ao ensino médio, segundo a mesma instituição. A Figura 2 mostra a distribuição de instituições que ofertavam EPT, por dependência administrativa, no RS em 2021.

² SUEPRO: <https://educacao.rs.gov.br/quem-somos>

³ ISE: Informatização Secretaria de Educação.

Figura 2: Estabelecimentos da Educação Profissional da Rede Estadual de Educação, por dependência administrativa no RS – 2021



Fonte: MEC/INEP.

Conforme a Figura 2, as instituições públicas (municipais, estaduais e federais) são responsáveis pela maioria das instituições que ofertam cursos de EPT no RS.

Dada a necessidade de manter o ensino por meio das TICs durante a pandemia de COVID-19, em cursos de EPT foi necessário fazer adaptações devido aos diferentes contextos dos cursos técnicos, pois alguns segmentos apresentam atividades práticas em laboratórios e a realização de estágios curriculares em outras instituições. Então, os cursos técnicos tiveram que transferir ou adiar as aulas práticas, por não terem condições de ofertá-las remotamente.

Com isso, a pandemia paralisou a rotina escolar em todos níveis e modalidades de ensino, e alunos e professores se reinventaram para que as aulas tivessem continuidade. Assim, aulas *online*, videoaulas e outros métodos de comunicação tiveram destaque neste contexto, e logo as práticas dos educadores foram se aprimorando à nova realidade, bem como suas diversas percepções e análises sobre o caso (Villas Bôas; Unbehau, 2020).

Uma metodologia de ensino em destaque no período pandêmico foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE foi uma estratégia pedagógica criada para diminuir o impacto, no ensino, das medidas de isolamento social (Williamson; Eynon; Potter, 2020). O ERE foi usado como alternativa às aulas presenciais, pois essa metodologia ajuda a manter o vínculo intelectual dos alunos, juntamente com a comunidade escolar. Com o agravamento da pandemia, muitas instituições educacionais, orientadas pelos órgãos deliberativos da área da saúde, sanitários e de educação, se utilizaram de tal recurso a fim de dar atendimento aos seus estudantes. Isso fez com que as práticas de ensino, em todas as modalidades, se aproximassem muito da Educação à Distância. Assim, atividades pontuais foram aplicadas para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ERE (Behar, 2020), sendo desenvolvidas atividades pedagógicas com auxílio do uso da *internet*, e mediadas por três esferas: pela capacidade de cada modalidade de ensino, pelo perfil e qualificação do educador, e pela realidade do educando (Moreira; Schlemmer, 2020).

Desta forma, o recurso foi o principal meio de ligação nesse contexto centrado no conteúdo, sendo a comunicação predominantemente bidirecional. Como o ensino presencial precisou ser transposto para os meios digitais em caráter de urgência, no ERE a aula ocorria num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com vídeo aula ou aula expositiva por sistema de *webconferência*, e outras atividades eram desenvolvidas ao longo da semana em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como o *Moodle*, *Canvas*, e em especial o *Google Classroom*, de forma assíncrona. Assim, esse modelo foi adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) durante todo o ano letivo de 2020. Ainda, devido a não obrigatoriedade de o aluno aderir à nova modalidade de ensino durante o período da pandemia, as instituições de ensino profissional tiveram que adaptar-se aos novos decretos dos órgãos locais responsáveis, de acordo com a situação sanitária de cada município, que possibilitaram ao discente o trancamento da matrícula, total ou parcial, e em qualquer momento durante o ERE, sem prejuízo na contagem do tempo para a finalização do curso.

Conforme a pandemia de COVID-19 foi se desenvolvendo dentro do território estadual, a SEDUC-RS adaptou a rotina escolar, e em 15 de março de 2021, o protocolo adotado envolveu uma espécie de Ensino Híbrido (presencial e remoto ao mesmo tempo).

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013), o Ensino Híbrido passa por quatro modelos sustentados dentro de sua estrutura como:

- Modelo Flex: neste modelo o ensino *online* é o norteador. Os estudantes aprendem em uma escola física por meio de um cronograma individualizado, que organiza as atividades que serão estudadas *online*.
- Modelo À La Carte: os estudantes podem fazer um curso ou disciplina *online* na escola física ou fora dela.
- Modelo Virtual Enriquecido: neste modelo os estudantes têm aulas presenciais obrigatórias com professores da disciplina e tem horários livres distantes do professor presencial.
- Modelos de Rotação: propõem 4 tipos de rotação. São: rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida. (Christensen; Horn e Staker, 2013).

Portanto, estes modelos em destaque serviram de base para a construção das Matrizes De Referência Para O Modelo Híbrido De Ensino Ano Letivo 2021⁴, durante a pandemia. E tanto o ERE quanto o Ensino Híbrido foram adotados pela SEDUC-RS e seguidamente pela SUEPRO, órgão responsável pela educação profissional do estado.

