



Mestrado Profissional em:
**GESTÃO,
PLANEJAMENTO
e ENSINO**

UNINCOR
CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE

**CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE DE TRÊS CORAÇÕES
UNINCOR**

LEILA CRISTINA DE ALMEIDA GONÇALVES SILVA

**ENSINO HÍBRIDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma proposta de implementação para ações didáticas de ensino e de aprendizagem**

TRÊS CORAÇÕES - MG

2023



LEILA CRISTINA DE ALMEIDA GONÇALVES SILVA

**ENSINO HÍBRIDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma proposta de implementação para ações didáticas de ensino e de aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Vale do Rio Verde de Três
Corações/UNINCOR, como parte dos
requisito para obtenção do grau de mestre em
Gestão, Planejamento e Ensino.

Área de Concentração: Gestão Empreendedora
do Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Zionel Santana

TRÊS CORAÇÕES - MG

2023



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado APRESENTADA POR LEILA CRISTINA DE ALMEIDA GONÇALVES SILVA, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Aos trinta e um dias do mês de maio de dois mil vinte e três, reuniu-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Zionel Santana (UNINCOR), Antônio dos Santos Silva (UNINCOR), e Ariovaldo Francisco da Silva (UNIS/MG), para examinar a candidata Leila Cristina de Almeida Gonçalves Silva na defesa de sua dissertação intitulada: ENSINO HÍBRIDO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: uma proposta de implementação para ações didáticas de ensino e de aprendizagem. O Presidente da Comissão, Prof. Dr. Zionel Santana, iniciou os trabalhos às 9:06h, solicitando à candidata que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente a candidata sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 10:50h, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho da candidata, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Zionel Santana (aprovada), Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva (aprovada) e Prof. Dr. Ariovaldo Francisco da Silva (aprovada). Em vista deste resultado, a candidata Leila Cristina de Almeida Gonçalves Silva foi considerada aprovada, fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Três Corações, 31 de maio de 2023.

Observações da banca:

A aluna está aprovada com ressalvas. Deverá realizar as observações da banca e enviar a dissertação no prazo de 30 (trinta) dias para verificação do orientador.

Documento assinado digitalmente
ZIONEL SANTANA
Data: 13/06/2023 13:05:42-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Zionel Santana

Documento assinado digitalmente
ANTONIO DOS SANTOS SILVA
Data: 14/06/2023 14:49:20-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva

Documento assinado digitalmente
ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA
Data: 13/06/2023 14:01:12-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira (Suplente externo)

Documento assinado digitalmente
TEREZINHA RICHARTZ SANTANA
Data: 13/06/2023 14:57:21-0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Terezinha Richartz (Suplente interno)



FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR

Silva, Leila Cristina de Almeida Gonçalves

S586e Ensino híbrido nas escolas de educação básica: uma proposta de implementação para ações didáticas de ensino e aprendizagem. / Leila Cristina de Almeida Gonçalves Silva. Três Corações, 2023.

85 f. : il. color.

Orientador: Dr. Zionel Santana

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Vale do Rio Verde – UNINCOR.
Mestrado profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

1. Educação básica. 2. Ambiente escolar. 3. Ensino reflexivo. 4. Ensino híbrido. I. Zionel Santana (Orient.). II. Centro Universitário Vale do Rio Verde – Unincor. III. Título.

CDU: 37.017



AGRADECIMENTO

Ao meu orientador, Professor Dr. Zionel Santana, que auxiliou no esclarecimento de minhas dúvidas, fazendo ponderações necessárias à conclusão da dissertação.

À Professora Dra. Terezinha Rachartz, pelas contribuições feitas durante o curso e, em especial, no exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Antonio dos Santos Silva que, além das contribuições feitas no exame de qualificação, contribuiu e me inspirou a continuar e a nunca desistir. Agradeço também pela prontidão em todos os momentos, esclarecendo todas as dúvidas que surgiram durante o curso.

A minha família, que compreendeu minhas ausências nos encontros familiares durante esta trajetória de formação no mestrado.

Aos meus amigos de turma, os quais foram muito especial e contribuíram com o meu objetivo de concluir o curso de mestrado.

À professora Dra. Mara, que fez a leitura cuidadosa e revisão textual.

À profissional de artes Maria Paula, que criou os desenhos e as figuras da dissertação.

Aos meus colegas professores que prontamente disponibilizaram de tempo para responder às perguntas do questionário.

Ao diretor Marcelo e à diretora Jaqueline, que abriram o espaço da Escola Municipal “Pedro Paz” para realização da pesquisa.

E, sobretudo, a Deus, que mesmo nos momentos difíceis de angústias para concluir o mestrado sempre me supriu de ânimo para prosseguir.



RESUMO

As transformações ocorridas na sociedade do conhecimento mediadas por recursos digitais têm mudado a vida das pessoas, e isso exige da escola e do docente uma nova postura em relação ao conhecimento e ao aluno que está a cada dia mais conectado. Entretanto, é preciso investir num ensino que desenvolva competências no aluno para que ele possa ser: pesquisador, investigador, protagonista na construção do conhecimento e tenha habilidades empreendedoras. Paralelo a isso, é preciso romper com práticas pedagógicas que foquem na fragmentação de conteúdos, os quais são memorizados para fazer “prova”. Sendo assim, o professor precisa modificar sua prática pedagógica de uma postura tradicional para uma postura mediadora da aprendizagem significativa. Portanto, é necessário um ensino que motive o aluno a aprender por toda a vida; logo, o Ensino Híbrido é uma proposta ampla que contribui para atingir essa aprendizagem. A justificativa que motivou o tema de pesquisa é que há outras formas de aprendizagem para além do ensino tradicional. A partir disso, pergunta-se: como organizar ou planejar aulas capazes de superar as possíveis lacunas do ensino tradicional e propiciar a aprendizagem significativa de alunos da Educação Básica em escolas públicas? Para responder a questão investigada, define-se como objetivo da pesquisa propor a implementação do Ensino Híbrido na escola pública, contribuindo para a dinâmica das aulas e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos da Educação Básica. Por meio das observações no espaço da escola pública e nas análises de questionário percebe-se que o Ensino Híbrido proporciona aulas mais dinâmicas e a aprendizagem significativa. Após verificar que o professor tem a concepção de que o Ensino Híbrido promove a aprendizagem significativa, foi elaborado um Guia com o objetivo de propor aos professores e aos gestores a implementação do Ensino Híbrido nas escolas públicas de educação básica (EB).

Palavra-chave: Ensino Híbrido. Aprendizagem Significativa. Legislações. Políticas de Implementação. Ações didáticas.



ABSTRACT

The transformations that have taken place in the knowledge society mediated by digital resources have changed people's lives, and this requires a new attitude from the school and the teacher in relation to knowledge and the student who is increasingly connected. However, it is necessary to invest in teaching that develops skills in the student so that he can be: researcher, investigator, protagonist in the construction of knowledge and have entrepreneurial skills. Parallel to this, it is necessary to break with pedagogical practices that focus on the fragmentation of contents, which are memorized to make a “test”. Therefore, the teacher needs to modify his/her pedagogical practice from a traditional posture to a teacher who mediates and facilitates meaningful learning. Therefore, teaching that motivates the student to learn for a lifetime is necessary, so Blended Learning is a broad proposal that contributes to achieving this learning. Therefore, the justification that motivated the research theme is that there are other forms of learning in addition to traditional teaching. From this, the question is: how to organize or plan classes capable of overcoming the possible gaps in traditional teaching and providing meaningful learning for Basic Education students in public schools? In order to answer the investigated question, the objective of the research is to propose the implementation of Blended Teaching in public schools, contributing to the dynamics of classes and to the development of meaningful learning for Basic Education students. Through observations in the space of the public school and in the analysis of the questionnaire, it is verified that Blended Teaching provides more dynamic classes and meaningful learning. After verifying that the teacher has the concept that Blended Teaching promotes meaningful learning, a Guide was created with the objective of proposing to teachers and managers the implementation of Blended Teaching in public basic education schools.

Keyword: Blended Learning. Meaningful Learning. Legislations. Implementation Policies. Didactic actions.



Lista de Figuras

Figura 1-	Possibilidades de Aprendizagem	32
Figura 2-	Atividades no Ensino Híbrido.....	33
Figura 3-	Aprendizagem mecânica e significativa.....	44
Figura 4-	Modalidades de Assistência adulta	47
Figura 5-	Equilíbrio entre a educação	49
Figura 6-	Práticas Pedagógicas Funestas	50
Figura 7-	Modelo de Rotação por Estação	53
Figura 8-	Modelo Laboratório Rotacional	54
Figura 9-	Sala de aula Invertida	54
Figura10-	Rotação Individual	55



Lista de gráficos

Gráfico 1-	Acesso gratuito ou subsidiados à internet em domicílio	35
Gráfico 2-	Disponibilização de equipamentos tecnológicos para o uso do aluno.....	36
Gráfico 3-	Resultado da Escola/Avaliações de Português do SAEB	39
Gráfico 4-	Resultado da Escola/Avaliações de Matemática do SAEB	39
Gráfico 5-	Nível de proficiência avançado	39
Gráfico 6-	Nível de proficiência Proficiente	39
Gráfico 7-	Nível de proficiência Básico	40
Gráfico 8-	Nível de Proficiência Insuficiente	40
Gráfico 9-	Taxa de Aprovação e Reprovação/Ano 2019	40
Gráfico 10-	Trabalhou com Ensino Híbrido? Se sim, qual(is) ano(s)?	63
Gráfico 11-	Conhece a metodologia do Ensino Híbrido	64
Gráfico 12-	Considera apto a trabalhar com Ensino Híbrido	64
Gráfico 13-	Há obstáculos para implementação do Ensino Híbrido em sua escola?.....	64
Gráfico 14-	Quais obstáculos existem para implementação do Ensino Híbrido em sua escola	65
Gráfico 15-	Recebeu ou recebe algum curso de formação continuada para fazer uso de metodologias ativas	65
Gráfico 16-	Utiliza recursos digitais em suas aulas?	66
Gráfico 17-	Acredita que o uso de tecnologia em sala de aula atrapalha a concentração dos alunos?	66
Gráfico 18-	Os resultados da avaliação do SAEB são apresentados aos profissionais para discussão?	66
Gráfico 19-	Utiliza de recursos tecnológicos para avaliar a aprendizagem dos alunos?.....	67
Gráfico 20-	Percebe mudanças na aprendizagem dos alunos, após a utilização de metodologias diferenciadas do Ensino Tradicional?	68
Gráfico-21-	Quais mudanças vocês percebem na utilização de metodologias diferenciadas?.....	68
Gráfico 22-	Os alunos usam tecnologia nas tarefas de casa?	68



- Gráfico 23- Assinale o que você considera melhor para aprendizagem do
aluno:..... 69
- Gráfico 24- O Ensino Híbrido traz possibilidade de proporciona à aprendizagem tanto
no espaço de aula, como em outros espaços para além desse limite 69



Lista de Quadros

Quadro 1-	Tipos de Aprendizagem.....	44
Quadro 2 -	Competências digitais BNCC	57



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Implementação do Ensino Híbrido	19
2.1.1 Legislações	19
2.1.2 Legislação Federal	19
2.1.3 Legislação Estadual	23
2.1.4 Legislação Municipal	23
2.2 Políticas de Implementação do Ensino Híbrido	24
2.2.1 Pontos Positivos nas Políticas de Implementação do Ensino Híbrido	32
2.2.2 Pontos Negativos nas Políticas de Implementação do Ensino Híbrido	34
2.3 A aula	37
2.4 Aprendizagem Significativa	42
2.4.1 Aprendizagem em Ausubel	43
2.4.2 Aprendizagem em Vygotsky	46
2.4.3 Aprendizagem em Dewey	48
2.5 Modelos de Ensino	51
2.5.1 Ensino Tradicional	51
2.5.2 Ensino Híbrido	53
2.5.3 Modelos de Inovação Sustentada	53
2.5.4 Modelos de Inovação Disruptiva	55
2.6 Competências no Ensino Híbrido	56
3 METODOLOGIA	61
4 RESULTADO E DISCUSSÃO	62
5 APLICABILIDADE E ESTRUTURA DO PRODUTO	72
5.1 Aplicação do produto	73
5.2 Validação do produto	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
ANEXO	84



1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas têm impactado de forma significativa a vida das pessoas, o que faz com que as atuais demandas sociais exijam do docente uma nova postura e uma nova relação entre o conhecimento e o aluno, ou seja, um novo sentido no “fazer” docente frente ao ensino mediado pelas tecnologias. Na sociedade do conhecimento, é preciso estabelecer uma didática pedagógica que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem, processo este que deve fundamentar-se no uso de recursos digitais nas aulas. Esses recursos permitem alterar a forma de planejar a dinâmica das aulas e a maneira de ensinar (ARRUDA, 2020).

