



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACIG

**ENSINO HÍBRIDO E SUAS POSSIBILIDADES: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE UMA COMUNIDADE DISTRITAL DE
MANHUAÇU-MG**

Gabriel dos Santos Freitas

Manhuaçu

2022

GABRIEL DOS SANTOS FREITAS

**ENSINO HÍBRIDO E SUAS POSSIBILIDADES: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE UMA COMUNIDADE DISTRITAL DE
MANHUAÇU-MG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no
Curso de Superior de Pedagogia do Centro
Universitário UNIFACIG, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino

Orientador(a):
Prof. MSc. Humberto Vinício Altino Filho

Manhuaçu

2022

GABRIEL DOS SANTOS FREITAS

**ENSINO HÍBRIDO E SUAS POSSIBILIDADES: UM ESTUDO COM
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE UMA COMUNIDADE DISTRITAL DE
MANHUAÇU-MG**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Curso de Superior de Pedagogia do Centro Universitário UNIFACIG, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino

Orientador(a):

Prof. MSc. Humberto Vinício Altino Filho

Banca Examinadora

Data de Aprovação: 07 de dezembro de 2022.

Prof. MSc. Humberto Vinício Altino Filho – UNIFACIG (Orientador)

Prof.^a MSc. Érika Dagnoni Ruggiero Dutra - UFOP

Prof. MSc. Moisés Luiz Gomes Siqueira – UNIFACIG

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
AS TECNOLOGIAS E A CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS.....	5
ENSINO HÍBRIDO	6
Modelos de Ensino Híbrido	7
A Implantação do Ensino Híbrido nas Escolas	10
METODOLOGIA	12
RESULTADOS E DISCUSSÃO	12
CONSIDERAÇÕES FINAIS	19
REFERÊNCIAS.....	20
APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa	21

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores da rede pública de um distrito de Manhuaçu sobre o Ensino Híbrido e suas possibilidades de aplicação nas escolas em que lecionam, além de caracterizar essa abordagem de ensino e discutir sobre a importância da formação continuada. A pesquisa realizada é de caráter qualitativo, os participantes foram 30 professores da rede pública de um distrito de Manhuaçu, os dados foram coletados por meio de questionário impresso. Os resultados indicam que os professores apresentam uma percepção ainda superficial sobre o Ensino Híbrido, além de falta de recursos e um ambiente apropriado para o desenvolvimento dessa abordagem. Portanto, pode-se concluir que existem obstáculos a serem transpassados para que o desenvolvimento da cultura digital seja mais eficaz, nessa realidade, e que as possibilidades de aplicação do Ensino Híbrido não são claras para os docentes, sendo necessário investimentos e políticas de formação de professores.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Tecnologias; Cultura Digital; Escolas Públicas.

INTRODUÇÃO

Com os avanços em diversas áreas da sociedade atual, os processos de reorganização, renovação e inovação tem ganhado grande espaço nas discussões do campo educacional. As compreensões sobre as formas e os estilos de aprendizagem trazem à tona o debate sobre metodologias que tornam possível e viável a personalização das experiências de aprendizagem. Quando se fala em personalizar levanta-se a questão da implementação de abordagens que permitam esse fim, que, por sua vez, estão fortemente conectadas ao apoio da tecnologia como meio de atender às necessidades individuais de grupos cada vez mais heterogêneos.

Em se tratando do Ensino Básico, a quinta competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõe o desenvolvimento da “Cultura Digital”, indicando que as escolas utilizem as tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano. Diante desse cenário, o Ensino Híbrido mostra-se como uma abordagem pedagógica que permite unir esses dois grandes movimentos, uma vez que, por definição já engloba o uso das tecnologias e a personalização das experiências de aprendizagem.

Como forma de trazer essa discussão para a realidade local, este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos professores da rede pública de um distrito de Manhuaçu sobre o Ensino Híbrido e suas possibilidades de aplicação nas escolas em que lecionam. Para isso, faz-se necessário caracterizar o Ensino Híbrido e suas modalidades, discutir a importância da formação de professores para a utilização dessa abordagem e investigar as percepções dos professores e analisa-las caracterizando suas tendências.

Com este estudo pretende-se contribuir com as demais pesquisas que tem se dedicado a ouvir o professor acerca de assuntos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem; fomentar os debates sobre a expansão dos recursos tecnológicos e a necessidade de subsídios para sua real implantação nas escolas públicas e além disso; trazer informações sobre uma realidade local, uma vez que as diferenças sociais, culturais e até mesmo geográficas devem ser consideradas nas discussões educacionais.

AS TECNOLOGIAS E A CULTURA DIGITAL NAS ESCOLAS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que deve “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil” (BRASIL, 1996). A BNCC estabelece “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Dentre as propostas da base, tem-se as dez competências gerais que devem ser desenvolvidas em todas as etapas do Ensino Básico.

Entre as dez competências gerais, a que trata da “Cultura Digital” será utilizada como fundamento para as discussões sobre a tecnologia no âmbito educacional. O texto completo que traz a definição da quinta competência, diz que os alunos devem ser capazes de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência contempla o desenvolvimento do uso das tecnologias digitais de forma crítica e responsável, as tecnologias não são apenas suportes para promover a aprendizagem, mas sim meios que construam conhecimentos com e sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Costa, Figueiredo e Llinares (2021) pontuam que um dos desafios dos professores em seu cotidiano é

integrar a tecnologia ao currículo e desenvolver a competência de olhar com sentido para o aprendizado do aluno. Para tanto, o que está em jogo para o professor é o conhecimento tecnológico e pedagógico (...) e a competência do olhar profissional que, cada vez mais, é premente o professor desenvolver (p. 5).