Diante do exposto, uma investigação se fez necessária sobre o impacto

⁴ Matrizes De Referência Para O Modelo Híbrido De Ensino Ano Letivo 2021:
<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>

dessas metodologias de ensino utilizadas ao longo dos anos letivos de 2020 e 2021, quanto à: 1) organização pedagógica das escolas durante a pandemia; 2) evasão escolar; e 3) aceitação e adaptação de professores e alunos com as metodologias de ensino adotadas durante a pandemia. E no intuito de entender melhor o processo vivenciado e suas consequências, desenvolveu-se um estudo de caso sobre a aplicação das metodologias de ensino em cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em duas escolas estaduais do município de Palmeira das Missões/RS, que pertence à 20ª Coordenadoria Regional de Educação (20ª CRE). Assim, o presente artigo apresenta os resultados qualitativos do impacto das metodologias de ensino adotadas durante a pandemia na visão de docentes e discentes, e resultados quantitativos adquiridos pelo sistema ISE (Sistema de Informatização da SEDUC-RS), contendo o número de matrículas, cancelamentos e evasão dos alunos. Cabe salientar que a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2 ABRANGÊNCIA DA 20ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO (20ª CRE) DE PALMEIRA DAS MISSÕES – RS E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A 20ª CRE representa a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) na região do município de Palmeira das Missões – RS. Entre as atribuições da coordenadoria estão: articular as políticas de ações da SEDUC-RS, desdobradas em nível regional, por meio das 81 escolas estaduais; coordenar, orientar e supervisionar o trabalho desenvolvido em cada escola, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas de Estado e a observância das leis de educação vigentes no país; apoiar e garantir efetividade das ações programadas pelas escolas fortalecendo o regime de colaboração e parcerias dos educandários nas comunidades em que estão inseridos. Fazem parte da estrutura da 20ª CRE, 81 escolas estaduais, 1.873 professores, 675 funcionários e 18.600 alunos matriculados em diferentes modalidades de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, EJA e Educação Profissional (Carmo, 2018).

A organização pedagógica das escolas estudadas na pesquisa durante os anos letivos de 2020 e 2021, período do auge da pandemia de COVID-19, envolveu quatro principais fases. Assim, todas as modalidades e instituições estaduais de ensino seguiram as mesmas orientações e normas, ajustando-se de acordo com as publicações dos decretos e portarias emitidas pelas esferas federal, estadual e municipal. As quatro principais fases estão descritas no Quadro 1, de acordo com o período de cada decreto emitido, vivenciados pelos discentes e docentes dos cursos técnicos da educação profissional das escolas pesquisadas, também como, pelas informações obtidas pelas portarias, notas, *e-mails* e *sites* da SEDUC-RS, com as orientações e obrigações a serem seguidas.

Quadro 1: Fases da Organização Pedagógica da EPT do RS durante a Pandemia

FASE	PERÍODO
Suspensão das aulas presenciais (Fase 1)	Decreto nº 55.118, de 16 de março de 2020.
Retorno das aulas em formato remoto (Fase 2 – ERE)	Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.
Início das aulas em formato híbrido (Fase 3)	15 de março de 2021: retorno dos estudantes do Ensino Médio e Técnico, todos por meio do Modelo Híbrido de Ensino (presencial e remoto ao mesmo tempo).
Retorno das aulas presenciais (Fase 4)	Início do segundo semestre do ano letivo de 2021: retorno das aulas presenciais no RS, observando todos os protocolos de saúde.

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

A partir das fases descritas no Quadro 1 foram estruturados os questionários para a produção dos dados primários deste trabalho, conforme descrito na sequência.

3 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa com aspectos quantitativos. Para Bogdan & Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo. Este estudo incluiu também em sua abordagem metodológica aspectos quantitativos, pois as abordagens qualitativa e quantitativa se complementam e podem enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos no momento da análise (Minayo, 2007; Gatti, 2004).

A pesquisa realizada foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM sob o registro CAAE 59786022.5.0000.5346. Assim, todos participantes receberam Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram garantido o sigilo das informações prestadas, bem como as instituições envolvidas concederam as devidas autorizações para a realização da pesquisa.

O método de pesquisa adotado foi um estudo de caso múltiplo, pois segundo Yin (2005, p.32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Estudar fenômenos contemporâneos, como se propõe esse estudo, exige muitas vezes a participação do pesquisador no próprio contexto no qual o fenômeno vem acontecendo, bem como um olhar atento aos impactos causados na realidade, vividos em seu contexto, os quais não são passíveis de inserção em ambientes controlados e tampouco nos

asseguram um vetor predominante de previsibilidade. Nesse sentido, o estudo de caso visa compreender fenômenos sociais e psicológicos complexos, em que múltiplas variáveis intervêm.