Por outro lado, o processo de ensino baseado em metodologias tradicionais não responde às demandas da sociedade contemporânea, em que as competências digitais passaram a ser exigidas com maior frequência nas relações do sujeito com a sociedade. Hoje, o uso de tecnologia não é mais coadjuvante, mas sim protagonista no processo de desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, o modelo de ensino tradicional responde há algumas habilidades, mas não atinge o objetivo esperado pelas novas competências digitais exigidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o ensino tradicional não corresponde ao perfil do aluno que a cada dia está mais conectado às redes de informações.

Hoje, não basta apenas colocar o aluno na escola, é preciso investir numa educação que desenvolva nele competências para ser: pesquisador, investigador, proativo, colaborador e protagonista do conhecimento, além disso, nesse novo formato de sociedade são exigidas dos sujeitos competências empreendedoras (MORAN, 2020).

Para Moran (2015), o ensino precisa proporcionar uma prática que seja capaz de criar ações que desenvolvam: o conhecimento integrador e inovador, o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento, a formação do aluno-empendedor e a construção do aluno-cidadão. Por isso, é necessária a aplicação de abordagens de ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos, para que eles possam acompanhar o programa estabelecido referente ao ano em que se encontram matriculados. Sendo assim, as novas competências exigem pesquisa, avaliação de situações, pontos de vista diferentes, escolhas, alguns riscos e a aprendizagem pela descoberta. Dessa maneira, a aprendizagem tem mais significado para o aluno, porque ele pode relacionar os conhecimentos adquiridos com a realidade na qual está inserido.



Entretanto, é preciso romper com práticas pedagógicas que foquem na fragmentação de conteúdos, os quais são memorizados para fazer “prova”. Torna-se, pois, essencial promover um ensino que motive o aluno a aprender por toda a vida. Para Mészáros (2011), a aprendizagem é a nossa própria vida, ninguém passa dez horas sem nada aprender. Nessa mesma visão Moran (2012), reforça que a educação não acontece apenas durante a educação básica ou superior, mas ao longo da vida.

Ao falar em aprendizagem por toda vida, observa-se, nas reuniões pedagógicas, que os professores e o diretor escolar fazem queixas de que alguns alunos têm apresentado uma formação incompatível para o ano em que se encontram matriculados, o que leva ao clássico discurso de que o aluno não consegue acompanhar o programa estabelecido, e isso, por sua vez, torna-o desmotivado a aprender. Na escola pública, verifica-se que muitos alunos não conseguem acompanhar o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, é necessário “[...] ter bom senso e considerar que o sucesso ou fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor [...]” (PERRENOUD, 2000, p.15).

Dessa forma, as normas de excelência escolar causam a desmotivação e a falta de interesse dos alunos em continuar os estudos, levando-os até mesmo a sentirem-se obrigados a abandonar o ensino, porque não se encaixam nos padrões estabelecidos pelo currículo escolar vigente. Portanto, é necessário que os gestores da escola pública de Educação Básica tenham a compreensão da importância da implementação do Ensino Híbrido, visando uma experiência motivadora e uma aprendizagem significativa para os alunos, ou seja, uma proposta educacional para uma nova forma de ensinar e aprender (BACICH, 2015).

Partindo das inquietações a respeito da aprendizagem e do ensino adotado pelas escolas, as quais ainda permanecem baseadas na pura transmissão e recepção de conteúdos, percebe-se que há necessidade de buscar outra didática de ensino, que propicie aprendizagem significativa para os alunos da Educação Básica. Para Moran (2015), a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles encontram sentido nas atividades propostas e quando há diálogo sobre as formas de realizar tais atividades.

É necessário um ensino em que os professores modifiquem sua postura de transmissores de informações para o professor mediador e professor facilitador da aprendizagem (FREIRE, 2009). Sendo assim, há uma expectativa de que a educação híbrida deverá ser uma configuração de ensino adotada pelas escolas de Educação Básica. Nessa



perspectiva, o Ensino Híbrido é uma proposta ampla, pois os alunos não aprendem da mesma forma e nem ao mesmo tempo, o que torna sua implementação um desafio que deve ser vencido pelos gestores e professores.

O Ensino Híbrido precisa ser reconhecido como uma possibilidade viável à escola, uma proposta de personalização do ensino que respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, para que todos tenham acesso ao conhecimento e possam construir uma experiência de aprendizagem plena de significado. O Ensino Híbrido é, hoje, uma prática baseada em metodologias ativas, que tem se mostrado a melhor estratégia de aprendizagem.

Todavia, é fundamental que o Ensino Híbrido seja visto pela comunidade escolar interna e externa como um instrumento que seja capaz de mudar a forma de ensinar no contexto das instituições escolares, uma maneira de ensinar que deve ultrapassar a prática da pedagogia bancária (FREIRE, 2004), que tem se configurado como uma prática ineficaz na aprendizagem de crianças e adultos. O Ensino Híbrido é a mescla do ensino presencial com o ensino virtual, dentro e fora da escola. Ele integra atividades da sala de aula com atividades digitais, proporcionando possibilidades inovadoras de interação entre alunos e dos alunos com seus professores, de forma que os alunos sejam mais ativos no processo de ensino e de aprendizagem (MORAN, 2015).

Ensino Híbrido não é uma ideia recente; ele surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, com o termo *blended learning* (aprendizado híbrido). Nessa década, inicia-se a utilização da tecnologia na sala de aula. No Brasil, o Ensino Híbrido surgiu em 2014, através de experimentações realizadas com dezesseis professores de quatro estados brasileiros (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo) pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann (SCIENZA, 2018).

Paralelo a isso, é preciso romper com a ideia de que o Ensino Híbrido é tão somente uma transposição das práticas pedagógicas tradicionais para o modelo *online* (BACICH, 2018); não se pode confundi-lo com atividades no espaço virtual, games ou outra situação em que plataformas digitais ou aplicativos são utilizados. É inegável que essas atividades promovem algum tipo de aprendizagem, mas não devem ser confundidas com o Ensino Híbrido, uma vez que este não se reduz ao uso de metodologias ativas, mas precisa ser caracterizado através de um currículo mais flexível, da personalização do ensino e aulas mais dinâmicas, respeitando assim o tempo e o espaço de aprendizagem dos alunos.

O Ensino Híbrido tem provocado muitas inquietações, seja por tratar de um assunto com pouca literatura científica no Brasil, por falta de recursos, ou até mesmo pelo despreparo



de professores e de gestores escolares para a implementação deste ensino no espaço da escola pública.

Além disso, são muitas as questões que ainda impactam a efetivação deste ensino nas escolas públicas de educação básica, as quais precisam ser sanadas. Questões por exemplo: como ensinar e aprender num contexto mediado pelos recursos digitais para que os alunos desenvolvam competências e habilidades para resolverem situações problemas relacionadas ao seu cotidiano. Nessa perspectiva, outro fator para implementação do Ensino Híbrido são questões como o acesso às redes digitais para professores e alunos e a formação continuada de professores.

Nesse sentido, a justificativa, que motivou o tema de pesquisa Ensino Híbrido, é o entendimento de que há outras formas de ensino disponibilizadas, permitindo uma aprendizagem para além daquela, na qual se exige que os alunos passem mais de quatro horas sentados na sala de aula, recebendo apenas instruções de como aprender, baseadas numa estrutura convencional de ensino. A pesquisa não visa dizer que o ensino tradicional é totalmente ruim; porém, compreende que não é mais a única forma de aprender.

A partir do entendimento acerca da importância de um novo formato de ensino, que possibilite a aprendizagem significativa, problematiza-se os processos de ensino tradicional; caminho este que pode deixar algumas lacunas mediante as novas demandas exigidas pela sociedade do conhecimento e da informação. Portanto, há necessidade de a escola buscar novas metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem.

A partir disso, pergunta-se: como organizar ou planejar aulas capazes de superar as possíveis lacunas do ensino tradicional e propiciar a aprendizagem significativa de alunos da Educação Básica em escolas públicas? Como resposta para a questão investigada, define-se o objetivo da pesquisa que é propor a implementação do Ensino Híbrido na escola pública, contribuindo para a dinâmica das aulas e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos da Educação Básica.

Ainda, define-se como objetivos específicos: i) propor uma reflexão sobre a proposta de implementação do Ensino Híbrido para possibilitar aulas mais dinâmicas e uma aprendizagem significativa; ii) propor o estudo sobre o Ensino Híbrido, buscando proporcionar a aprendizagem significativa tanto no espaço da sala de aula quanto em outro espaço na escola ou fora dela; iii) propor o planejamento de um plano de aula para Ensino Híbrido; iv) elaborar um Guia para propor às escolas públicas de educação básica a



implementação do Ensino Híbrido, com o objetivo de orientar professores a organizar ou planejar aulas capazes de superar as possíveis lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

As hipóteses apresentadas são: acredita-se que o Ensino Híbrido possa gerar resultados positivos na dinâmica e no planejamento das aulas, visando contribuir no processo de ensino e de aprendizagem significativos no ensino básico; considera-se que o Ensino Híbrido traz a possibilidade de proporcionar aprendizagens significativas tanto no espaço sala de aula quanto em outros espaços para além desse limite.

Após observar o espaço da escola e realizar análises dos questionários, é possível constatar que o Ensino Híbrido é capaz de proporcionar aulas mais dinâmicas e atinge a aprendizagem mais significativa. Observa-se no espaço da escola que o Ensino Híbrido coloca o aluno como protagonista no processo de ensino e de aprendizagem; e, além disso, é relatado, nas respostas do questionário aos professores, um apontamento de que a aprendizagem também pode ocorrer em outros espaços para além do limite físico da sala de aula.

Nesta perspectiva, foi elaborado um Guia para propor às escolas públicas de educação básica a implementação do Ensino Híbrido, com o objetivo de orientar gestores e professores a organizar ou planejar aulas capazes de superar as possíveis lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

Quanto à metodologia, o tipo de pesquisa foi exploratório, para que gestores e professores possam compreender a implementação do Ensino Híbrido na escola pública de Educação Básica. Espera-se com isso a promoção de um trabalho escolar de forma mais clara e realista, munindo-se de estratégias que envolvam os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, visando assim uma educação de qualidade.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, com coleta de dados que visa descrever as situações vivenciadas, observadas e interpretadas. Em conformidade com o objetivo, a pesquisa classifica-se com o método indutivo. Para Gil (2008, p.10) “o método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”.

De acordo com Gil (2008, p.10) “o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade”. Para Gil (2008, p.10) “nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer”. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim,



procede-se à generalização, com base a relação verificada entre os fatos ou fenômenos (GIL, 2008, p.11).

Dessa forma, o estudo foi realizado tendo como técnica de coleta de dados por meio do questionário. Os dados foram coletados entre os dias 14 de fevereiro a 20 de março de 2023, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram organizados, categorizados, seguindo o entendimento de Gil (2008), para quem a categorização consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões. Os dados foram analisados com o objetivo de identificar nos resultados elementos que sejam capazes de responder à questão da pesquisa.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Pedro Paz”, localizada a Rua Benvindo de Paula, 59, Bairro Barreira, em Lima Duarte, atendendo alunos do Ensino Fundamental I. Os trabalhos *in loco*, na escola, tiveram início no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023, quando foram observadas as práticas pedagógicas de docentes.

A pesquisa está estruturada em seis capítulos, nos quais se apresenta a motivação para a pesquisa, até as considerações finais, bem como as reflexões dos resultados obtidos para propor a implementação do Ensino Híbrido. O primeiro capítulo “Implementação do Ensino Híbrido” traça uma visão acerca das legislações educacionais que permitem um currículo flexível, personalizado e atividade extraclasse. O segundo capítulo trata sobre as políticas de implementação do Ensino Híbrido, pontos positivos e negativos que permeiam a implementação deste ensino na escola pública de educação básica. O terceiro capítulo “A aula” descreve sobre a fragilidade da aula no ensino tradicional e reflexões sobre essa “aula” que não tem alcançado o objetivo da aprendizagem estabelecida nas avaliações externas, conforme demonstra os dados estatísticos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O quarto capítulo traça um panorama relacionado à aprendizagem significativa na visão de David Ausubel, Lev Vigotsky e John Dewey. Nesse capítulo, também são apresentadas as modalidades de assistência do adulto, o equilíbrio entre educação tática, educação não formal e educação direta, tipos de aprendizagem e práticas inoportunas que desmotivam a aprendizagem dos alunos. O quinto capítulo descreve o modelo de ensino tradicional, Ensino Híbrido e seus respectivos modelos. O sexto e último capítulo trata das “Competências do Professor no Ensino Híbrido” e traz um percurso sobre as competências digitais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).



2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tratará da Implementação do Ensino Híbrido, com destaque para as legislações; as Políticas de implementação do Ensino Híbrido, considerando seus pontos positivos e negativos; a aula; a aprendizagem significativa; os modelos de ensino; e a Competência do Professor no Ensino Híbrido.

2.1 Implementação do Ensino Híbrido

A fim de conhecer mais sobre a implementação do Ensino Híbrido, este subcapítulo propõe estudo sobre as legislações: Federal, Estadual e Municipal.