O uso de tecnologias nas escolas também apresenta outros obstáculos. Algumas dessas barreiras encontradas não estão relacionadas somente a falta de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, mas também, como citado por Rodrigues e Castro (2020), no incentivo aos professores para o aprendizado do manuseio e do desenvolvimento de metodologias que utilizam esses instrumentos.

Além disso deve-se considerar a necessidade uma infraestrutura adequada, “tendo em vista que os recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas públicas são sempre poucos, insuficientes para atender as demandas das instituições de ensino” (RODRIGUES; CASTRO, 2020, p. 1).

A partir desses pontos levantados pelos autores percebe-se que apenas a inserção das tecnologias nas escolas não é o suficiente, mas sim a integração, a formação continuada dos professores para manusear e desenvolver metodologias voltadas para as tecnologias trabalhando também os quatro pilares da educação no ambiente escolar.

ENSINO HÍBRIDO

As definições de Ensino Híbrido são trazidas por diversos autores, porém, todas elas reforçam características importantes para a compreensão dessa abordagem. Segundo Moran (2015), o significado de híbrido é misturado e na educação essa “mistura” sempre foi presente em metodologias, atividades e espaços. Com a mobilidade e a conectividade presente nas escolas, essa mesclagem se tornou mais perceptível, ampla e profunda, o autor ainda ressalta que a fusão mais complexa é a integração do que realmente é importante aprender, as competências e os conteúdos, portanto, entende-se que o ensino híbrido não é apenas juntar um instrumento tecnológico a uma aula, mas sim integrá-la de forma que ela viabilize, de fato, uma aprendizagem aos alunos.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) definem o Ensino Híbrido como “uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDICs) (p. 13)”, esta abordagem pedagógica é pensada tendo em vista que cada vez mais crianças e adolescentes estão conectados às tecnologias digitais. Horn e Staker (2015) também definem esta abordagem, indicando que o “ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (p. 34). Ao trazer essa definição, os autores já mencionam elementos característicos da personalização das experiências de aprendizagem, por meio de elementos de controle dos estudantes.

Sobre a personalização do ensino, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que personalizar “significa que as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução – ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz” (p. 69). Os autores elencam também as condições para que seja possível levar esse contexto de personalização para a prática pedagógica, afirmando ser necessário “que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento” (p. 69), portanto o professor deve estar sempre pensando nos objetivos e benefícios a serem alcançados.

Ao refletir sobre essa abordagem e suas definições, Neto (2017) acrescenta que, nesse contexto, o professor deixa de ser um transferidor de conhecimento, característica marcante da educação bancária, e torna-se mediador e o aluno conseqüentemente aprende por métodos mais ativos de aprendizagem. Santos (2011) corrobora essa asserção ao afirmar que:

No campo da educação, as repercussões da emergência desse mundo virtual, proveniente das redes globais de computadores, são bastante óbvias. Sobretudo, se considerarmos que o principal papel da educação reside na preparação do indivíduo para, autonomamente, saber buscar informações e transformá-las no conhecimento de que ele necessita, no momento em que delas necessita e da forma mais criativa possível (SANTOS, 2011, p. 3).

Uma metodologia que tem se confundido muito com o Ensino Híbrido é o *Here or There Instruction (HOT Instruction)* definido por Zydney et al (2019) como “uma abordagem síncrona combinada que permite que os alunos do campus (“aqui”) ou de um local remoto (“lá”) participem juntos das atividades da aula em tempo real”, ou seja, os momentos on-line e off-line não estão conjugados intencionalmente, como no Ensino Híbrido e o aluno apenas acompanha a mesma experiência do presencial por meio de aparatos tecnológicos.

Modelos de Ensino Híbrido

Ao apresentar o Ensino Híbrido, é importante ressaltar também suas modalidades e modelos. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os modelos pensados pela equipe de pesquisadores do *Clayton Christensen Institute*, abordando formas de conduzir aulas em que as TDICs possam ser inseridas de forma

integrada ao currículo, isso é importante pois reforça que elas têm um papel essencial no processo.

Figura 1: Modelos de Ensino Híbrido



Fonte: (HORN; STAKER, 2015)

De acordo com o esquema apresentado, pode-se notar que existem quatro modelos para aplicação do Ensino Híbrido, sendo que o modelo rotacional se subdivide em quatro modalidades.

Bacich, Tazi Neto e Trevisani (2015) apresentam o modelo por rotação afirmando que “os alunos revezem as atividades realizadas de acordo com o horário fixo ou orientação do professor (p. 55)”. Sobre as tarefas, elas “podem envolver discussões em grupo com ou sem a presença do professor, atividades escritas, leitura e, necessariamente, uma atividade on-line” (p. 55). Esse modelo possui quatro propostas, a primeira é a rotação por estações, em que

Os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades escritas, leituras, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. É importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente. Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 54).

Ou seja, a rotação por estações é dividida em uma sequência de ambientes com tarefas específicas, em que pelo menos uma parte on-line com algum material tecnológico, os grupos se revezam, trocando as estações, é importante ressaltar que as estações não são sequenciais, não é preciso passar em um primeiro para depois ir à outra.

A segunda proposta é o laboratório rotacional em que os estudantes utilizam a sala de aula e laboratórios de ensino. “Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado” (BACICH; TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 55).