Para tal, foram selecionados cinco cursos técnicos nos quais um dos autores desta pesquisa atuou como docente, e, portanto, vivenciou todo o processo de ensino durante a pandemia de COVID-19. Foram estudadas as realidades de cursos técnicos de duas escolas vinculadas à 20ª CRE e localizadas no município de Palmeira das Missões - RS: Colégio Estadual Três Mártires (Cursos Técnicos em Saúde Bucal; Administração; Contabilidade e Informática) e Escola Estadual Venina Palma (Curso Técnico em Eletrotécnica), que somados, perfazem 183 alunos matriculados na Educação Profissional e 26 professores cadastrados, na época de realização da pesquisa. Dentre os alunos que continuaram com seus estudos durante a pandemia, obteve-se 20 (vinte) participantes na pesquisa, enquanto dentre os docentes, foram 11 (onze) participantes.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário eletrônico para o público-alvo da pesquisa, que foi disponibilizado aos participantes (discentes e docentes) por meio da ferramenta *Google Forms*. As informações obtidas desta forma são consideradas dados primários da pesquisa, pois para Mattar (2001), os dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados e que são coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento, e os quais as fontes são as pessoas. O questionário respondido pelos participantes deste estudo esteve dividido em quatro seções, conforme as fases da organização pedagógica vivenciada e apresentadas anteriormente no Quadro 1. Ao total, foram respondidas pelos participantes 28 perguntas fechadas, cujas opções de resposta foram elaboradas com base na escala Likert, em que o respondente expressa seu grau de concordância ou discordância, em cada questão, escolhendo uma resposta em uma escala com cinco graduações (concordo totalmente, concordo, não concordo e nem discordo, discordo, e discordo totalmente), ideal para esse tipo de pesquisa (Aguiar, Correia e Campos, 2011).

Ao final de cada seção de perguntas fechadas do questionário, foi disponibilizado um espaço para manifestação aberta dos respondentes. No espaço para manifestação aberta de cada seção do questionário, cada participante pode, de espontânea vontade, compartilhar suas experiências em cada fase vivenciada, ou seja, estas manifestações trouxeram informações de cunho qualitativo para este trabalho. É importante ressaltar que tanto discentes quanto docentes responderam questionários muito semelhantes, com a mesma estrutura e cujas perguntas tinham os mesmos objetivos.

A análise dos dados produzidos a partir dos questionários ocorreu por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (1977). As categorias selecionadas *a priori* foram extraídas a partir de palavras-chave utilizadas nos questionários, conforme demonstrado no Quadro 2, exemplificado para a fase do ERE. Das manifestações abertas dos respondentes, não emergiram novas categorias de análise.

Quadro 2: Principais assuntos das perguntas do questionário (categorias selecionadas *a priori*)

Pergunta Exata do Questionário	Assunto Principal
O <u>ERE (Ensino Remoto Emergencial)</u> foi uma boa estratégia adotada pelo governo do estado?	Modalidade
As <u>ferramentas tecnológicas</u> utilizadas (Meet, Classroom etc.) durante o ERE foram adequadas?	Ferramentas
Durante as aulas no ERE, foi possível conhecer e estudar todo o <u>conteúdo programático</u> das disciplinas?	Conteúdo
Na sua <u>percepção</u> , os colegas aceitaram bem (se adaptaram bem) ao ERE?	Percepção
A sua <u>adaptação</u> ao ERE foi boa?	Adaptação
Durante o ERE, você atingiu um nível/aprofundamento adequado de <u>conhecimento</u> sobre os conteúdos recebidos?	Conhecimento
A proposta e organização <u>pedagógica</u> adotada pela escola durante o ERE, com a utilização das Aulas Programadas, foi adequada?	Pedagógico
Durante o ERE, você atingiu os seus próprios <u>objetivos</u> pessoais e expectativas sobre o curso (conteúdo, conhecimento e prática)?	Objetivos
Ao final do ERE, com a <u>modificação</u> do formato das aulas para o Ensino Híbrido, você se sentiu satisfeito com a mudança?	Mudança

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

O levantamento de dados foi realizado através de uma consulta no sistema ISE (Informatização da Secretaria de Educação) provendo informações sobre número de matrículas, cancelamentos, concluintes etc., ou seja, todos estes são considerados dados secundários da pesquisa. Para Mattar (2001), os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados ou ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados, e suas fontes são a própria empresa ou instituição.

4 IMPACTOS DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA ADOTADA DURANTE A PANDEMIA NA REALIDADE DAS ESCOLAS ESTUDADAS

Os impactos da organização pedagógica adotada durante a pandemia de COVID-19 nas escolas estudadas por esta pesquisa dividem-se em duas partes: impactos no sistema de ensino, como evasão escolar na Educação Profissional e fechamento de curso; e impactos no processo de ensino, relacionados, dentre diferentes fatores, à adaptação do público-alvo às metodologias empregadas, à infraestrutura inadequada das escolas, e ao planejamento emergencial nunca abordado.

4.1 EVASÃO ESCOLAR NOS CURSOS TÉCNICOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

A evasão escolar é um dos maiores desafios das instituições de ensino, e no caso da EPT, não é diferente. A Figura 3 apresenta os números coletados do Sistema ISE sobre evasão escolar durante o período da pandemia de COVID-19, de acordo com os cursos analisados por este estudo. Na Figura 3, as setas amarelas referem-se à média dos números a partir do ano 2019; as setas vermelhas indicam a queda dos números com relação ao ano anterior; enquanto as setas verdes indicam uma recuperação dos números com relação ao ano anterior.

Figura 3: Dados sobre a evasão escolar levantados a partir do sistema ISE.