2.1.1 Legislações

Como implementar o Ensino Híbrido sem ferir a legislação educacional? Busca-se verificar nas legislações educacionais um aparato legal para que o Ensino Híbrido possa ser implementado na escola de Educação Básica. Ao ler as legislações educacionais, nas primícias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, é possível verificar que já se estabelece nos artigos e parágrafos destes dispositivos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, um currículo flexível e o uso de recursos tecnológicos.

2.1.2 Legislação Federal

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4.024/1961, artigo 1º, letra e, já se estabelecia o preparo do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. O artigo 2º já mencionava que a educação será dada no lar e na escola, enfatizando outros espaços de aprendizagem que não se resumam apenas ao espaço escolar. O artigo 12 já tratava da flexibilidade do currículo (BRASIL. LDB, 1961).



Na LDB 5692/1971, artigo 8º, encontra-se a ordenação de um currículo que contemple a inclusão de opções e atenda às diferenças individuais dos alunos (BRASIL. LDB, 1971). A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 fomenta o ensino com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, além de permitir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL.1988).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 também trata da questão de uma organização mais flexível do ensino, e o artigo 3º, inciso X, estabelece a valorização da experiência extraescolar. O inciso XI, deste mesmo artigo, fomenta a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O artigo 23 garante que a Educação Básica poderá organizar-se em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, competência e outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (BRASIL. LDB, 1996).

Em relação à exigência do cumprimento da carga horária e dos duzentos dias letivos, conforme o artigo nº 24, o inciso VI assegura que o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação. Entende-se que a aprendizagem flexível vai além do conceito da presença física dos alunos no espaço da escola; entretanto, cabe à escola gerenciar instrumentos apropriados para seu cômputo com relação à frequência e tempos de aula no percurso efetivado pelo aluno, para que este consolide suas aprendizagens.

Em segunda análise, o artigo 81 afirma que é permitido que as escolas façam a organização de seus cursos de forma experimental, desde que sejam obedecidas as regras da LDB 9394/96. Estes artigos mostram a importância de zelar pela aprendizagem, havendo, portanto, a necessidade de práticas pedagógicas mais personalizadas que respeitem o ritmo, a vivência e o interesse do aluno por aprender, bem como a realidade na qual ele esteja inserido.

O que é ensinado deve fazer sentido e ter eficácia na vida dos alunos, proporcionando, assim, a equidade de oportunidades de aprendizagem para os alunos matriculados na Educação Básica. De acordo com as Leis de Diretrizes, Bases Nacionais e Constituição, é possível verificar que as legislações passadas e atuais fomentam evidências de uma educação híbrida. As LDBs sempre trouxeram a questão da flexibilidade do currículo, das formas e organizações de estudos que ultrapassem os limites da sala de aula regular, com foco na aprendizagem dos alunos.



Além das LDBs, há outros documentos que embasam a necessidade de um trabalho pedagógico mais dinâmico e flexível mediado por recursos tecnológicos: conforme portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC). A proposta do Ensino Híbrido começa a ser implementado, no Brasil, pela portaria nº 2.253/2001, a qual estabelece que os cursos superiores disponibilizassem 20% da carga horária com atividades semipresenciais para integração do currículo. Essa mesma portaria determina, no artigo 1º, normas para a organização pedagógica e curricular dos cursos superiores que podem ofertar disciplinas que utilizem método não presencial. Dessa forma, a portaria de nº 2.253/2001 pode ser considerada o primeiro marco legal do processo da educação híbrida no Brasil (BRASIL, 2001).

A Portaria nº 4059/2004, artigo 1º, altera o método não presencial pela utilização da modalidade semipresencial, e conceitua a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem que devam ser centrados na autoaprendizagem, com a mediação de tecnologias de informação e comunicação remota. Por conseguinte, são previstas, ainda, atividades de tutoria cuja carga horária não pode ultrapassar 20% do total do curso (BRASIL, 2004).

Assim, observa-se que a portaria de nº 4.059/2004 veio alterar a portaria 2.253/2001. Para muitos pesquisadores da educação, essa portaria pode ser compreendida como o segundo marco legal para a educação híbrida, no Brasil; além de reforçar a necessidade de novos processos de ensino e aprendizagem, com a mediação da tecnologia de informação e comunicação.

A Portaria nº 1134/2016 rompe com a questão semipresencial e estabelece que os cursos de graduação podem ofertar disciplinas na modalidade a distância, as quais podem ser ofertadas integral ou parcialmente, desde que a oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2016). A Portaria nº 1.134/2016 pode ser considerada o terceiro marco legal para implementação do Ensino Híbrido no Brasil.

A Portaria nº 275/2018 veio regulamentar os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância, ainda que algumas atividades só possam ser realizadas presencialmente, tais como: estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais, avaliações presenciais, pesquisas de campo e atividades em laboratórios, conforme estabelecido e previsto nos regimentos de cada instituição. É possível observar que há uma mescla do ensino, entre as atividades realizadas presencialmente e aquelas realizadas a distância, o que configura o formato de Ensino Híbrido.



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas dez competências gerais e nas competências específicas, mostra a importância da aprendizagem híbrida mais flexível, a qual visa atender ao desenvolvimento integral do aluno e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento econômico do mundo do trabalho. O conjunto das competências gerais e específicas expresso na BNCC é a própria configuração de uma aprendizagem híbrida e mais flexível (BRASIL, 2018).

Por se tratar de um documento que visa aprendizagens essenciais mediadas por recursos tecnológicos de informação e comunicação, a BNCC fomenta a valorização da cultura digital. É necessário, portanto, que os alunos compreendam e utilizem tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, buscando entender e explicar a realidade, além de continuar aprendendo para construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

Nessa visão, a Base Nacional Comum Curricular reforça o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos para inclusão do aluno na sociedade da tecnologia. Novamente é possível verificar a possibilidade de implementação do Ensino Híbrido como forma de desenvolver habilidades e competências digitais para que os alunos sejam incluídos numa sociedade em que a tecnologia se torna parte essencial da vida diária dos sujeitos.

A Portaria nº 2117/2019 dispõe sobre o aumento da carga horária na modalidade de Ensino a distância (EaD) de 20% para 40% do total do curso de graduação, exceto nos cursos de medicina. Na oferta de 40% da carga horária na modalidade em Ensino a distância (EaD), as instituições deverão apresentar claramente suas propostas e informações no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação dos cursos ofertados (BRASIL, 2019).

Dessa forma, observa-se que as legislações educacionais garantem a possibilidade de reorganização do ensino através de práticas pedagógicas mais flexíveis e mais inovadoras, modificando e ressignificando o conceito de tempo e espaço, bem como interações entre a escola e o ambiente externo. A flexibilidade no ensino não é novidade; professores já trabalham com atividades mescladas entre momento presencial e estudos realizados em casa ou noutro ambiente cultural e social.

A questão, hoje, é que o ensino foi ressignificado pela crescente conectividade que cria situações diversas de aprendizagens. Em relação à frequência obrigatória, será necessário reconduzir a interpretação de que a presença vai além da presença física do estudante no espaço escolar. Dessa forma, a escola precisa se apropriar de instrumentos para aferição e



cômputo do percurso alicerçado em momentos de atividades síncronas e assíncronas, mediadas ou não por uso de tecnologias de informação e comunicação.

Além das legislações citadas, o Conselho Nacional de Educação elaborou um documento em forma de relatório que está em trâmite legal, o qual estabelece “Diretrizes Gerais Nacionais para Aprendizagem Híbrida para Educação Básica e Ensino Superior”. Está em trâmite também um projeto de Resolução do CNE/CP de 2021, que institui as Diretrizes para Aprendizagem Híbrida, um projeto que tem gerado muitas discussões em relação ao tema.

2.1.3 Legislação Estadual

Na política educacional do Estado de Minas Gerais, temos a Resolução nº 4506/2021 da Secretaria Estadual de Educação-SEE/MG, que institui o Ensino Híbrido como modelo educacional para os ciclos dos anos letivos de 2020/2021, uma política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária nesses anos letivos. De acordo com essa resolução, o Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, no qual o processo de ensino acontece no formato presencial e no formato não presencial. Esta resolução foi uma medida adotada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) durante a pandemia, até o retorno gradual e seguro dos estudantes e de professores.

2.1.4 Legislação Municipal

Na política educacional do Município de Lima Duarte/MG, foi instituído o Decreto nº 131/2021, o qual dispõe sobre o retorno das atividades presenciais de forma gradual (turmas de 4º, 5º, 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio), nas redes de ensino Público e Privado. Esse decreto foi fomentado pela Secretaria Municipal de Saúde e pela Secretaria Municipal de Educação, como medida importante para o retorno seguro às aulas, de acordo com os protocolos sanitários.

Houve, porém, a observância de alguns critérios, tais como: a) assinatura do termo de responsabilidade para aulas presenciais, pelos pais ou responsáveis; b) direito de escolha dos pais e responsáveis pelo retorno presencial (híbrido) e condições para a continuidade do ensino remoto àqueles que não optarem pelo retorno presencial; c) manutenção do ensino



remoto em caráter complementar e/ou alternativo às atividades educacionais presenciais. Esse Decreto foi estabelecido, no final de setembro de 2021, vigorando até janeiro 2022, tendo ocorrido, em fevereiro de 2022, o retorno normal de todas as turmas da Educação Básica.

2.2 Políticas de Implementação do Ensino Híbrido

A educação híbrida precisa ser tema de centralidade nas políticas educacionais que visem à reestruturação dos sistemas de ensino para torná-los mais inclusivos, eficientes e equitativos para todos os alunos da Educação Básica. De acordo com Moran (2015), o mundo está permanentemente conectado e em profunda transformação social, cultural e econômica. Nesse sentido, a educação precisa ser direcionada para o desenvolvimento de competências e de uma aprendizagem ativa, que deverá ser desenvolvida através de projetos, experimentação, design, personalização e compartilhamento entre os pares.

Observa-se que, no século XVII, primeiro momento histórico, em conformidade com (PENIN, 2002), a atividade humana alicerçada na agricultura (plantio e coleta) era predominante. Nesse período, as tecnologias sofisticadas para realização dos serviços agrícolas ainda não eram utilizadas. Sob essa perspectiva econômica, o ensino foi fundamentado no ato de transmitir e assimilar conteúdos, uma proposta embasada na teoria de Comênius (MARTINS, 2012), em que há um professor para vários alunos e um método único de ensinar tudo a todos.

Para Comênius (1957), devia-se ensinar tudo a todos de forma sólida, não superficial e sem causar enfado, bem como, nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores. De acordo com Incontri (1997), Jan Amos Comênius foi uma liderança religiosa nos anos de 1592 a 1670, era seguidor de Jan Huss e predecessor de Jean Jacques Rousseau, foi o criador da pedagogia moderna. Seu ideal pedagógico era ensinar “tudo a todos”. Ele era atraído pelas esferas do conhecimento, em que desejava construir uma pansofia (Ciência Universal de toda a sabedoria humana). Para Martins (2012, p. 35), “neste sentido, o aluno é considerado como uma tábula rasa, que precisa ser receptor de informações, numa metodologia de comunicação vertical, fundamentada na instrução, por aulas expositivas que traziam o professor como centro do processo de ensino”.

No segundo momento histórico, século XIX, em acordo com Penin (2002), o modo de produção teve como aliadas as máquinas a vapor e a eletricidade. Os trabalhadores dedicavam um maior tempo para aprenderem as técnicas, com objetivo de saber dominar as máquinas.



Esse período foi reconhecido como a “era da revolução industrial e da produção em série”, em que a eficiência e a eficácia predominavam.

Com a revolução industrial, torna-se necessário um modelo de trabalhador com melhor qualificação, ou seja, uma mão de obra a favor da expansão da indústria, a qual resultaria numa maior produção nas fábricas. Paralelo a isso, começa a se expandir o número de vagas nas escolas públicas, objetivando atingir a população das classes mais pobres da sociedade. Nessa ocasião, o processo de ensino é voltado para “aprender a fazer”, por meio de conteúdos programáticos, considerados fundamentais para atingir a produtividade; aqui, não se falam em professor, mas sim professores, uma vez que há uma fragmentação de conteúdo para que se possa atingir o objetivo político e econômico do país (MARTINS, 2012, p.40).

Dessa forma, a escola é vista como uma organização capaz de proporcionar aos alunos a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e de competências para dar conta das tarefas determinadas e objetivos propostos. Nessa época, vigoram o pré-teste e o pós-teste de múltipla escolha, instruções programadas e verificação da aprendizagem, com objetivo de avançar para etapas posteriores (MARTINS, 2012, p. 41).