Nesse modelo, portanto, os estudantes que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores, de forma individual e autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que achar mais adequada. A proposta é semelhante ao modelo de rotação por estações, em que os alunos fazem essa rotação em sala de aula, porém, no laboratório rotacional, eles devem se dirigir aos laboratórios, onde trabalharão individualmente nos computadores, acompanhados por um professor tutor. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

Esses mesmos autores acrescentam que, por muitas vezes, o laboratório rotacional facilita o aprendizado personalizado, mas não substitui as lições tradicionais, pois os materiais tecnológicos são apenas instrumentos para auxiliar nas metodologias de ensino, elas ajudam as metodologias tradicionais a atenderem a este novo público.

A sala de aula invertida é a terceira proposta:

Nesse modelo, a teoria é estudada em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) agora é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) agora é feito em sala de aula. Esse modelo é valorizado como a porta de entrada para o ensino híbrido, e há um estímulo para que o professor não acredite que essa seja a única forma de aplicação de um modelo híbrido de ensino, a qual pode ser aprimorada. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 56).

Essa proposta pode incentivar os alunos a pensar criticamente sobre os diversos assuntos abordados, eles podem se preparar, e nas discussões podem surgir diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto e o aluno pode ter acesso aos materiais previamente preparados pelo professor com os recursos tecnológicos que possui em casa.

A quarta proposta é a rotação individual, que possui bastante semelhança com a rotação por estações. Diferindo-se à medida em que:

Cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 56).

Os autores também citam que essa rotação é mais centrada no aprendiz, o tempo de rotação é livre e sua agenda diária é customizada, de acordo com suas necessidades podendo assim aprender em seu próprio ritmo.

Os outros modelos são chamados de Modelo Flex, Modelo À la carte e Modelo Virtual enriquecido. Esses modelos propõem uma organização de escola que não é comum no Brasil, ainda mais no contexto da Educação Básica, pois demandam uma reestruturação total desde aspectos físicos à organização de currículos e metodologias, apesar de algumas experiências isoladas já terem acontecido nesse sentido. Nesses modelos os estudantes não precisam ir todos os dias à escola e podem escolher como organizar seus estudos, tidos, portanto, como modelos disruptivos (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A Implantação do Ensino Híbrido nas Escolas

As infraestruturas das escolas também influenciam na aprendizagem dos alunos, Santos (2015) diz que “a escola precisa ser repensada com vistas a criar vários espaços onde o aluno possa aprender a partir de uma aula expositiva, uma roda de debate (...) a fim de experimentar aquilo que aprendeu na teoria” cada espaço da escola pode oferecer instrumentos e experiências para a aprendizagem do aluno.

Além das adequações estruturais, a mudança no espaço escolar tem alguns passos a serem seguidos para que se tenha sucesso na modalidade híbrida segundo Santos (2015) o primeiro é a avaliação dos alunos:

Toda atividade, seja de ensino híbrido ou não, deve começar com uma avaliação diagnóstica dos alunos. Como ensinar um conteúdo se o professor não conhece seus alunos, suas dificuldades de aprendizado e suas potencialidades? Nesse sentido, torna-se necessário avaliar os estudantes antes de cada etapa nova do trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Essa avaliação, seja por meio de uma prova, de um trabalho em grupo ou da observação e anotação do professor, dará subsídio para que a atividade que será proposta aos alunos seja mais efetiva e tenha maior assertividade (p. 111).

Como citado, o professor deve conhecer seus alunos antes de iniciar qualquer atividade ou metodologia, dessa forma saberá de onde partir suas práticas como reforça o segundo passo, ainda citado pelo autor acima, descrito como planejamento das atividades e dos grupos:

Com os resultados da avaliação diagnóstica, o professor poderá pensar as atividades sobre determinado conteúdo, diferenciando-as em segmentos de proficiência dos alunos da turma em questão. Se há muitos estudantes com um nível inicial das habilidades e

competências exigidas para aquele conteúdo, é necessário planejar uma atividade de revisão ou reforço antes de uma tarefa de aprofundamento no novo conteúdo. Se a sala possui uma heterogeneidade razoável, o professor pode pensar em dois ou três tipos de atividades segundo os níveis de proficiência da classe, com etapas pelas quais os alunos podem avançar ao longo de um tempo determinado. A tecnologia tem papel fundamental para prover ao docente ferramentas on-line que possibilitem essa diversidade de atividades para cada grupo de estudantes. Algumas delas, como a Khan Academy, permitem ao aluno aprender matemática assistindo a vídeos-aula, realizando exercícios e avançando em níveis do conhecimento daquele conteúdo de forma autônoma. Isso libera o professor para avaliar os dados de aprendizagem do estudante produzidos pelo sistema (SANTOS, 2015, p. 111).

O terceiro é sobre o planejamento do espaço de aprendizagem, este é citado como:

Se o laboratório de informática não está disponível ou não existe, por que não trazer os equipamentos para dentro da sala de aula? Tablets, notebooks e smartphones podem servir de suporte para as atividades, tanto para simples pesquisas como para acessar ferramentas on-line que possibilitem ao estudante assistir a um filme ou jogar um game educativo. A sala de aula deve ser pensada para que existam espaços onde cada atividade planejada possa ser realizada. Um canto para leitura de um texto selecionado pelo professor ou para os alunos assistirem a um vídeo-documentário; outro onde as carteiras são agrupadas em dupla para que os alunos realizem uma atividade on-line de pergunta e resposta; e um terceiro local onde se possa colocar tapetes que deem oportunidade aos alunos de se sentar no chão e jogar um game on-line que vai ajudar a fixar aquele conteúdo. Nesse tipo de formatação do ambiente, os alunos devem ter livre circulação para que escolham a atividade pela qual querem começar e, uma vez concluída, possam mudar rapidamente de espaço. (SANTOS, 2015, p. 112).