Escola	Curso	Ano	Nº de Matrículas		Nº de Concluídos		Nº de Cancelados		Concluídos	
									Cancelados	
Três Mártires	Saúde Bucal	2019	→	85	→	59	→	26	▲	
		2020	↓	70	↓	33	▲	37	▼	
		2021	↓	61	↓	29	↓	32	▼	
		2022	↓	60	▲	37	↓	23	▲	
	Administração	2019	→	120	→	94	→	26	▲	
		2020	↓	90	↓	41	▲	49	▼	
		2021	▲	92	▲	47	↓	45	▲	
		2022	▲	117	▲	87	↓	30	▲	
	Contabilidade	2019	→	67	→	50	↓	17	▲	
		2020	↓	63	↓	29	▲	34	▼	
		2021	↓	18	↓	5	↓	13	▼	
		2022	▲	45	▲	25	▲	20	▲	
	Informática	2019	→	54	→	39	→	15	▲	
		2020	Não houve turma neste ano							
		2021	↓	4	↓	4	↓	0	▲	
		2022	Não houve turma neste ano							
Venina Palma	Eletrotécnica	2019	→	115	→	115	→	0	▲	
		2020	↓	58	↓	29	▲	29	▬	
		2021	▲	116	▲	109	↓	7	▲	
		2022	▲	131	▲	131	↓	0	▲	

Fonte: Dados fornecidos pelo sistema ISE da SEDUC-RS, e elaboração dos autores.

Com base nos dados da Figura 3, o curso Técnico em Saúde Bucal apresentou, respectivamente, quedas de 17,65%; 12,86% e 1,64% nas matrículas nos anos de 2020, 2021 e 2022, somando 32,15% entre os anos de 2019 e 2022. Consequentemente, o número de matrículas canceladas, em comparação ao número de alunos que concluíram o curso, foi maior nos anos 2020 e 2021, demonstrando aqui o impacto da pandemia no curso correspondente. Nota-se que há uma inversão na relação entre o número de matrículas canceladas e o número de concluintes em

2022, quando do retorno ao ensino presencial no segundo semestre de 2021, uma vez que as aulas práticas inerentes ao curso foram retomadas em sua plenitude.

O curso Técnico em Administração (Figura 3), apresentou queda no número de matrículas (25%) somente no ano de 2020, início da pandemia. Nos anos seguintes, o curso apresentou uma recuperação nas matrículas com aumentos de 2,22% e 27,17% nos anos de 2021 e 2022. Com relação ao número de matrículas canceladas, este só foi maior que o número de concluintes também no ano de 2020, sendo este o curso menos afetado pela incerteza na sequência dos anos letivos.

O curso Técnico em Contabilidade (Figura 3) apresentou quedas no número de matrículas em 2020 de 5,97%, e em 2021 de 71,43% somando-se 77,40% (maior índice) de queda no número de matrículas. O número de matrículas canceladas, em comparação aos alunos que concluíram o curso, também foi maior nos anos de 2020 e 2021. Assim, o curso em questão apresentou uma recuperação a partir do ano 2022 em 150% no número de matrículas, retomando a normalidade do curso a partir deste ano.

Já o curso Técnico em Eletrotécnica (Figura 3) apresentou uma queda no número de matrículas de 50,43% somente no ano de 2020, e para os anos seguintes (2021 e 2022) retomou a normalidade na procura pelo curso.

Por fim, da Figura 3, percebe-se que o ano de 2020 apresentou queda no número de matrículas e aumento de matrículas canceladas em todos os cursos técnicos analisados. Ou seja, o ano que iniciou a pandemia, juntamente com os decretos emitidos pelos governos federal, estadual e municipal, foi o mais prejudicial ao sistema de ensino na EPT, em comparação ao ensino regular, pois as incertezas e dificuldades no ensino da EPT provocadas pela pandemia resultaram em números significativos de evasão em alguns dos cursos pesquisados, culminando inclusive, no fechamento de um deles.

4.2 FECHAMENTO DE CURSO TÉCNICO POR FALTA DE ALUNO

O curso Técnico em Informática (Figura 3), mostrou zero nas estatísticas por falta de alunos desde o início da pandemia em 2020, devido ao número de interessados ser menor que o mínimo de 25 matrículas exigido pela 20ª CRE, não havendo novas turmas nos anos de 2020 a 2022, consequências já sofridas desde a greve do magistério estadual em 2019, e agravadas pela pandemia. Assim, o referido curso teve seu funcionamento cancelado, resultando em prejuízos tanto para o corpo docente quanto para os alunos que estavam com o curso em andamento. Desta forma, dos 5 docentes que atuavam no curso em 2020, um teve seu contrato totalmente interrompido, dois sofreram redução de carga horária (com consequente redução de renda), e os outros dois foram remanejados para outras escolas e modalidades de ensino.

O fechamento de um curso técnico para qualquer município apresenta um impacto direto no mundo do trabalho local e regional, pois todos os cursos técnicos que englobam a EPT refletem na mão de obra especializada e na economia regional, uma vez que cada curso técnico novo que é aberto, sempre se faz uma análise da demanda regional de mão de obra especializada e pesquisas com a comunidade

regional. Ou seja, cada curso técnico atende as especificações localmente, e quando um curso é fechado, o entorno perde uma fonte importante de serviços, formação de profissionais especializados em demandas regionais, etc.