No século XX, decorrer do terceiro momento histórico, segundo Penin (2002), ocorrem mudanças significativas no setor econômico. As tecnologias e os meios de comunicação e informação passam a exigir dos indivíduos competências e aprendizagens que precisam ser renovadas periodicamente, pois o conhecimento adquirido está em constante aprimoramento. Nesse contexto, a ênfase estava na descoberta do conhecimento, de modo que o aluno precisava dominar o método para adquirir conhecimentos. Segundo Martins (2012, p. 39), “essa abordagem desloca o centro do processo de ensino do professor para o aluno”, e o professor tem o papel de orientar, facilitar e de executar o papel de criador de desafios para estimular o aluno.

Essa concepção é fundamentada em Dewey (1959), que ressalta a importância da interação entre o professor, o aluno e o conteúdo. Dewey (1959) defendia uma escola que mantivesse o trabalho teórico em contato com as exigências da prática. Paralelo a isso, é nessa fase que se encontra o movimento da escola nova, que discutia os processos de ensino na perspectiva de aprender a aprender e como forma de desenvolvimento do sujeito.

No final do século XX, por volta da década de 1970 e início dos anos de 1980, ocorrem mudanças significativas nos modelos de ensino. Nessa fase, as práticas de interação na sistematização do conhecimento e na abordagem alicerçada na concepção do homem, como sujeito histórico de determinado contexto social, predominavam. Dentro desse contexto,



a escola é vista como um processo de ação-reflexão comprometida com as transformações sociais, as atividades metodológicas são realizadas de forma coletiva, e o professor é o mediador do ensino e da aprendizagem: o centro desse processo de ensino é práxis-social (FREIRE, 2009). Para Penin (2002), nesse momento, com os novos paradigmas de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico, observa-se uma redescoberta da educação como componente essencial das estratégias de desenvolvimento da economia do país, buscando-se, portanto, atingir os objetivos econômicos através de mudanças no processo educacional.

No ano de 2015, a Conferência das Nações Unidas criou um documento intitulado Agenda 2030, com objetivo de estabelecer ações para erradicar a pobreza, preservar e proteger o meio ambiente e assegurar a paz e a prosperidade. Dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos nessa agenda, a educação de qualidade está na quarta posição. “A proposta desse documento é assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (PARREIRAS *et al.*, 2021, p. 90). Paralelo a isso, no ano de 2021, a União Europeia lançou a década digital, estabelecendo que “todas as pessoas têm direito à educação, à formação e à aprendizagem ao longo da vida e devem poder adquirir todas as competências digitais básicas e aprofundadas” (FRANÇA, 2022, p. 3).

Dessa forma, a Declaração da União Europeia (2022) comprometeu-se a apoiar esforços que permitam que alunos e professores adquiram e compartilhem todas as aptidões e competências digitais necessárias para uma participação ativa na economia, na sociedade e nos processos democráticos. As competências digitais exigem não apenas a compreensão para o exercício de funções manuais, mas também: organização, autonomia, liderança, habilidade de comunicação e a capacidade de prevenir falhas, processar informação e tomar decisões que possam garantir sucesso em qualquer situação cotidiana (MORAN, 2015). As competências digitais aparecem como instrumentos que não podem ser utilizados apenas como meio ou suporte, mas, que possam promover as diversas “aprendizagens” e despertar o interesse do aluno por aprender, fazendo com que ele se torne mais do que um simples usuário da tecnologia (BRASIL, 2018).

Além disso, o uso de recursos digitais modifica os novos paradigmas de produtividade e competitividade. Atualmente, exige-se melhor preparação dos indivíduos para que possam utilizar as tecnologias de modo efetivo, eficiente e eficaz. Nesse contexto, permeado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIDCs), a educação depara-se com o desafio de



repensar as novas competências dos estudantes e daqueles que estão à frente no processo de mediação da aprendizagem (MORAN, 2012). Por conseguinte, é imprescindível que a educação se mobilize para desenvolver competências digitais, por meio da inclusão de tecnologias no trabalho pedagógico. Logo, a educação é a mola propulsora para as transformações relacionadas ao desenvolvimento integral da pessoa e sua aprendizagem ao longo da vida.

O ensino tradicional que representou por muitos anos competências mínimas exigidas para preparar os alunos, hoje, necessita de uma melhor redefinição para promover com qualidade e com equidade a educação para todos. O ensino no modelo industrial, em que todos devem aprender os mesmos conteúdos ao mesmo tempo, de modo passivo e disciplinado, precisa tomar novos rumos, uma vez que a maneira de ensinar apenas por meios tradicionais, somente para a realização das avaliações, não contribui para o processo de aprendizagem e muito menos para sua inserção no mundo econômico cada vez mais tecnológico e competitivo.

Segundo Moran (2015), o ensino precisa proporcionar outras maneiras de ensinar e de aprender, respeitando o tempo e a forma que cada aluno tem de adquirir o conhecimento. Hoje, o conhecimento não está apenas na sala de aula, mas em plataformas, sites, blogs, aplicativos e outros, podendo atingir qualquer pessoa que tenha acesso a um *smartphone* em qualquer tempo, ou em qualquer espaço.

Valente (2014) afirma que os mesmos métodos de ensino usados na educação, do século XIX, ainda predominam na maioria dos espaços escolares atuais, e as atividades curriculares permanecem baseadas no lápis e no papel. Além disso, o educador ocupa a posição de protagonista, sendo o detentor e transmissor da informação. Para ele, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs) devem ser utilizadas para atividades educacionais baseadas na aprendizagem ativa, permitindo que o educando seja autor na construção do seu conhecimento (VALENTE, 2014).

Portanto, as TDICs podem estar interligadas em rede, constituindo oportunidades de ações cooperativas. Nesse viés, os Recursos Didáticos Digitais (RDDs) são considerados instrumentos de mediação no processo de aprendizagem. Segundo Valente (2014, p.145), as TDICs:

Podem ser utilizadas na busca da informação de que o aprendiz necessita. Elas apresentam um dos mais eficientes recursos tanto para a busca, quanto para o acesso à informação, tornando possível utilizar sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar, de modo muito rápido, a informação existente em banco de dados ou na Web.



É notório que nas últimas décadas, com a integração de recursos digitais à sociedade, as práticas pedagógicas tentem a mudar e, consequentemente, a maneira de aprender e ensinar também precisa passar por alterações. Há uma necessidade de inovação em relação ao ensino tradicional, combinando momentos presenciais e momentos *online* (MORAN, 2015). Diante das inovações tecnológicas, é urgente que as metodologias de ensino sejam revistas. O avanço das tecnologias digitais, de informação e de comunicação requer mudanças no currículo, na formação continuada de professores, na organização dos espaços e nos tempos de aprendizagem (MORAN, 2015).

Com a conectividade, os espaços e os tempos se tornaram muito mais perceptíveis. Além disso, o conceito de presencial e a distância vem se alterando e condicionando a forma do indivíduo de viver, relacionar-se, comunicar-se, aprender e gerar novos conhecimentos (MORAN, 2015). Hoje, as pessoas estão sendo inseridas, rapidamente, no mundo digital, e as atividades diárias podem ser realizadas por meio de plataformas e aplicativos, de modo que é possível comprar, vender, pagar contas, transferir dinheiro, trabalhar, e até mesmo, realizar consultas médicas por meio virtual.

Sob essa perspectiva, a educação tornou-se componente essencial para o desenvolvimento econômico, e; nesse contexto, o processo de aprendizagem demanda competências mais complexas, que estão intrinsecamente relacionadas com as condições essenciais para integrar o indivíduo na cultura digital, visando o pleno desenvolvimento da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, o qual passa por constante evolução social, econômica, política e tecnológica, afetando os procedimentos de ensino e aprendizagem. Esse novo contexto contemporâneo exige, além de experiência do profissional, a formação continuada para conseguir acompanhar tais grandes transformações (MONTEIRO, 2017).

Paralelo a esse entendimento, Bacich (2018) considera haver uma expectativa educacional híbrida, que deverá compor uma configuração de ensino a ser adotado na Educação Básica, com a mediação de tecnologias. Além disso, o uso da tecnologia, atualmente, não é mais coadjuvante, mas protagonista no processo educativo. Nesse contexto, surge o Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, uma proposta educacional que possibilita uma nova forma de aprendizagem, mesclando os ensinamentos presenciais e *online* (BACICH, 2018). Uma proposta mais ampla, visto que os alunos não aprendem da mesma forma, e nem ao mesmo tempo.



Para Moran (2015), é evidente que a nova demanda tecnológica e os desafios diante das formas de conhecimento exigem do professor mais do que somente informar o saber sistematizado; é preciso que o professor tenha a postura de ministrar aulas, relacionando com os conhecimentos prévios e com a contextualização do cotidiano dos alunos. No contexto da Pandemia do coronavírus SARS-COV-2/COVID-19, essa demanda tornou-se evidência: não podemos preparar alunos tão somente para resolver atividades dentro da sala de aula, é preciso criar outros espaços de aprendizagem.

Em conformidade com Moran (2012), é fundamental criar soluções para atingir a aprendizagem significativa, por meio de um ensino mais flexível, que alterne os espaços e os tempos presenciais e não presenciais, sobretudo com o uso de recursos tecnológicos digitais. Nesse sentido, faz-se necessária uma mudança na estrutura curricular, visando alternar momentos em que o educando estuda sozinho ou em grupo, e possa construir seus próprios conhecimentos de forma proativa (MORAN, 2012).

Para Moran (2015), a geração contemporânea se constrói através de novos padrões, demonstrando-se híbrida e flexível, exigindo e impondo arranjos permanentes nas questões referentes aos valores e ideologias emergentes na sociedade. Portanto, é importante romper com o curso normal dos processos de ensino e de aprendizagem, que se limitam ao espaço de sala de aula, e gerar possibilidades de acesso à aprendizagem, respeitando as vivências significativas e a autonomia dos alunos, para que eles possam assumir o papel de protagonistas no processo de aquisição do conhecimento. Para isso, segundo Moran (2015), o ambiente educacional deve ser um laboratório de aprendizagem em que o aluno passa a produzir o conhecimento. Nesse contexto, o professor deixa de ser transmissor do conhecimento, para ser orientador e mentor na construção de experiências no processo de ensino e de aprendizagem (MORAN, 2015).

A aprendizagem híbrida ultrapassa o conceito de momentos presenciais e a distância, estando compreendida como diferentes formas de ensino, com realização de atividades em distintos tempos e espaços, sempre visando o processo de aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais (BRASIL, 2021). Segundo Moran (2015), o Ensino Híbrido é uma mescla do ensino presencial com o ensino virtual, dentro e fora da escola, integrando atividades dentro da sala de aula, com atividades digitais, proporcionando, assim, possibilidades inovadoras de interação entre alunos e entre alunos e professores, desenvolvendo nos alunos competências mais ativas no processo de ensino e de aprendizagem.



A educação híbrida proporciona experiências, de aprendizagem na medida que permite ao professor identificar as dificuldades, as facilidades e sobre “o quê aprender” para que a aprendizagem faça sentido na vida do aluno (MORAN, 2015). Portanto, as experiências devem ser bem planejadas e organizadas, capazes de promover ações como reflexão crítica, proatividade, iniciativa e criatividade (ESTEVAM, 2021). No Ensino Híbrido, o papel das tecnologias não é levar uma aula expositiva a um grupo de alunos que não está presente na escola, mas desenvolver o pensamento crítico, a comunicação e a colaboração, conduzindo a aprendizagem a uma perspectiva mais ativa, por meio da investigação e resoluções de problemas ou projetos, em um ambiente mais flexível (MORAN, 2015).

O currículo no Ensino Híbrido organiza-se em blocos interdisciplinares de conteúdos, orientados por metodologias ativas, tais como: projetos, pesquisas, desafios, problemas, jogos e trilhas de aprendizagem (MORAN, 2015). A educação híbrida propõe o uso de metodologias ativas, direcionando os alunos à busca por uma aprendizagem mais significativa. O modelo de educação híbrida se posiciona entre a modalidade Educação a Distância (EaD) e a modalidade presencial, contemplando as vantagens de cada uma dessas modalidades (BACICH, 2018).

A aprendizagem híbrida decorre da integração articulada de atividades presenciais e não presenciais, as quais podem ser desenvolvidas de formas síncronas e assíncronas. Além disso, o ensino presencial e o ensino *online* não são formas distintas, e sim complementares. Para Moran (2015), é importante, portanto, lembrar que na organização da oferta da educação escolar, sempre se alternam momentos presenciais e não presenciais, em outros ambientes culturais e sociais, e estudos realizados em casa, como lições de casa e leituras diversificadas, dentre outros.

Assim, o Ensino Híbrido visa romper com a perspectiva do modelo de aulas tradicionais, em que o aluno apenas recebe as informações (MORAN, 2012). Dessa forma, o aluno segue seu percurso de acordo com seu interesse e busca, concretizando sua aprendizagem. A efetivação da aprendizagem, entretanto, depende da criação de oportunidades concretas de vivências representativas para o aluno, de investimento na autonomia, no protagonismo e nas formas de personalização de um conhecimento significativo (MORAN, 2012).