Ou seja, a afirmação do autor diz que o principal meio de planejamento do espaço é através de adaptação, o autor ainda cita que:

No caso de existência de espaços anexos à sala de aula, como o laboratório de informática, a biblioteca e o laboratório de ciências, o professor pode pensar o ambiente da sala como uma etapa das atividades a serem realizadas pelos alunos. Eles começam aí, e cada aluno que terminar a primeira tarefa dirige-se ao laboratório de informática ou à biblioteca, onde realizará outra atividade, geralmente de aprofundamento e que ele possa fazer sozinho, sem a ajuda do professor, que continuará na sala, orientando os demais. Para isso, o docente precisa pensar o espaço da escola como um todo – se há possibilidade de integração da sala com os laboratórios, se há liberdade para esse tipo de atuação nas regras da instituição ou se a equipe escolar pode auxiliá-lo nesse trabalho. (SANTOS, 2015, p. 113).

Então, o professor deve, além de pensar no ambiente virtual, pensar no ambiente de sala, onde será realizada a etapa prática. Seguido do planejamento do espaço vem o quarto passo, a integração da equipe escolar, Santos (2015) situa:

Antes da aplicação das atividades, caso o professor necessite utilizar espaços diversos à sala de aula, é necessária a integração com parte da equipe escolar. Realizar parte da atividade no laboratório de informática pressupõe um acordo com o instrutor ou professor responsável, para que observe o trabalho dos alunos e dê suporte quanto a possíveis questões técnicas. Até que os estudantes se acostumem com esse tipo de atividade, é importante que sempre haja alguém observando se eles estão fazendo aquilo que foi combinado, uma vez que o professor não está presente (p. 113).

Seguindo o que foi citado, o ensino híbrido não depende apenas do professor e do aluno, mas sim da ajuda da equipe escolar, da integração e colaboração dos mesmos para que essa metodologia seja possível e, por fim, o quinto passo, a implementação:

após a prévia avaliação, o planejamento dos grupos e das atividades e a formatação do(s) espaço(s) onde os alunos atuarão, o professor está pronto para aplicar a atividade, que pode durar uma aula ou várias semanas, se for um projeto amplo. É sempre importante ressaltar que, para cada atividade, refaçam-se esses passos, pois um conteúdo pode exigir mais tempo dos alunos na biblioteca, enquanto outro pode demandar mais tempo no laboratório de informática, e um terceiro, que os alunos tenham uma pequena exposição do professor em sala. (SANTOS, 2015, p. 113).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e aplicada, cujo objetivo de estudo são as percepções dos professores acerca do Ensino Híbrido e suas possibilidades de aplicação. O estudo foi realizado na escola da rede municipal de uma comunidade distrital do município de Manhuaçu. Os participantes foram os professores que lecionam nessa escola e que aceitaram participar da pesquisa, do total de 35 professores, obtiveram-se 30 respondentes, representando 85,7% da população.

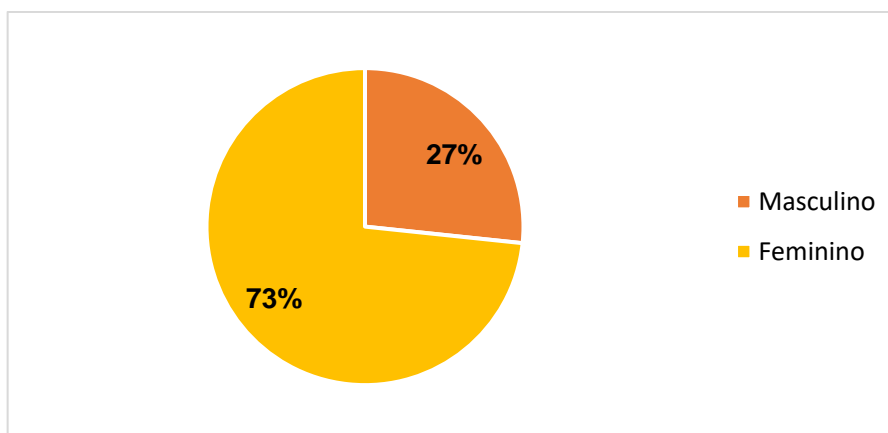
Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário composto de 17 perguntas (ver Apêndice A), dividido em duas seções: a primeira que tratava do perfil dos participantes e a segunda sobre o Ensino Híbrido. Os dados foram organizados em gráficos e tabelas para a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa. Primeiramente, será construído o perfil dos respondentes e na sequência serão discutidas suas percepções sobre o Ensino Híbrido.

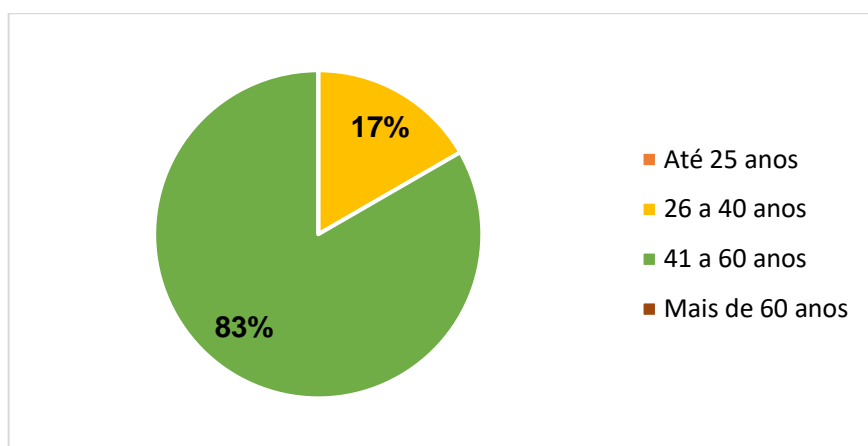
Os gráficos 1 e 2 apresentam a distribuição dos docentes por sexo e faixa etária.