Na época, o Colégio Estadual Três Mártires oferecia o Curso Técnico em Informática, que colaborava com os novos investimentos que ocorriam em Palmeira das Missões, como exemplos as instalações de uma unidade da empresa Nestlé e uma usina de Biodiesel da Petrobrás na região. Ainda, o curso Técnico em Informática, que foi o curso descontinuado, tinha uma contribuição importante na sociedade, com vários projetos realizados para as comunidades locais, como manutenção de equipamentos de informática em escolas estaduais e municipais, por meio do laboratório de *Hardware* disponível no colégio, instalação e configuração de *tablets* educacionais com aplicativos de ensino enviados para as escolas estaduais vinculadas à 20ª CRE. E com o fechamento do curso, tais recursos não estão mais disponíveis no município, demonstrando, indiretamente, o impacto da pandemia em todo cenário educacional regional.

4.3 ANÁLISE DA ACEITAÇÃO POR DISCENTES E DOCENTES, DAS METODOLOGIAS DE ENSINO UTILIZADAS DURANTE A PANDEMIA

Apresenta-se aqui o grau de aceitação, entre os dois grupos pesquisados (docentes e discentes), quanto às metodologias de ensino utilizadas durante a pandemia, conforme as respostas das perguntas fechadas dos questionários que foram aplicados nos dois grupos. A partir da frequência de respostas (expressas em porcentagem), elaborou-se a Figura 4, resumindo o resultado da pesquisa, na qual as setas verdes representam maior porcentagem (maior grau de concordância, em que as opções concordo ou concordo totalmente foram mais frequentes) enquanto as setas vermelhas representam menor porcentagem (menor grau de concordância, em que as opções discordo ou discordo totalmente foram mais frequentes) do grupo pesquisado em relação a cada tema abordado nas respectivas perguntas fechadas dos questionários, ou seja, os gráficos da pesquisa foram resumidos na Figura 4, para uma melhor compreensão na comparação dos dados entre o público pesquisado.

A Figura 4 mostra que as fases 2 (ERE) e 3 (Ensino Híbrido) da organização pedagógica adotada durante a pandemia foram mais bem aceitas pelos discentes (pelo número de setas verdes da figura) do que para os docentes, pois das nove perguntas do formulário, os resultados de sete perguntas foram maiores nas porcentagens em comparação aos docentes. Já quando a pesquisa abordou os assuntos sobre a adaptação dos discentes na pandemia e sobre o planejamento pedagógico das escolas, o grau de concordância dos discentes foi menor que o dos docentes. A análise mostra que os discentes se adaptaram melhor as fases 2 (ERE) e 3 (Ensino Híbrido), contrariando a posição dos professores, tendo em vista que os mesmos absorveram mais demandas e responsabilidades no uso dessas metodologias.

Figura 4: Comparação dos resultados em porcentagem entre discentes e docentes conforme respostas aos questionários

Assunto	Pergunta	Discentes			Docentes		
		Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Modalidade	1	↑	↑	↓	↓	↓	↑
Ferramentas	2	↑	↑	↓	↓	↓	↑
Conteúdo	3	↑	↑	↑	↓	↓	↓
Percepção	4	↑	↑	↓	↓	↓	↑
Adaptação	5	↓	↓	↓	↑	↑	↑
Conhecimento	6	↑	↑	↑	↓	↓	↓
Pedagógico	7	↓	↓	↓	↑	↑	↑
Objetivos	8	↑	↑	↑	↓	↓	↓
Mudança	9	↑	↑	↑	↓	↓	↓

Fonte: Dos autores.

Para os professores, as fases 2 (ERE) e 3 (Ensino Híbrido) não tiveram esse desempenho maior, em comparação aos discentes, devido ao aumento de responsabilidades e seus compromissos com a profissão, além dos novos desafios perante as modalidades de ensino impostas pelos decretos estaduais e municipais. Esse acúmulo e aumento de responsabilidades limitou o professor de obter um bom desempenho, confirmando o que Reis (2005) afirmava, que as tecnologias possuem mais limites do que possibilidades concretas de trazer benefício ao processo de ensino. Além disso, tal análise, também concorda com a visão de Behar (2020), quando afirma que:

“Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente”. (Behar, 2020, n.p.).

Assim, os dados indicam essa diferenciação dentro desta visão do papel de cada grupo pesquisado, pois a cobrança, organização, planejamento, preparação e os desafios foram maiores para os professores quando tiveram que se reinventar em tempo recorde durante esse período. Na rotina escolar, pode-se perceber essa preocupação dos colegas professores com uma nova rotina, enquanto os alunos aguardavam por novas orientações.

Continuando a análise dos dados mostrados na Figura 4, a Fase 4 (Retorno Presencial) obteve o resultado diferente das duas fases anteriores, pois para os discentes a aceitação na Fase 4 (Retorno Presencial) foi menor (pelo número de setas

vermelhas) em comparação aos docentes. Dos nove assuntos abordados na pesquisa, cinco apresentaram resultados menores, destacando então que a Fase 4 (Retorno Presencial) foi mais aceita pelos docentes do que pelos discentes pelo retorno do ensino tradicional.