Um dos maiores desafios atuais é a busca de caminhos inovadores, mais dinâmicos, proativos, criativos e eficazes para a reorganização dos sistemas escolares de ensino em relação ao tempo e espaço, visando uma aprendizagem mais significativa para os alunos da



Educação Básica. Para Moran (2012), hoje, o conhecimento é aberto a qualquer pessoa que tem acesso à conectividade; as informações não são adquiridas apenas em sala de aula, e nem em tempos determinados; muito menos, no contexto de aproximadamente entre quatro e cinco horas diárias na escola. Mediante isso, a educação passa por momento em que necessita de um ensino mais flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais (BRASIL, 2021). Esta nova realidade mundial exige um aprender constante, objetivando garantir melhores resultados de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, esse contexto requer mudanças rápidas no posicionamento da educação em relação ao ensino, de modo que os currículos precisam ser mais flexíveis e personalizados, com percursos curriculares que atendam diferenças e tenham maior mobilidade dos espaços, dos tempos e das relações de mediações do professor em favor da aprendizagem significativa (MORAN, 2012). Sob essa perspectiva, há uma necessidade de alternância de momentos em que o educando estuda sozinho ou em grupo, e construa seus próprios conhecimentos de forma proativa. Para tanto, é relevante respeitar as limitações, peculiaridades, diferenças e o tempo que cada aluno precisa para se desenvolver e aprender. Dessa forma, é necessário que toda decisão relacionada ao trabalho pedagógico seja embasada em evidências científicas, e não em cópias de atividades de exercícios de memorização, ou recortes aleatórios, os quais são, na maioria das vezes, descontextualizados do cotidiano real do aluno, principalmente, porque não são planejados para atender especificamente determinado aluno ou grupo de aluno. Contudo, deve-se destacar a relevância da relação entre o ensino e a pesquisa, visando proporcionar a todos uma educação de qualidade (DEMO, 2018).

Além disso, as políticas de formação em serviço devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e dos ambientes em que o professor e o aluno estão inseridos e, conseqüentemente, garantidas ao longo da vida, uma vez que o conhecimento está em constante renovação (DEMO, 2018). Portanto, é fundamental a implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de formação continuada, articuladas a programas de cursos flexíveis presenciais, a distância ou híbridos, visando, assim, a complementação, atualização e aperfeiçoamento do processo de desenvolvimento profissional do docente. Para Moran (2012), é imprescindível, também, um intercâmbio entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, para que o trabalho seja colaborativo entre as escolas e entre os pares. Tais políticas se mostram



importantes no caminho para o sucesso e eficácia do Ensino Híbrido e, consequentemente, na melhoria da aprendizagem significativa dos alunos da Educação Básica.

Este estudo optou por rever tanto alguns aspectos positivos, quanto negativos presentes nas Políticas de Implementação do Ensino Híbrido.

2.2.1 Pontos Positivos nas Políticas de Implementação do Ensino Híbrido

Os novos desafios impostos pelo estilo de vida de uma sociedade mediada pelas tecnologias de informação e comunicação mostram que apenas instruir o aluno já se tornou um atraso significativo na pedagogia (DEMO, 2018). É necessário que a escola encare o desafio de produzir uma prática pedagógica que atenda às crianças que são “nativas” no uso de tecnologia.

Pode-se observar que estas crianças se sentem motivadas ao utilizar um computador com acesso à internet e desmotivadas, muitas vezes, ao se sentar nas carteiras de uma sala de aula, ambiente em que o saber lhes parece abstrato (DEMO, 2018). Neste contexto, é difícil escapar das tecnologias, e seria viável, então, que o trabalho pedagógico fosse mediado por recursos tecnológicos, de maneira a superar a ideia de que o uso de tecnologia, na sala de aula, deve ser voltado mais para o saber de técnicas de informática do que para práticas educacionais (DEMO, 2018).

Na organização da escola, tudo pode ser revisto, exceto a aula. Os pais geralmente querem “aulas”, ou seja, uma organização da aula que, de acordo com Demo (2010), tornou-se petrificada, presa à ideia de que quem não vai a aula não aprende. Hoje, o conceito de ensinar e aprender ultrapassa a sala de aula; há inúmeras formas, momentos e espaços, nos quais se pode aprender. Para Moran (2015), ensina-se e aprende-se o tempo todo, em grupos mais ou menos informais, abertos ou monitorados. Nessa visão, o aprender é um emaranhado de experiências intencionais e espontâneas e, portanto, são numerosas e diversas as interações que levam à aprendizagem.

Figura 1- Possibilidades de Aprendizagem



Fonte: Moran (2015)

Sob essa perspectiva, a aprendizagem se constrói através da interação e colaboração entre os pares (aluno e professor e entre alunos e alunos); portanto, a aprendizagem é híbrida, pois acontece de várias formas, de várias misturas, em vários espaços e o tempo todo (MORAN, 2015). Aqui, o Ensino Híbrido surge como a possibilidade de adequação e modernização das formas de ensinar e de aprender, em resposta ao novo contexto social e econômico, mediados por tecnologias de informação e comunicação.

O Ensino Híbrido visa integrar áreas de saberes, de espaços e de tempos diferentes e, além de permitir que o planejamento seja flexível, permite também caminhos mais personalizados para atender às necessidades de cada aluno (MORAN, 2012). O Ensino Híbrido não rompe com o modelo de currículo por disciplinas tradicionais, mas os conteúdos a serem trabalhados ficam disponíveis para que o aluno possa acessar e estudar em qualquer momento, tempo e lugar. Trata-se de um modelo que dá prioridade ao protagonismo do aluno e trabalha de forma interdisciplinar, visando o aprender ativamente, para que a aprendizagem seja significativa (MORAN, 2015).

O Ensino Híbrido se constrói através de várias misturas e de várias formas, como apresentadas por Moran:

Figura-2 Atividades no Ensino Híbrido



Fonte: Moran (2015)

Em acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevissiani (2015), o Ensino Híbrido permite que o professor e o aluno possam trilhar seu processo de aprendizagem, selecionando recursos e atividades que mais se aproximam da maneira de aprender de cada aluno. A aprendizagem no Ensino Híbrido não é linear, mas formada de acordo com interesse de cada aprendiz, ou seja, o foco é na personalização do ensino, o que fomenta o desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que ele é protagonista na busca e na construção do conhecimento.



O Ensino Híbrido, embora ganhe destaque na atualidade, não é uma novidade, principalmente para o meio acadêmico, pois contempla consagrados estudos já consolidados na educação, como as teorias sociointeracionistas de Vygotsky (2007), a aprendizagem significativa de Ausubel (1983), e a união entre teoria e prática de ensino de Dewey (1959).

O uso de tecnologias no Ensino Híbrido torna o processo de ensino e aprendizagem interativo e potencializa o aprendizado dos alunos, direcionando o foco, anteriormente centrado no professor, para o aluno. Além disso, possibilita a integração entre presencial e a distância, a qual tem se tornado tendência mundial e se consolidado como um importante movimento da Educação do século XXI. Trata-se de uma perspectiva de ensino que visa colocar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, o Ensino Híbrido proporciona aos alunos um ensino mais personalizado, além de desenvolver as habilidades sociais e emocionais, indo além de um ensino focado apenas em habilidades cognitivas. A educação com o ensino híbrido acompanha mais a sociedade da tecnologia e do conhecimento, na qual nos encontramos atualmente inseridos.

Nessa visão, a escola precisa repensar a organização de seus espaços, saindo de espaço tradicional para espaços mais abertos, com a possibilidade de maior integração entre lazer e estudo. Para Moran (2015), é possível ensinar em modelos disciplinares e em modelos mais abertos, participativos e que respeitem o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Essa tendência constitui, portanto, aquilo que denominamos de aspectos positivos para as Políticas de Implementação do Ensino Híbrido.

2.2.2 Pontos Negativos nas Políticas de Implementação do Ensino Híbrido

Para Demo (2008), o que existe de concreto é o advento de modos de viver e produzir, que tem lançado novos desafios trazidos pela pressa das inovações; não há, portanto, forma de não nos envolvermos com as novas tecnologias. O importante é reconhecer que precisamos entrar neste novo desafio não como objetos, mas como sujeitos participativos e responsáveis na construção do conhecimento. Demo (2008) afirma não ser possível escapar das tecnologias; é preciso comandá-las. Nessa visão, Demo reforça que o protagonismo das novas habilidades, do século XXI, não é propriamente dos avanços tecnológicos; para ele, a melhor tecnologia ainda é o professor, e a inovação é bem-vinda quando sustenta o que já existe e funciona.

Na proposta da aprendizagem híbrida abordada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2021), é possível verificar a mesma como uma inovação para a educação, a

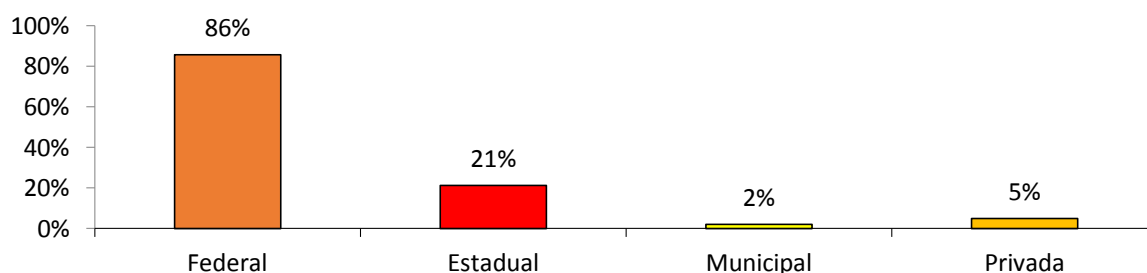


qual será mediada por tecnologias. Essa adjetivação do termo “Aprendizagem Híbrida”, ou “Ensino Híbrido” já está previsto nas leis e diretrizes educacionais. Ou seja, a discussão sobre ensino ou aprendizagem híbrida não é nova e já há outras discussões sobre a mediação de aparatos digitais na educação, além das atividades que são propostas aos alunos, que superam os limites da sala de aula em tempo e espaço, com ou sem o uso de recursos digitais. Essas atividades que são propostas ao aluno, para serem realizadas fora da “aula presencial”, já acontecem e fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, sendo listadas como atividades complementares.

A flexibilização do currículo e a valorização de experiências escolares são exemplos de atividades desenvolvidas fora do espaço escolar já previstas nas legislações educacionais. Portanto, a quem interessa a regulamentação da aprendizagem híbrida? Este ensino vai atender à maioria da população brasileira? A aprendizagem híbrida é possível no contexto da escola pública? Há vários fatores que precisam ser considerados para a implementação do Ensino Híbrido, para que este modelo não permaneça apenas como uma ilusão, uma utopia. Fatores como: formação docente adequada, acesso à internet e outros são gargalos que representam pontos negativos e desafios para as Políticas de Implementação do Ensino Híbrido. O Ensino Híbrido deve ser implementado cuidadosa e atenciosamente, para que não reforce as desigualdades sociais já existentes no processo de ensino.

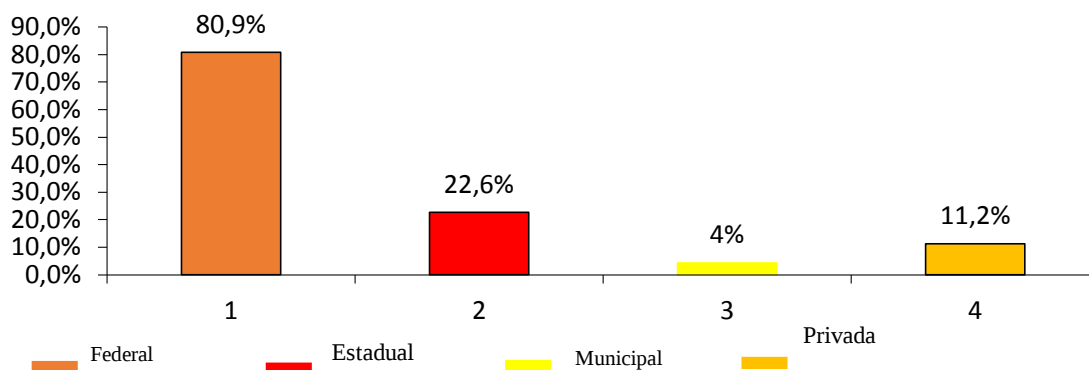
Para Moran (2015), todas as escolas poderão implementar o Ensino Híbrido ou misturado, mas, para tanto, é necessário que a escola tenha uma infraestrutura tecnológica, uma vez que o Ensino Híbrido não se reduz a metodologias ativas ou um mix de aulas presenciais ou aulas *online*. Sob essa perspectiva, observa-se nas notas estatísticas demonstradas nos gráficos abaixo (BRASIL/INEP, 2021, p.19 e 20) que há muitos fatores ainda necessários para implementação deste modelo e, em especial, para que todos tenham acesso a recursos digitais.