Gráfico 1: Docentes por Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa

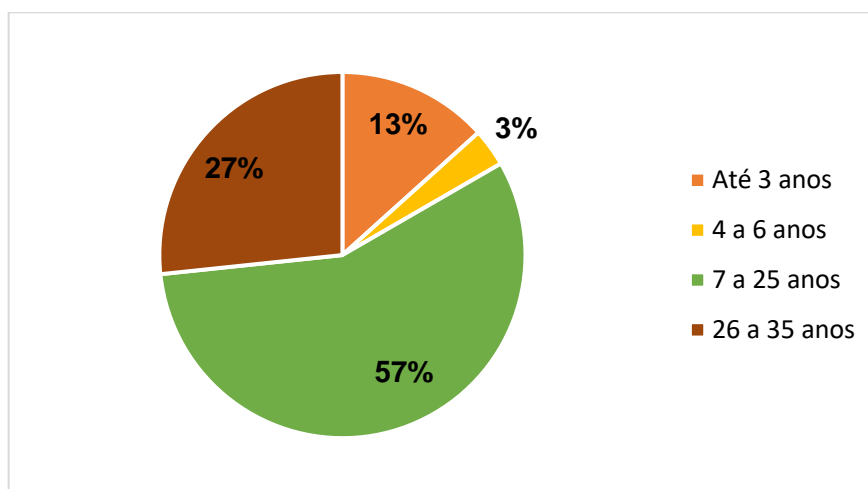
Gráfico 2: Docentes por Faixa Etária



Fonte: Dados da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são em sua maioria do sexo feminino, uma grande tendência quando se trata da profissão docente, principalmente, após o movimento de feminização, pelo qual a profissão passou (ALMEIDA, 1998). Quanto à faixa etária, a maioria dos respondentes tem entre 41 e 60 anos, o que dá indícios de que já transpassaram a fase de entrada na carreira.

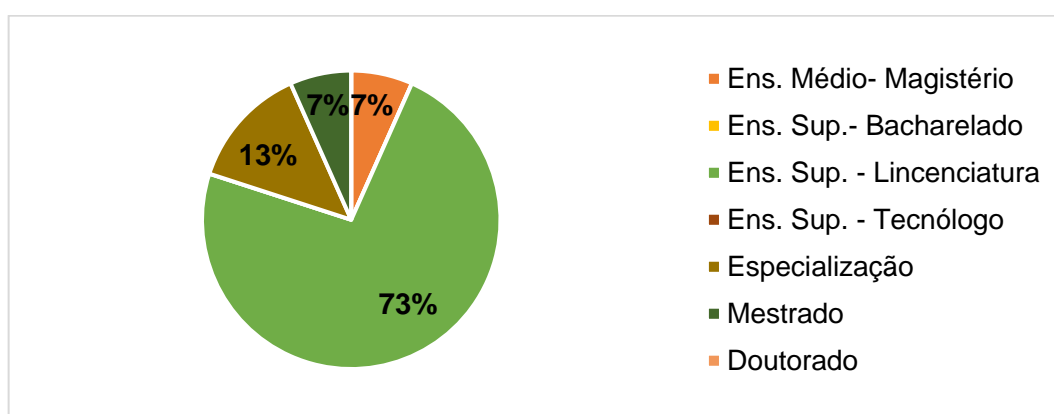
O gráfico 3 trata do tempo de docência dos professores. As faixas de respostas foram baseadas nos ciclos de vida profissional docente, propostos por Huberman (2000).

Gráfico 3: Docentes por Tempo de Atuação Profissional

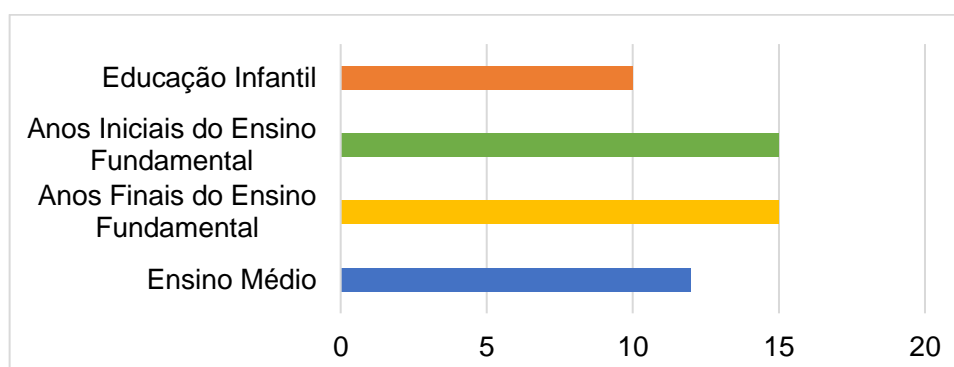
Fonte: Dados da Pesquisa

Pelo gráfico, nota-se que a maioria dos professores encontra-se na faixa de 7 a 25 anos de docência. Essa faixa é definida por Huberman (2000) como a fase de diversificação e experimentação, suas características principais são as mudanças e tentativas de utilização de novos materiais, novas formas de avaliação, novos formatos de organização das aulas. “Os professores, nessa fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