Esse resultado confirma o que Moura (2009) dizia sobre as críticas realizadas pelo ensino tradicional, que não acompanhava as mudanças da sociedade atual. Além do mais, a relação dos discentes com essas tecnologias, não é uma relação nova segundo Rocha (2020), obtendo uma aceitação por parte deles maior nas fases 2 e 3.

4.4. COMPARAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ENTRE AS FASES VIVENCIADAS (2, 3 e 4)

A análise dos dados produzidos, neste momento, apresenta comparação entre as fases (2, 3 e 4) vivenciadas, com o objetivo de descobrir qual fase foi mais ou menos aceita entre as respostas dos questionários. Logo todas elas sendo comparadas em porcentagem como maior valor (seta verde), menor valor (seta vermelha), ou nem maior e nem menor (seta amarela), comparando somente as fases pesquisadas. A Figura 5 traz esses resultados de forma resumida a partir dos gráficos produzidos para cada período pesquisado: ERE (Fase 2), Ensino Híbrido (Fase 3) e Retorno Presencial (Fase 4), na visão dos discentes e docentes.

Figura 5: Comparação dos resultados em porcentagem as fases (2, 3 e 4) conforme as respostas aos questionários

Assunto	Pergunta	Fase 2		Fase 3		Fase 4	
		Discentes	Docentes	Discentes	Docentes	Discentes	Docentes
Modalidade	1	↗	↗	↓	↓	↑	↑
Ferramentas	2	↑	↓	↓	↓	↓	↑
Conteúdo	3	↓	↗	↗	↓	↑	↑
Percepção	4	↗	↓	↓	↓	↑	↑
Adaptação	5	↗	↓	↓	↓	↑	↑
Conhecimento	6	↓	↓	↓	↗	↑	↑
Pedagógico	7	↓	↓	↓	↓	↑	↑
Objetivos	8	↓	↓	↗	↗	↑	↑
Mudança	9	↑	↓	↑	↓	↓	↑

Fonte: Dos autores.

Dentre as fases (2, 3 e 4) analisadas, a Fase 3 (Ensino Híbrido) teve a mais baixa aceitação em comparação às outras, para os dois grupos pesquisados (discentes e docentes). Nesta fase específica, pode-se perceber uma porcentagem maior apenas perante os discentes quanto ao assunto mudança de modalidade de ensino (pergunta 9) de uma fase para outra, enquanto para os docentes, esta foi a menor aceitação das mudanças das modalidades de ensino (pergunta 9) entre as

fases 2 (ERE) e 3 (Híbrido). Isto reflete o sentimento de desconforto e insegurança que foi possível perceber no dia a dia da comunidade pesquisada (lembra-se que um dos autores deste estudo atuava como docente das escolas pesquisadas no período da pandemia). A cada mudança na modalidade de ensino era necessário o replanejamento e reorganização das aulas e de práticas pedagógicas, e quando os docentes se adaptavam a uma nova forma de ministrar as aulas, a edição de um novo decreto obrigava a mais uma reformulação, e isso causou descontentamento e retrabalho para os docentes. Dito isso, esta discussão também está de acordo com a visão de Moura (2009), de que é necessário um olhar mais crítico nas mudanças de metodologias de ensino e de como utilizar os recursos tecnológicos na escola.

Na Fase 4 (Retorno Presencial), a aceitação por parte dos docentes foi maior em comparação aos discentes em todos os 9 assuntos descritos na Figura 5, indicados pelas setas verdes. Assim, esse resultado aponta a maior aceitação de todas as fases vivenciadas. Acredita-se que esse fenômeno se deu devido à sensação, entre os docentes, de que nesta fase se daria o retorno às mesmas práticas e planejamento pedagógico anteriores à pandemia. Assim, quando se iniciou a Fase 4 (Retorno Presencial), percebeu-se no cotidiano das escolas e confirmou-se no questionário uma aceitação maior da Fase 4 de ambos os grupos pesquisados.

De acordo com a Figura 5, a Fase 3 (Ensino Híbrido) foi a fase menos aceita dentre as três fases vivenciadas, tanto na visão de discentes quanto de docentes. Desta forma, buscou-se encontrar informações mais detalhadas sobre esse fenômeno, com objetivo de se obter um diagnóstico dos motivos relacionados a este resultado. Durante a execução das aulas na Fase 3 (Ensino Híbrido), foi possível perceber que toda atenção do docente nas aulas foi voltada apenas para os alunos que estavam presencialmente, ou seja, prejudicando os alunos que estavam no modo remoto, pois era perceptível que eles não estavam inseridos no contexto das aulas, apenas com alguma interrupção a pedido para algum esclarecimento ou dúvida sobre o conteúdo. Além disto, de acordo com Christensen; Horn e Staker (2013), o Ensino Híbrido passa por quatro modelos distintos (Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo A La Carte e Modelo Virtual Enriquecido), e esses modelos não foram bem compreendidos pelos professores e a experiência vivida confirmou a insuficiência nesse contexto.