Gráfico 1. Acesso gratuito ou subsidiados à internet em domicílio



Fonte: Adaptação notas estatísticas do Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2021).

Gráfico 2 - Disponibilização de equipamentos tecnológicos para o uso do aluno.



Fonte: Adaptação notas estatísticas do Censo Escolar (BRASIL/INEP, 2021).

Verifica-se que a maioria das escolas brasileiras não tem recursos capazes de atender às exigências das novas demandas tecnológicas do mundo contemporâneo, não dispondo das condições referentes às tecnologias de informação e, por conseguinte, não sendo capazes de acompanhar as mudanças e a velocidade de informações do mundo. As mudanças exigidas por iniciativas mundiais requerem um posicionamento dos governos sobre as políticas públicas educacionais, no que diz respeito aos espaços e tempos presenciais e não presenciais e ao uso de tecnologias.

A aprendizagem híbrida não pode ser considerada uma inovação pedagógica no que se diz respeito ao uso de novas metodologias ativas, sendo o diferencial da educação híbrida atual o surgimento das tecnologias de informação e de comunicação, que são capazes de potencializar o ensino e a aprendizagem, através de processos educacionais mais dinâmicos e significativos para alunos e professores. Sabe-se que o uso de tecnologias aprimora a aula, porém o que tem se presenciado na maioria das vezes é que a tecnologia sustenta a velha e tradicional aula, em que os alunos só recebem instruções e, dessa forma, não se produz autores, mas transmissores de informações.

Talvez, o caminho que se conheça seja mais cômodo e simples, pois já se repete de forma automática e sem muito planejamento. Entretanto, a educação híbrida é um desafio que deve ser vencido pelos gestores e professores. Pelas notas estatísticas do censo escolar (BRASIL/INEP, 2021), é possível observar que as escolas, em especial as instituições de responsabilidade do município, não dispõem de recursos tecnológicos suficientes para que o Ensino Híbrido se torne realidade.



2.3 A Aula

Para Moran (2012), apesar de receber muitas críticas, o modelo tradicional está consolidado, por esse motivo torna-se difícil superá-lo; além disso, ainda não tem outros modelos consolidados e eficazes. Neste contexto, é um desafio gigantesco para a educação, sendo necessárias novas soluções em todos os níveis de ensino, as quais perpassam na gestão, na formação continuada, na organização do currículo e da escola, na didática e na inserção da tecnologia, dentre outros.

A educação está diante de uma ação didática de extrema importância, na qual consiste em implementar novas formas de organizar o processo de ensino e de aprendizagem que atendam as expectativas dos alunos e da sociedade do conhecimento. Portanto, é necessário insistir e apontar soluções para educação. Segundo Moran (2012), a educação precisa mudar, pois os alunos passam mais de vinte mil horas na escola, mas poucos leem ou sabem interpretar textos e ainda apresentam resultados tão baixos e decepcionantes.

O professor dá aula a todo vapor, as aulas continuam no formato expositivo e, ao final da aula, os alunos levam para casa cadernos cheios de conteúdos e com tarefas para “reforçar” o que memorizaram na aula. As atividades de aprendizagem para casa não deveriam ter o objetivo de verificar se o aluno memorizou o conteúdo, mas de complementar as informações apresentadas na aula. Quando a escola preocupa com a memorização, faz com que a escola esteja atrasada, fora de época, sem sentido para os alunos e para as demandas contemporâneas.

O professor se acostumou com a lousa e com o giz, instrumentos esses tradicionais no ensino; e, mesmo que na escola haja recursos como televisores, projetores, computadores, dentre outros, eles são pouco utilizados na aula. Isso é um paradoxo, de um lado os avanços tecnológicos presentes no cotidiano da sociedade e, do outro, a escola tem dificuldades em utilizar os recursos digitais para proporcionar melhores configurações de ensino e de aprendizagem, é como se escola não chegasse ao século XXI.

Para Demo (2018), algo falta na escola como atividades de aprendizagem, e, para ele, se quiser salvar a educação, a escola precisa sair desse marasmo, dessa inoperância e desse instrucionismo. Todavia, para sair dessas práticas pedagógicas alicerçadas em espaços e conteúdos engessados, a educação carece de um novo formato, pois o professor sozinho não vai transformar a educação, ainda que ele seja a peça fundamental para um sistema educacional focado no direito de aprendizagem.



De acordo com Moran (2012), o professor é um dos instrumentos na mudança educacional, mas a educação não evolui com professores mal preparados. Para Demo (2018), o professor sem dúvida tem um papel fundamental na transformação da educação; porém, ele é malformado, visto que também foi aluno de aulas tradicionais. Ainda conforme Demo (2018), a maioria dos professores não possuem trabalhos de sua autoria, não lidam com a pesquisa, não criam o seu próprio material didático; eles reproduzem conteúdos livrescos ou cópias de internet. Para Demo (2018), há dois grupos de professores, aqueles que produzem conhecimento e os que se restringem a dar aulas; ele chega a apontar que há o professor que não estuda e, assim, exclui-se do processo de aprendizagem como formador de novas gerações nativas no mundo em que a tecnologia está cada vez mais presente.

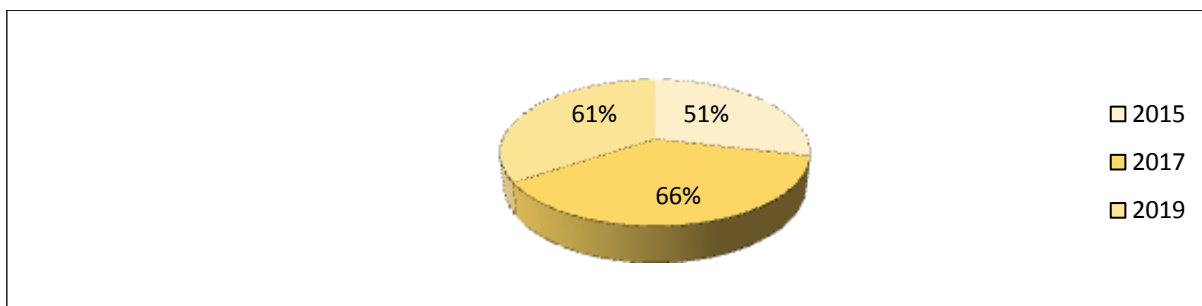
O professor precisa conhecer e entender que a aprendizagem acontece na mente do aluno e não na aula. A aula é apenas um instrumento de possibilitar caminhos para o aluno reformular seus conhecimentos prévios. A aprendizagem não está no ensino, mas na possibilidade de autoria do aluno, sendo assim, é necessário que o professor invista em atividades de aprendizagem, pois a aprendizagem depende naturalmente do conhecimento prévio do aluno, para que ele possa associar seu conhecimento com as novas informações lhes apresentadas (AUSUBEL, 1983).

A aprendizagem ocorre quando o aluno tem interesse em querer buscar novos conhecimentos, independente do lugar e da hora. Para Demo (2018), o lugar e a hora são irrelevantes para aprender; o estudante aprende quando estudar e não quando frequentar a aula, de modo que a aprendizagem ocorre em todas as organizações, nas quais os alunos estão vinculados. Nessa visão, o fenômeno crucial da educação não é apenas frequentar a aula, mas proporcionar atividade de aprendizagem que permita a emancipação do aluno em aprender, independente do tempo e de espaço, ou seja, emancipá-lo, no sentido de ele construir suas próprias produções de conhecimento.

Na escola o aluno torna-se vítima de aula, ele precisa frequentar a aula, este é o comportamento esperado dele. Segundo Demo (2018), a aula é o coração da escola, ela é o figurino quase exclusivo da escola, mas a escola ignora a aprendizagem do aluno. De acordo com Demo (2018), o professor dá aula e o aluno frequenta a aula, porém o efeito da aula tem sido a desaprendizagem, conforme mostra o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que os alunos não têm um aprendizado adequado. Na Escola Municipal “Pedro Paz”, o índice de desenvolvimento ficou abaixo do nível adequado, o qual deve ser igual ou superior a setenta por cento (70%).

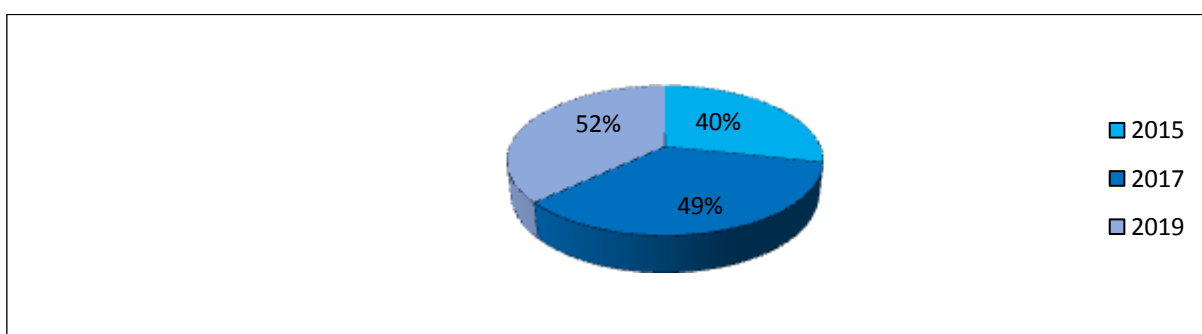


Gráfico-3 Resultado da Escola/Avaliações de Português do SAEB



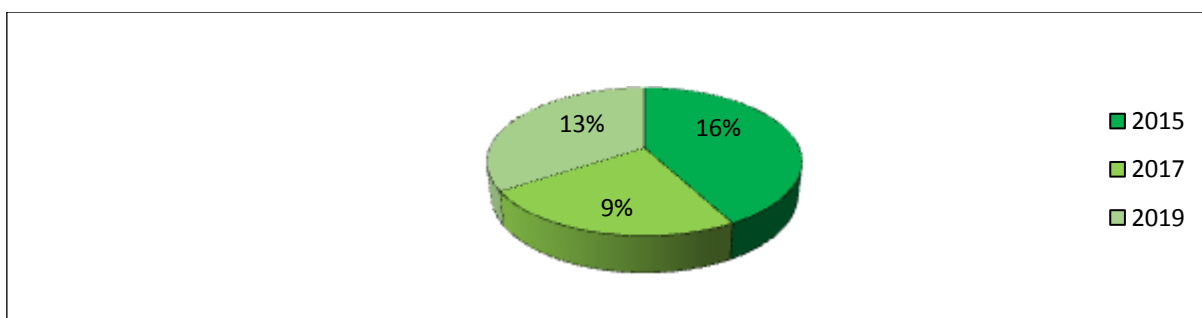
Fonte: Brasil (2019)

Gráfico-4 Resultado da Escola/Avaliações de Matemática do SAEB



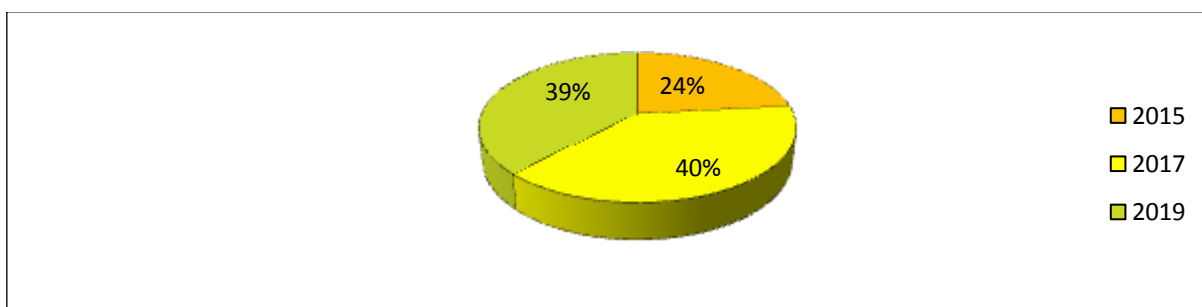
Fonte: Brasil (2019)

Gráfico-5 Nível de proficiência avançado



Fonte: Brasil (2019)

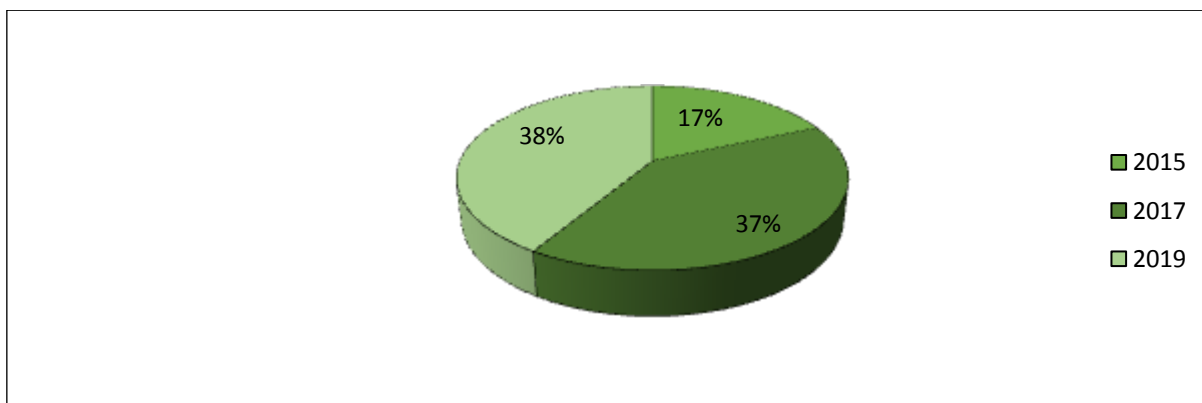
Gráfico-6 Nível de proficiência Proficiente