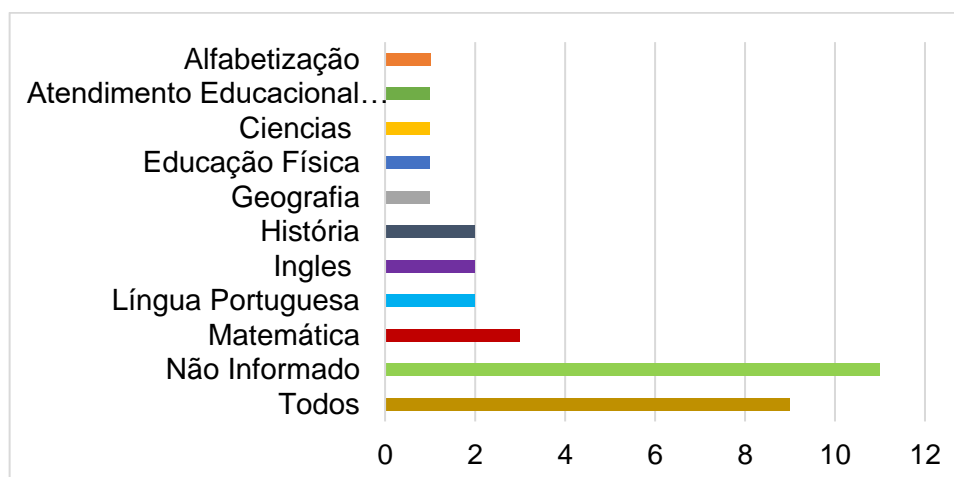
Os Gráficos 4, 5 e 6 tratam da formação e da atuação dos professores quanto ao nível de ensino e componente curricular.

Gráfico 4: Formação Profissional dos Docentes

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 5: Docentes por Nível de Ensino

Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 6: Docentes por Componente Curricular

Fonte: Dados da Pesquisa

Os professores, em sua maioria, são licenciados, cumprindo, portanto, o que pede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996. A distribuição por nível de ensino foi bem equilibrada, com destaque para a atuação na etapa do Ensino Fundamental. As componentes curriculares apareceram de forma adequada, haja vista o lócus da pesquisa. Os itens “Não Informado” e “Todos” tiveram destaque, este último porque os professores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental lecionam todos os componentes, já o “Não Informado”, pode englobar esses mesmos professores e também os da Educação Infantil, cuja organização não prevê componentes curriculares, mas sim, campos de experiências (BRASIL, 2018).

Tendo apresentado o perfil dos participantes, serão apresentados e discutidos os dados referentes ao Ensino Híbrido propriamente dito. Na Tabela 1, abaixo, apresentamos um agrupamento das definições de Ensino Híbrido que os professores responderam de forma discursiva.

Tabela 1: Definições de Ensino Híbrido

1. Indicar o conteúdo e dividir alunos em grupos para assistir em casa	2
2. Ensino, em que professor/aluno aprendem novas formas de interação e conhecimento	4
3. Modalidade de educação que alinha os benefícios do modelo tradicional ao tecnológico	6
4. Aprendizagem presencial e remota são trabalhadas simultaneamente	12
5. Aulas remotas durante a pandemia	1
6. Modelo de trabalho home office	1
7. Prejudicial para os anos iniciais	1
8. Ajudou alguns alunos, mas prejudicou quem não tinha acesso a tecnologia	1
9. Não informado	2

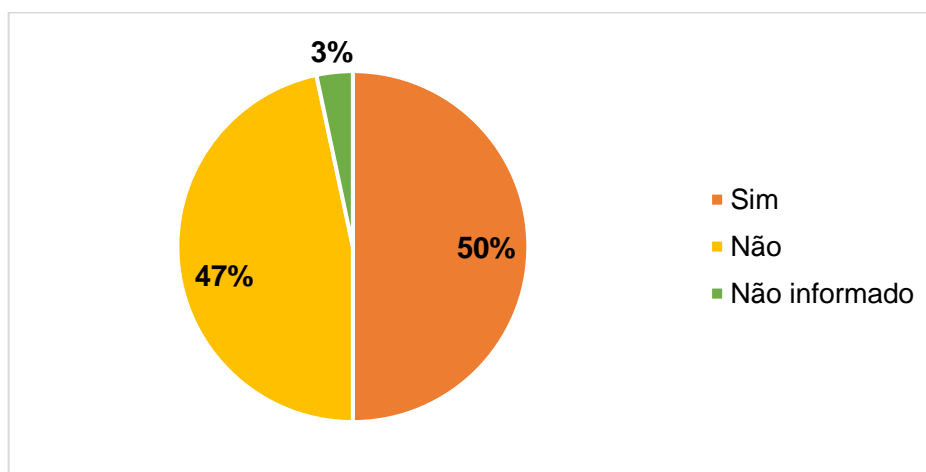
Fonte: Dados da Pesquisa

Ao estabelecer um paralelo com as definições de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Horn e Staker (2015), a resposta com mais coerência é a 2 (dois) em que se pode notar um benefício dessa metodologia.

A resposta 3 (três) traz uma noção adequada, porém desconsidera o Ensino Híbrido como forma de promover a aprendizagem ativa, conforme afirmam Bergmann e Sams (2018), em suas discussões sobre a Sala de Aula Invertida.

A resposta 4 (quatro) também apresenta um viés correto, mas encontra-se marcada pela influência do uso banalizado do termo durante a pandemia, mencionando “aprendizagem remota”. Outras respostas que fazem ligação com o contexto da pandemia, são 1 (um), 5 (cinco), 6 (seis) e 8 (oito).

A resposta 7 (sete) indica que o respondente não enxerga o Ensino Híbrido como uma boa proposta para as crianças menores, algo que vai de encontro à literatura sobre o tema.