5 SUGESTÕES E MELHORIAS PARA AS FASES 2 (ERE) E 3 (ENSINO HÍBRIDO)

De acordo com os resultados da pesquisa, apresentam-se aqui sugestões de melhorias para as fases menos aceitas pelos docentes e discentes, conforme apontado pelo questionário. Durante a análise dos dados apresentaram-se problemas de execução durante as fases 2 e 3 (ERE e Ensino Híbrido), conforme discutido na seção anterior. Mediante todos os acontecimentos na pandemia, as principais modalidades de ensino analisadas neste trabalho como o ERE e o Ensino Híbrido não podem ser descontinuadas pós-pandemia, pois todo o aprendizado deve ser aprimorado para futuras interrupções de aulas, não somente no contexto pandêmico, mas também em outras possíveis situações de crise (guerras, catástrofes climáticas etc.).

Amorim (2020) afirma que toda a comunidade acadêmica precisa desenvolver ações permanentes de formação para o desenvolvimento de habilidades necessárias em tempos de crise. Portanto, a necessidade de se manter todas as orientações e protocolos já existentes são imprescindíveis, pois a preparação para eventuais crises sanitárias ou demais situações que venham a interromper o processo de ensino e aprendizagem devem ser executadas de acordo com as orientações previamente organizadas para tal.

Lembrando que a sequência que originou todos esses resultados foram as fases 1 (Suspensão das aulas), 2 (ERE), 3 (Ensino Híbrido) e 4 (Retorno Presencial). Assim, desconsiderando a Fase 1 (Suspensão das aulas), que se tornou um preparatório para o enfrentamento da pandemia nas fases seguintes (2 e 3), no Quadro 3, apresentam-se 10 (dez) sugestões que estão direcionadas às fases 2 (ERE) e 3 (Ensino Híbrido), que foram as menos aceitas pela comunidade pesquisada. Salienta-se que todo o alcance indicado está relacionado aos itens do Quadro 2 e às Orientações⁵ À Rede Pública Estadual De Educação Do Rio Grande Do Sul Para O Modelo Híbrido De Ensino 2021, emitidas pela SEDUC-RS.

Quadro 3: Sugestões de melhorias para as fases 2 e 3 com seus devidos alcances sobre os resultados do questionário e orientações da SEDUC-RS

SUGESTÃO	ALCANCE
Adicionar no calendário escolar uma carga horária mínima de ERE e Ensino Híbrido, com objetivo de compreender e executar melhor os modelos de ensino já realizados durante a pandemia.	- Assunto Modalidade. - Item A do documento ⁶ de orientações sobre a carga horária das atividades Síncronas e Assíncronas.
Utilizar o mesmo planejamento do ERE (2020) e do Ensino Híbrido (2021) desenvolvidos pela SEDUC-RS e todas suas orientações como teste, com uma carga horária mínima para as duas modalidades de ensino dentro do calendário escolar, com objetivo de aprimorar estes modelos juntamente com alunos e professores.	- Assunto Modalidade. - Item A do documento de orientações sobre a carga horária das atividades Síncronas e Assíncronas. - Item B do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor. - Modelo Virtual Enriquecido.
Incluir as orientações destes modelos de ensino nas formações pedagógicas no início de cada ano letivo, com objetivo de preparar os envolvidos para o período de teste dos modelos durante o calendário escolar, mostrando os procedimentos a serem executados caso venha ocorrer nova situação de crise sanitária e dando ênfase a um planejamento já organizado.	- Assunto Planejamento pedagógico. - Item B do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor. - Modelo Virtual Enriquecido.

⁵Orientações: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154054-2021-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino.pdf>

⁶Documento: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/23154803-orientacoes-versao-2-23-03.pdf>

<p>Executar um período de ERE e de Ensino Híbrido dentro do calendário escolar com no mínimo 5 (cinco) dias letivos, para cada modelo (somando-se 10 dias letivos) como teste, com objetivo de analisar o acesso remoto de professores e alunos, também como, as condições de enfrentamento dos envolvidos a estes modelos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Modalidade. - Assunto Ferramentas. - Modelo Virtual Enriquecido.
<p>Acompanhar o desempenho e resultados obtidos dos envolvidos durante os períodos de testes de ERE e de Ensino Híbrido dentro do calendário escolar, com objetivo de encontrar inconsistências de modelo de ensino empregado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Modalidade. - Assunto Conteúdo programático. - Assunto Adaptação. - Assunto Objetivos. - Item B do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor. - Item E do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor.
<p>Capacitar alunos e professores com informações sobre o período de testes do ERE e do Ensino Híbrido dentro do calendário escolar, com objetivo de aprimorar a adaptação deles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Adaptação. - Item B do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor.
<p>Requisitar aos professores materiais e avaliações apropriados para o período de teste do ERE e do Ensino Híbrido, tendo em vista as atividades realizadas serem diferenciadas e isto precisa ser avaliado e estar dentro do plano de trabalho do professor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Modalidade. - Assunto Conteúdo programático. - Assunto Conhecimento aprofundado. - Item B do documento de orientações sobre o planejamento e o dever do professor. - Item C do documento de orientações sobre as atividades Síncronas e Assíncronas.
<p>Reativar as plataformas dos AVAs com objetivo de manter o contato com os alunos remotamente e a realização permanente de atividades <i>online</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Modalidade. - Assunto Ferramentas. - Assunto Adaptação. - Modelo Virtual Enriquecido.
<p>Reajustar a carga horária das aulas durante o teste do ERE e do Ensino Híbrido dentro do calendário escolar, seguindo as mesmas regras e orientações da SEDUC-RS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Modalidade. - Item A do documento de orientações sobre a carga horária das atividades Síncronas e Assíncronas. - Modelo Virtual Enriquecido.
<p>Capacitar o aluno como protagonista de seu aprendizado ofertando ao mesmo um calendário de avaliações e aprendizado durante o período de teste dos modelos de ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Assunto Ferramentas. - Assunto Adaptação. - Assunto Conhecimento aprofundado. - Assunto Objetivos. - Item D do documento de orientações sobre a avaliação.