Fonte: Brasil (2019)

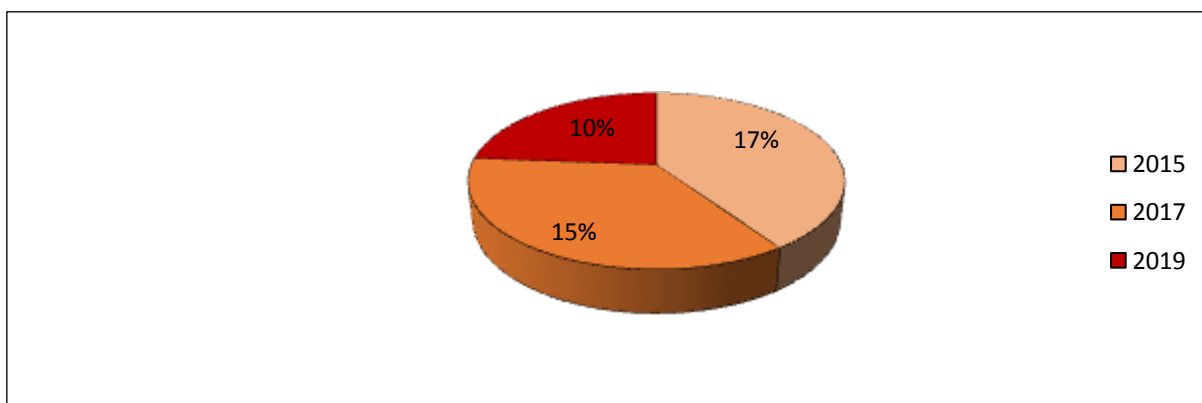


Gráfico-7 Nível de proficiência Básico



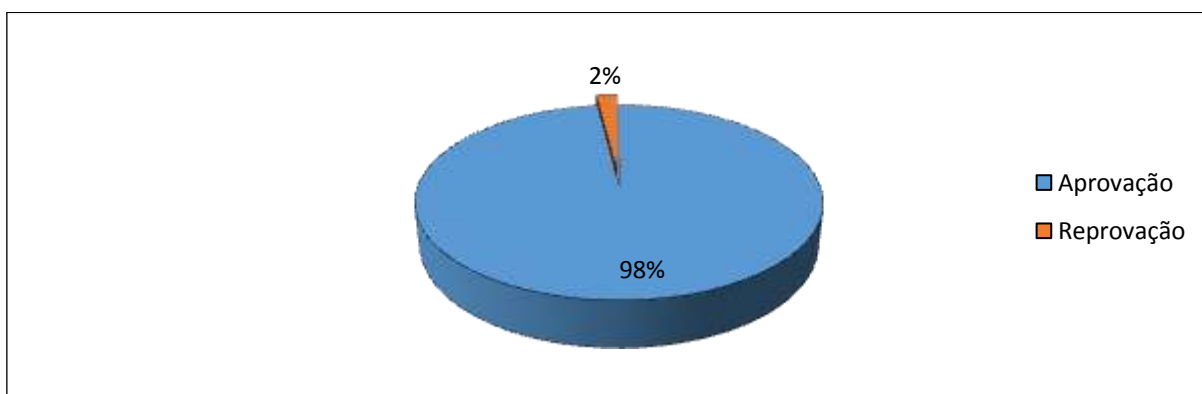
Fonte: Brasil (2019)

Gráfico- 8 Nível de Proficiência Insuficiente



Fonte: Brasil (2019)

Gráfico- 9 Taxa de Aprovação e Reprovação/Ano 2019



Fonte: Brasil (2019)

Com o resultado das Avaliações de português e de matemática, verifica-se que a aula tem sido trabalhada, porém não tem atingido o objetivo proposto nas avaliações internas e



externas (SAEB). Nesse sentido, é preciso repensar outros espaços de aprendizagem, visto que, hoje, com os avanços tecnológicos, a escola não é mais a única fonte de conhecimento e informação disponível para os alunos.

De acordo com Demo (2018), os alunos mais novos vivenciam a tecnologia diariamente, mas o uso da mídia digital, na escola, não deve ser modismo, e nem artifício para camuflar a aula conteudista. Segundo o autor, a tecnologia é um instrumento que deve fazer parte da aprendizagem, da emancipação e da autoria do aluno; não faz mais sentido manter a escola alheia ao mundo digital. A escola, que não possui uma montagem satisfatória digital para fins de aprendizagem, está fora da realidade, prejudicando os estudantes (DEMO, 2018). Além disso, o uso de recursos digitais, no processo de ensino e de aprendizagem proporciona aos alunos, que têm facilidade em aprender, buscarem informações para além do conhecimento de sala de aula. Aos alunos que têm dificuldade, proporciona momentos para reverem as aulas, pesquisarem e aprenderem no seu tempo. Dessa maneira, permite a personalização do ensino que seria tão viável na sociedade do conhecimento.

O uso da tecnologia não veio para substituir aulas tradicionais, mas para complementar as aulas com objetivo de que os alunos aprendam de forma eficaz e significativa, tanto em momentos presenciais como em momentos *online*. Para Demo (2018), o desafio para sair da inércia educacional, é utilizar a tecnologia para dar ênfase à aprendizagem, além de educar o aluno para o bom uso desses recursos digitais. Nesse contexto mediático, o papel da escola não termina no espaço da sala de aula, mas se expande para além dela.

Os recursos digitais contribuem com a prática pedagógica para que o professor se dedique melhor às estratégias de ensino mediadas pela tecnologia, visando, assim, a que os alunos aprendam de forma significativa. Mas, para isso a escola deve fornecer infraestrutura necessária como acesso à internet, aos laboratórios de informática, à rede sem fio. Em relação às escolas que não possuem todas as ferramentas digitais, é possível fazer adaptações com os recursos que tem, sem a necessidade de transformar tudo de uma única vez.

Além dos recursos digitais, é fundamental investir na formação continuada dos professores, numa formação que vai além de saber transmitir conhecimentos, mas que contemple a função de professor orientador, de mediador ou de facilitador. Para isso, segundo Demo (2018), o professor precisa de apoio, chance e recomeço; além da necessidade de continuar estudando, lendo, pesquisando, fazendo seu material didático e trabalhando com



temas interdisciplinares. Por esse motivo, deve-se cuidar do professor, ele que move qualquer mudança, ou seja, o professor é a peça mais importante para as mudanças educacionais.

O professor é dedicado, é exemplar em seu trabalho, e prepara as aulas com objetivos a serem vencidos, porém esses objetivos não têm sido alcançados. Portanto, é necessário que se dê relevância às práticas pedagógicas em espaços e tempos diferenciados do ensino tradicional, que requer de forma isolada ou de maneira interdisciplinar, visto que o ensino não pode se resumir, apenas, ao conteúdo ministrado em sala de aula. O objetivo da educação é promover ações de ensino para uma educação de qualidade aos alunos, permitindo que o aluno seja agente ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa visão, a proposta de implementar o Ensino Híbrido nas escolas de educação básica, aliados a outras metodologias ativas, representa uma contribuição com ações didáticas para proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas e uma aprendizagem significativa. Esta proposta visa também permitir que o professor faça a reflexão sobre a sua prática pedagógica tradicional, buscando nos recursos digitais um auxílio no preenchimento das lacunas deixadas pelo ensino tradicional.

Esta pesquisa procurou pautar na teoria sobre a proposta de implementação do Ensino Híbrido no contexto da escola pública. A proposta de novas práticas, que ultrapassem o limite de sala de aula, não se torna mais um anexo ou adendo no projeto político pedagógico, ou tem o intuito de sobrecarregar os professores ou alunos com mais atividades. O foco de propor o Ensino Híbrido está nas possibilidades de aulas mais dinâmicas e lúdicas para a aprendizagem de forma concreta e, acima de tudo, respeitando o limite de tempo e de espaço do aluno.

A proposta do Ensino Híbrido deve permear o planejamento e a execução de aulas que visem à qualidade da aprendizagem condizente com uma sociedade cada vez mais conectada. O Ensino Híbrido deve ser um instrumento para o professor e o gestor no que se refere à formação de sujeitos protagonistas na construção do conhecimento.

2.4 Aprendizagem Significativa

Para compreender o processo educativo, é preciso ter consciência de que a aprendizagem vai além de uma simples mudança de comportamento e envolve experiências significativas que contemplam desde o pensamento até a afetividade. Para Bruno (2021), a aprendizagem se dá pela transação entre características internas e circunstâncias, entre o



conhecimento pessoal e o conhecimento social, de forma que o pensamento, em conjunto com a afetividade, proporciona o enriquecimento das experiências do indivíduo.

Nessa visão, para que o processo educativo seja significativo, é preciso considerar três elementos básicos: os professores, o modo de ensinar e a estrutura do conhecimento. Os professores devem ser capazes, contudo, de perceber por si mesmos quais as metodologias mais eficazes para aprendizagem, podendo escolher novas técnicas de ensino que melhorem a eficácia do seu trabalho pedagógico. Segundo Moran (2015), a aprendizagem em rede faz com que se aprenda de forma flexível, através de grupos de interesses e por meio de pesquisa em grandes plataformas.

2.4.1 Aprendizagem para Ausubel

No processo de aprendizagem é vital que o professor conheça questões relacionadas a estruturas cognitivas para orientar melhor o aluno. Para Ausubel (1983), a estrutura cognitiva é entendida como um conjunto de conceitos e ideias que um indivíduo possui em determinado campo de conhecimento. Ela envolve organização hierárquica em relação ao nível de abstração que organiza a estrutura mental. Nessa visão, o aluno não pode ser visto como “mentes em branco”, ou “zerado de conhecimento”.

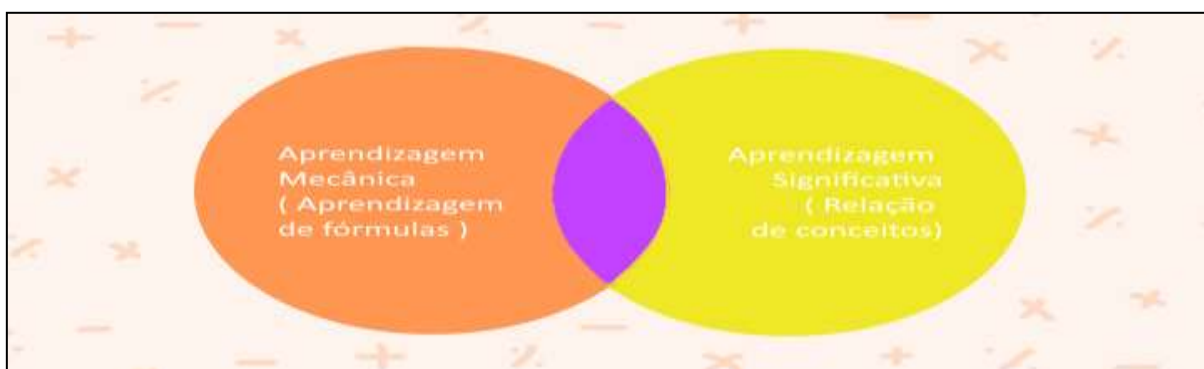
Quando o aluno chega à escola, ele traz uma série de experiências, habilidades e conhecimentos, o que é considerado um benefício a ser explorado no trabalho do professor para uma aprendizagem mais significativa. Para Ausubel (1983), a aprendizagem significativa acontece quando os novos conteúdos são relacionados de forma substancial com aquilo que o aluno já conhece, ou seja, as novas informações apresentadas pelo professor devem interagir com que o aluno já sabe, como uma espécie de apoio para o primeiro conhecimento.

Ao apresentar um novo conteúdo, o professor deve considerar que os alunos já vivenciaram conceitos diversos através de experiências oriundas de uma simples brincadeira, como ao confeccionar uma pipa, por exemplo. Para tal, eles se utilizam de figuras geométricas, metragem da linha, velocidade do vento, etc., isto é, um riquíssimo conjunto de conhecimentos que muitas vezes não é explorado no contexto de sala de aula.