Gráfico 7: Utilização de Estratégias do Ensino Híbrido

Fonte: Dados da Pesquisa

Pelo Gráfico 7, nota-se de metade dos professores afirmam já ter utilizado alguma estratégia do Ensino Híbrido. Fato que pode indicar uma familiaridade de alguns docentes com a abordagem, mas também pode estar ligado à questão dos usos do termo “híbrido” de forma truncada durante o período da pandemia.

Na sequência, os respondentes foram convidados a analisar algumas afirmativas, aplicando uma escala Likert que variou entre os pontos: CT – Concordo Totalmente, C – Concordo, I – Indiferente, D – Discordo, DT – Discordo Totalmente.

Tabela 2: Afirmações sobre Tecnologia e Ensino Híbrido nas Escolas

Afirmção	CT	C	I	D	DT
1. Você se dá bem com a tecnologia em ambientes escolares.	17%	73%	0%	7%	3%
2. Os alunos tem mais interesse nas aulas que possuem alguma tecnologia envolvida.	60%	30%	7%	3%	0%
3. É possível utilizar estratégias ligadas ao Ensino Híbrido em minhas aulas atualmente.	13%	40%	13%	23%	10%
4. Minha escola possui infraestrutura que permite a utilização de estratégias do Ensino Híbrido	3%	4%	3%	30%	60%
5. Acredito que o modelo de Ensino Híbrido pode potencializar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.	17%	60%	10%	13%	0%
6. Acredito que o modelo de Ensino Híbrido pode potencializar o desenvolvimento de competências	10%	53%	17%	20%	0%
7. Sinto-me preparado para aplicar estratégias do Ensino Híbrido em minhas aulas.	7%	37%	16%	37%	3%

Fonte: Dados da Pesquisa

Pela análise da Tabela 2, pode-se observar que as afirmativas 1 (um), 2 (dois), 5 (cinco) e 6 (seis) apresentam maiores índices de concordância, demonstrando que os professores tem familiaridade com a tecnologia e acreditam que aula com esses recursos são mais atrativas, ressaltando ainda que acreditam no potencial do Ensino Híbrido para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências. Já a afirmativa 4 (quatro) apresenta maior índice de discordância, reforçando a questão da falta de infraestrutura nas escolas públicas para metodologias e abordagens de ensino que necessitam de apoio tecnológico. As afirmativas 3 (três) e 7 (sete) apresentam uma distribuição mais ampla na escala demonstrando, de certa forma, uma insegurança dos professores no preparo para aplicação do Ensino Híbrido e da viabilidade dessa aplicação em suas aulas atualmente.

Em seguida, os respondentes foram direcionados a analisar algumas descrições de situações e assinalar apenas as que se tratassem de aplicações de estratégias do Ensino Híbrido.

Tabela 3: Análise de Situações Descritas

Descrição	Sim	Não
1. Os alunos são divididos em dois grandes grupos. Um dos grupos está presencialmente na sala de aula com o professor e os demais acompanham a mesma aula de casa sendo transmitida simultaneamente por plataformas digitais.	43%	57%
2. Os alunos são divididos em pequenos grupos e passam por estações de aprendizagem com tarefas que contemplam diferentes atividades, sendo pelo menos uma mediada pela tecnologia.	43%	57%
3. Os alunos são organizados em grupos e durante a semana os grupos se alternam entre: estar em sala de aula presencialmente e estar em casa fazendo tarefas previamente planejadas pelo professor.	70%	30%
4. Os alunos recebem um material de estudo prévio como (vídeo, textos, games, etc.), por meio de plataformas digitais para estudar on-line, fora da sala de aula e ao chegar para a aula já preparados participam de estratégias de aprendizagem interligadas a esse conteúdo.	80%	20%
5. Os alunos são divididos em dois grandes grupos. Enquanto um grupo realiza atividades no laboratório de informática, o outro está com o professor em outras tarefas.	27%	73%

Fonte: Dados da Pesquisa

Pela análise da Tabela 3, observa-se que a descrição de maior percentual se tratando de caso afirmativo para Ensino Híbrido foi a 4 (quatro), que realmente trata de uma situação em que a abordagem está presente, mais especificamente, por meio da modalidade de Sala de Aula Invertida. Na sequência, em ordem decrescente, tem-se a descrição 3 (três), com 70%, que representa o rodízio de alunos, uma organização confundida com o Ensino Híbrido, principalmente durante a pandemia.

As descrições 1 (um) e 2 (dois) apresentaram os mesmos percentuais, porém, enquanto a descrição 1 (um) refere-se, na verdade à *HOT Instruction*, que não é uma estratégia do Ensino Híbrido; a descrição (2) trata da rotação por estações, um dos modelos mais populares da abordagem híbrida.

A descrição 5 (cinco) teve um baixo percentual indicativo de Ensino Híbrido, mas apesar disso, descreve o modelo de laboratório rotacional, que faz parte das modalidades híbridas.

Esses resultados demonstram que ainda há certa confusão sobre a definição básica de Ensino Híbrido e suas modalidades de aplicação, o que pode ser um grande obstáculo para o professor que deseja utilizar essa abordagem em sala de aula.

Por fim, os professores foram convidados a elencar os principais desafios para a implementação do Ensino Híbrido nas escolas em que lecionam. Dentre os fatores mencionados, 90% tratavam de problemas de infraestrutura, como laboratórios, conexão etc; 37% tratavam da necessidade formação dos professores para a aplicação das estratégias e 13% trouxeram fatores ligados aos alunos, como falta de interesse e desmotivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores da rede pública de um distrito de Manhuaçu sobre o Ensino Híbrido e suas possibilidades de aplicação nas escolas em que lecionam. Diante dos resultados apresentados, pode-se concluir que os professores apresentam uma percepção ainda superficial sobre o Ensino Híbrido, uma vez que a própria definição da abordagem, bem como as diversas possibilidades de aplicação ainda não são claras para os docentes.