De acordo com tais sugestões, nota-se que a continuidade do planejamento das duas modalidades em ênfase (ERE e Ensino Híbrido) incluem-se em todo o processo de ensino como quesito obrigatório de preparação para qualquer eventual acontecimento. Isso mostra uma padronização e organização mais eficientes diante dos diversos perigos, seja sanitário ou desastres naturais. Logo, a permanência desses protocolos e orientações já testadas, refletem em uma melhor compreensão, preparação e aceitação por parte dos envolvidos.

6 CONCLUSÃO

Com relação à execução de todas as medidas impostas pelos decretos contra a crise sanitária e da organização pedagógica desenvolvida pela SEDUC-RS no enfrentamento à pandemia de COVID-19, os resultados mostraram a necessidade de maior preparação dos professores e alunos para manter uma boa qualidade do ensino mediado majoritariamente por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), como ocorreu durante a pandemia com o ERE e o Ensino Híbrido.

Assim, finaliza-se a pesquisa com as sugestões de melhorias no desenvolvimento da organização pedagógica instituída, que possibilitarão uma compreensão melhor de tal organização, não somente em situações de crise sanitária, mas também na aplicabilidade de diferentes metodologias de ensino com protagonismo dos envolvidos para a construção de um ensino de qualidade. A experimentação e o treinamento da organização pedagógica adotada na pandemia de COVID-19 durante o calendário letivo regular das escolas, em períodos determinados, abrem uma visão mais detalhada de cada fase e permitem confiança e segurança maiores na sua execução em qualquer situação, seja em crise sanitária, guerras, catástrofes climáticas etc.

Apesar das limitações deste estudo, devido ao baixo número de respondentes aos questionários e por ter sido realizado em apenas duas escolas, apresentando uma necessidade de comparação mais ampla que envolva um número maior de escolas e cursos técnicos, este trabalho traz importantes contribuições no processo de transição pós-pandemia, devido às propostas de melhorias construídas após uma análise sobre a organização pedagógica aplicada durante a pandemia. Tais propostas buscam o aperfeiçoamento dos protocolos adotados e espera-se, por fim, que as sugestões de melhorias que esta pesquisa apontou contribuam para que a aplicação de protocolos semelhantes sejam mais efetivas em necessidades futuras.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Bernardo; CORREIA, Walter; CAMPOS, Fábio. **Uso da escala Likert na análise de jogos**. Salvador: SBC-Proceedings of SBGames, Anais, v. 7, 2011.

AMORIM, Americo Nobre. **Educação Infantil, Ensino Fundamental, Escribo Play, Pesquisas Em Educação.** Agosto 21, 2020. Disponível em: <<https://escribo.com/tag/covid-19/>>. Acesso em 26/05/2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância. 2020.** Disponível em <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/trabalho-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 12/08/2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos.** 12.ed. Porto: Porto, 2003.

CARMO, Jogelci. **Educação em Revista.** 20^a CRE - Palmeira das Missões – RS. Ano I – Edição 01 – dezembro de 2018. Páginas 4-5.

CHRISTENSEN, Clayton M., HORN, Michael B. e STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em 26/05/2023.

GATTI, Bernardete Angelina. **Estudos quantitativos em educação.** Educação e pesquisa, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa De Marketing.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. **Por Um Novo Conceito E Paradigma De Educação Digital Onlife.** Revista UFG, v. 20, 2020.

MOURA, Mary Jones Ferreira. **O Ensino De História E As Novas Tecnologias: Da Reflexão À Ação Pedagógica.** In: ANPUH, XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

REIS, Carlos Eduardo dos. **Ensino De História: Comendo Pó De Giz E Arrotando Microship.** In: ANPUH, XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **COVID-19 Educational Disruption and Response**. UNESCO Website [22/05/2020]. Disponível em: <<http://abre.ai/bgvO>>. Acesso em: maio de 2020.

VILLAS BÔAS, Luciana; UNBEHAUM, Sandra (Coor.). **Educação Escolar Em Tempos De Pandemia**. Informe 1. Fundação Carlos Chagas. 2020. Disponível em: <http://abre.ai/bgvP>. Acesso em: jun. 2020.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. **Pandemic Politics, Pedagogies And Practices: Digital Technologies And Distance Education During The Coronavirus Emergency**. Learning, Media and Technology. Vol. 45, n. 2, p. 107–114, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.