Além disso, ressalta-se a necessidade investimentos em equipamentos, construção de laboratórios e disponibilização de conexão de internet adequada nas escolas, para incentivar o uso de recursos tecnológicos e o desenvolvimento da cultura digital no âmbito escolar.

Por fim, faz-se necessário investir na formação continuada e em serviço para que os professores possam ter acesso ao conhecimento e possibilidades de aplicação, não só do Ensino Híbrido, mas também de outras estratégias em que se possam desenvolver competências, como a Cultura Digital. Além disso, é de grande relevância que outros estudos com esse objetivo sejam feitos para que se possam conhecer outras realidades e produzir evidências que possam, posteriormente, embasar discussões no âmbito das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. . **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.
- COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da; FIGUEIREDO, Sonner Arfux de; LLINARES, Salvador. Olhar profissional para a docência com tecnologia: um estudo na formação continuada. **Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, p. 1-23, 2021.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Penso, 2015.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.
- NETO, Emílio Bertholdo. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, n. 22, p. 59-72, 2017.
- RODRIGUES, Raimundo Ferreira; CASTRO, Darlene Teixeira. Os desafios da educação frente as novas tecnologias. **Revista Observatório**, v. 6, n. 1, 2020.
- SANTOS, Gilberto Lacerda. Ensinar e Aprender no Meio Virtual: Rompendo Paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011.
- SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 67-80, 2015.
- ZYDNEY, Janet Mannheimer et al. Instrução aqui ou ali: Lições aprendidas na implementação de abordagens inovadoras para aprendizagem síncrona combinada. **TechTrends** , v. 63, n. 2, pág. 123-132, 2019.

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa

Prezado (a) Professor (a),

Eu, Gabriel dos Santos Freitas e o professor MSc. Humberto Vinício Altino Filho, responsáveis pela pesquisa “ENSINO HÍBRIDO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Essa pesquisa pretende investigar as compreensões e possibilidades de utilização do Ensino Híbrido em escolas da Rede Pública. Ressaltamos que este questionário não possui identificação e os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Atenciosamente,
Á Equipe de Pesquisa

Seção I – Perfil

1. Faixa Etária

() Até 25 anos. () 26 a 40 anos. () 41 a 60 anos. () Mais de 60 anos.

2. **Sexo:** () Masculino. () Feminino.

3. Tempo de Docência:

() Até 3 anos. () 4 a 6 anos. () 7 a 25 anos.
() 26 a 35 anos. () Mais de 35 anos.

4. Formação Profissional: (Assinale a mais alta titulação)

() Ensino Médio – Magistério. () Ensino Superior – Licenciatura.
() Ensino Superior – Bacharelado. () Ensino Superior – Tecnólogo.
() Especialização. () Mestrado.
() Doutorado.

5. Nível de Ensino (pode assinalar mais de um):

() Educação Infantil () Anos Iniciais do Ensino Fundamental
() Anos Finais do Ensino Fundamental () Ensino Médio

6. **Componente Curricular:** _____

Seção II – Ensino Híbrido

7. Defina Ensino Híbrido:

8. **Já utilizou alguma estratégia do Ensino Híbrido em Sala de aula?** () Sim () Não.
Se sim, conte como foi:

Para cada afirmativa abaixo, utilize os níveis de 1 a 5, sendo:

1 – Discordo Totalmente | 2 – Discordo | 3- Indiferente | 4 – Concordo | 5 – Concordo Totalmente.

9. Você se dá bem com a tecnologia em ambientes escolares.

1 2 3 4 5

10. Os alunos tem mais interesse nas aulas que possuem alguma tecnologia envolvida.

1 2 3 4 5

11. É possível utilizar estratégias ligadas ao Ensino Híbrido em minhas aulas atualmente.

1 2 3 4 5

12. Minha escola possui uma infraestrutura que permite a utilização de estratégias do Ensino Híbrido.

1 2 3 4 5

13. Acredito que o modelo de Ensino Híbrido pode potencializar a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

1 2 3 4 5

14. Acredito que o modelo de Ensino Híbrido pode potencializar o desenvolvimento de competências.

1 2 3 4 5

15. Sinto-me preparado para aplicar estratégias do Ensino Híbrido em minhas aulas.

1 2 3 4 5

16. Dentre as descrições abaixo, assinale TODAS que são exemplos de aplicação do Ensino Híbrido:

Os alunos são divididos em dois grandes grupos. Um dos grupos está presencialmente na sala de aula com o professor e os demais acompanham a mesma aula de casa sendo transmitida simultaneamente por plataformas digitais.

Os alunos são divididos em pequenos grupos e passam por estações de aprendizagem com tarefas que contemplam diferentes atividades, sendo pelo menos uma mediada pela tecnologia.

Os alunos são organizados em grupos e durante a semana os grupos se alternam entre: estar em sala de aula presencialmente e estar em casa fazendo tarefas previamente planejadas pelo professor.

Os alunos recebem um material de estudo prévio como (vídeo, textos, games, etc.), por meio de plataformas digitais para estudar on-line, fora da sala de aula e ao chegar para a aula já preparados participam de estratégias de aprendizagem interligadas a esse conteúdo.

Os alunos são divididos em dois grandes grupos. Enquanto um grupo realiza atividades no laboratório de informática, o outro está com o professor em outras tarefas.

17. Quais são os desafios para a utilização do Ensino Híbrido em suas aulas?