Ao conhecimento específico já existente na estrutura cognitiva que permite dar significado a um novo conhecimento, dá-se o nome de “subsunção” (AUSUBEL, 1983). Essa é a característica mais importante da aprendizagem significativa: relacionar novos conceitos àquilo que o aluno já conhece e vivencia. Logo, a aprendizagem significativa difere

de aprendizagem mecânica, uma vez que na aprendizagem mecânica as novas informações apresentadas ao aluno são armazenadas arbitrariamente, sem interação com o conhecimento pré-estabelecido. A aprendizagem significativa deve ser escolhida pelos professores para tornar o trabalho pedagógico fonte de uma experiência mais representativa para os alunos. Ausubel (1983) não estabelece a aprendizagem significativa e mecânica como uma dicotomia, mas como um contínuo. Para o autor, a aprendizagem significativa pode ocorrer concomitantemente à mecânica, e ambas podem compartilhar algumas propriedades de aprendizagem (aprendizagens de representações ou nome de objetos, por exemplo).

Figura-3 Aprendizagem mecânica e significativa



Fonte: Ausubel (1983)

Para Ausubel (1983), as “aprendizagens” podem ou não ser mecânica ou significativa, e isso vai depender de como as novas informações são apresentadas aos alunos, e de que maneira as informações fazem sentido real para eles e interagem com as estruturas cognitivas já existentes. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem pode ocorrer de várias maneiras, tipos e princípios, como apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1- Tipos de aprendizagem

Tipos de aprendizagem significativa na Teoria de Ausubel

- **Aprendizagem por recepção:** o conteúdo ou motivo da aprendizagem é apresentado ao aluno de forma final e, mais tarde, o aluno precisa recuperá-lo. Essa aprendizagem pode ser significativa quando o conteúdo apresentado tem potencial para interagir com os *subsunçores* existentes na estrutura cognitiva do aluno. A aprendizagem por recepção é um método mais simples que a aprendizagem por descoberta, ela surge mais tardiamente no desenvolvimento



humano, exigindo maior nível de maturidade do aluno.

- **Aprendizagem por descoberta:** o conteúdo apresentado deve ser construído pelo aluno antes de ser aprendido e incorporado de forma significativa à sua estrutura cognitiva. A aprendizagem por descoberta ordena, organiza, ou transforma o conhecimento já existente. A aprendizagem por descoberta acontece nas crianças mais jovens, sem a necessidade de suporte empírico concreto.
- **Aprendizagem por representação:** acontece quando se equipara o significado de símbolos arbitrários com seus referentes (objetos, eventos, conceitos), e ocorre na fase em que as crianças estão aprendendo palavras. Quando o significado da palavra aprendida representa ou se equivale ao que a criança está percebendo e ao que esta palavra representa no momento da aprendizagem; logo, não se trata de uma simples associação entre símbolo e objeto, mas uma representação com o conceito existente em sua estrutura. Um exemplo é a apresentação da palavra bola que, apesar de determinar um objeto comum a todos os alunos, tem uma representação e significado diferente para cada criança.
- **Aprendizagem por conceito:** de certa forma, a aprendizagem por conceito é também uma aprendizagem por representação. Os conceitos podem ser adquiridos por formação (através de experiências, testes e por hipóteses) e por assimilação.
- **Aprendizagem por proposição:** a aprendizagem proporcional ocorre quanto envolve a combinação e relação de várias palavras e, dessa forma, significado denotativo e conotativo.
- **Princípios da assimilação:** refere-se à interação entre o novo conhecimento com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva, isso resulta na organização de novos e antigos significados. A assimilação é um processo que acontece ao longo do tempo e pode envolver novos aprendizados.
- **Aprendizagem subordinada:** a aprendizagem por subordinação pode ocorrer de duas maneiras: por derivação e por correlação. A aprendizagem por correlação ocorre quando as novas informações são relevantes à estrutura cognitiva pré-existente. A aprendizagem derivada ocorre quando o material aprendido e entendido é diretamente derivável de um conceito ou proposição já existente na estrutura cognitiva.



- **Aprendizagem superordenada:** ocorre no curso do raciocínio indutivo ou quando o material é exposto, modificando a estrutura cognitiva do aluno.
- **Aprendizagem combinatória:** se relaciona de maneira geral com os aspectos relevantes à estrutura cognitiva já existente, a qual se correlaciona com as novas informações que são significativamente pontecializadas para o aluno.

Fonte: Ausubel (1983)

2.4.2 Aprendizagem em Vygotsky

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem é um processo de construção entre atividades partilhadas no contexto social em que o aluno está envolvido e a interação entre a criança e o adulto. Estas interações são capazes de proporcionar um tipo de aprendizagem específica, ou seja, uma forma construtiva da aprendizagem, baseada na perspectiva sócio-histórica-cultural. Nesse sentido, Vygotsky (2007) enfatiza que o aluno não deve ser considerado isolado do seu contexto sociocultural, uma vez que os vínculos sociais fazem parte da natureza do desenvolvimento humano. Assim sendo, o aluno possui um conhecimento informal já adquirido socialmente, e vai até a escola para apropriar-se de um conhecimento mais elaborado cientificamente.

Dessa forma, quando o aluno é exposto às novas informações, elas se relacionam com seu vínculo sociocultural, tornando o ensino mais produtivo para os processos de aprendizagem e para o desenvolvimento mental, fazendo com que as informações façam sentido e tornando a aprendizagem mais prazerosa e mais significativa ao aluno. Para Vygotsky (2007), o homem não tem uma relação direta com o mundo, mas mediada. Logo, a aprendizagem alicerçada na *zona de desenvolvimento proximal*, em colaboração com a mediação do professor, é capaz de proporcionar ao aluno a aquisição de conceitos mais elaborados que ele não seria capaz de adquirir, por si mesmo.

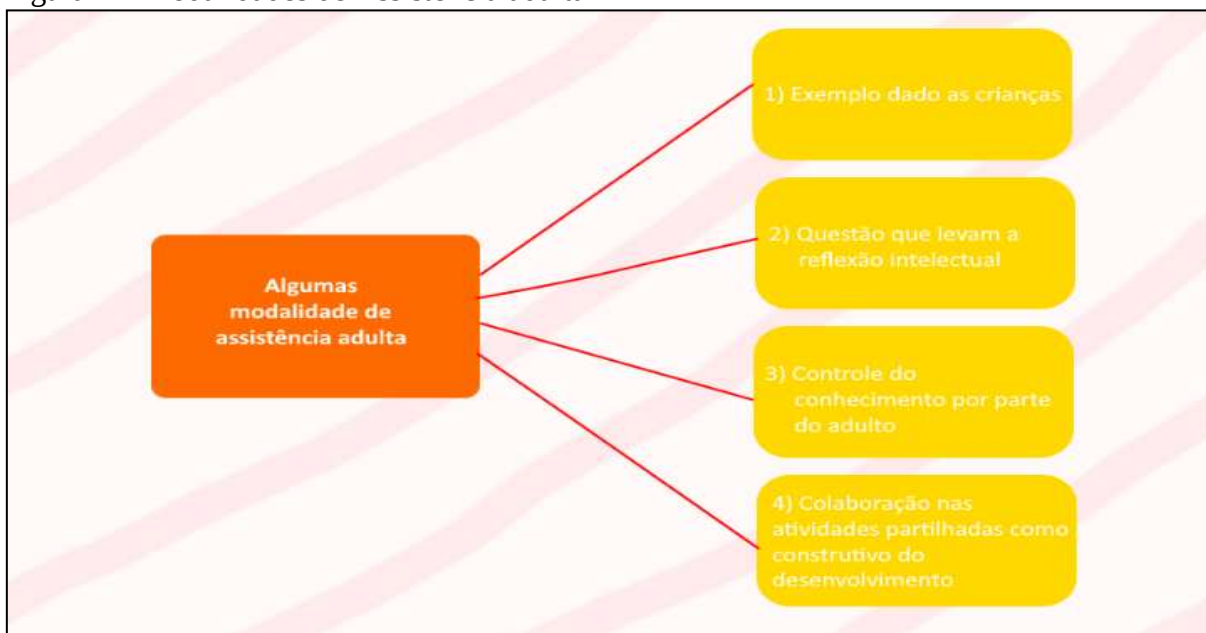
Para Vygostky (2007), a Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Sendo assim, Vygostky (2007) denomina de nível de desenvolvimento real a capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente, e desenvolvimento potencial a capacidade de realizar tarefas com ajuda de um adulto ou de um amigo.

Assim, de acordo com o autor, o processo de ensino deve ser construído em conformidade com o nível de desenvolvimento real da criança. O aprendizado das crianças acontece antes de frequentar a escola, pois, elas já passaram por experiências como noção de quantidade. Logo, o papel da escola é fazer a criança avançar em sua compreensão de mundo. Nesse contexto, o papel do professor é possibilitar maneiras de interferir na zona de desenvolvimento proximal, de forma a provocar avanços que não ocorreriam de modo espontâneo.

A educação deveria ser, segundo Vygotsky (2007), uma fonte para o desenvolvimento do aluno; para o autor, a educação não é vista como aquisição de um conjunto de informações, mas considerada um instrumento para reforçar o processo natural do desenvolvimento do aluno. Nessa visão, a escola deve abrir mão da abstração de conteúdos, que em si não comportam técnicas intelectuais, e oportunizar as operações intelectuais, que perpassam a estruturação dos tempos, dos espaços e das relações sociais no contexto escolar, seja entre professor e aluno ou entre aluno e aluno.

Segundo Vygotsky (2007), são apresentadas algumas modalidades de assistência adulta ao aluno, que podem mediar as operações intelectuais.

Figura 4 – Modalidades de Assistência adulta



Fonte: Vygotsky (2007)

Vygotsky (2007) enfatiza ainda a importância extrema da interação social no processo educacional, enxergando os vínculos sociais como parte da natureza humana. Para o autor,



nada pode ser analisado no estudante se seus vínculos forem ignorados. O aprender pode se tornar um momento agradável quando a aprendizagem fizer sentido para o aluno e, para isso, o aprender necessita de um espaço aberto às críticas e à reconstrução de saberes, para que os alunos desenvolvam competências e habilidades focadas na resolução de situações problema apresentadas no seu cotidiano. O ensino na perspectiva da aprendizagem significativa leva o aluno a ser agente transformador e sujeito ativo no processo de construção de conhecimento.

2.4.3. Aprendizagem em Dewey

Para Dewey (1959), as crianças não chegam à escola como uma “lousa limpa”, na qual professores podem escrever as lições. Para ele, a criança chega à sala de aula de forma ativa, com impulsos inatos como os de comunicar, construir, indagar e expressar-se de maneira precisa, sendo o papel da escola orientá-las na jornada do aprender, ou seja, orientá-las para além de fazê-las aceitar tudo sem questionar.

Para teóricos tradicionais, a educação centrada na criança é caótica e anárquica, uma rendição de autoridade dos adultos, e o conhecimento, nesta concepção, é imposto à criança e determinado pela lógica do abstrato. O conhecimento de forma abstrata não desperta o interesse do aluno pela investigação experimental, ou por situações problemáticas que demandam conhecimentos teóricos para serem resolvidas.

De acordo com Dewey (1959), uma educação eficaz exige do educador a exploração de tendências e interesses, buscando direcionar e orientar os alunos até que estes cheguem ao ápice em todas as disciplinas de maneira significativa. Segundo o autor, os conhecimentos são produtos dos esforços dos homens para resolverem problemas do dia a dia. Portanto, a escola precisa ser um lugar de vida, contraponto deveres insípidos e livrescos, os quais, na maioria das vezes, não condizem com a realidade dos alunos, tornando o espaço da escola um lugar de reprodução das desigualdades sociais.

Para Bourdieu (2015), as desigualdades socialmente condicionadas, diante da escola e da cultura, são em virtude ao apego a definição de equidade nas oportunidades de escolarização que não leva em conta as desigualdades sociais (BOURDIEU, 2015). Nessa visão, segundo Bourdieu (2015), a concepção de equidade formal do sistema escolar apresenta-se de forma injusta, de modo que ao tratar os alunos por mais desiguais que eles sejam, de fato como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar acaba por sancionar as desigualdades iniciais diante da cultura. Para Bourdieu (2015), sobre as aparências da

equidade formal, a escola sanciona, consagra e perpétua as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que as legitima. A lógica própria de um sistema de ensino tem como função objetiva de conservar os valores fundamentais a ordem social, outro aspecto também considerado pelo autor. Sendo assim, o ensino tradicional se dirige objetivamente àqueles que devem ao seu meio o capital linguístico e cultural. Um sistema de ensino, nestes paradigmas, conforme Bourdieu (2015), só pode funcionar, perfeitamente, enquanto se limite a recrutar e a selecionar os alunos capazes de atender às exigências que lhes são impostas.

Portanto, nesse sentido, a educação precisa, fazer parte da vida do sujeito de forma integral, e, para que a aprendizagem seja de qualidade, é preciso enfatizar o equilíbrio entre educação e vida real, conforme apresentado no esquema abaixo (DEWEY, 1959 *apud* WESTROOK; TEIXEIRA, 2010, p.42).

Figura 5 – Equilíbrio entre a educação



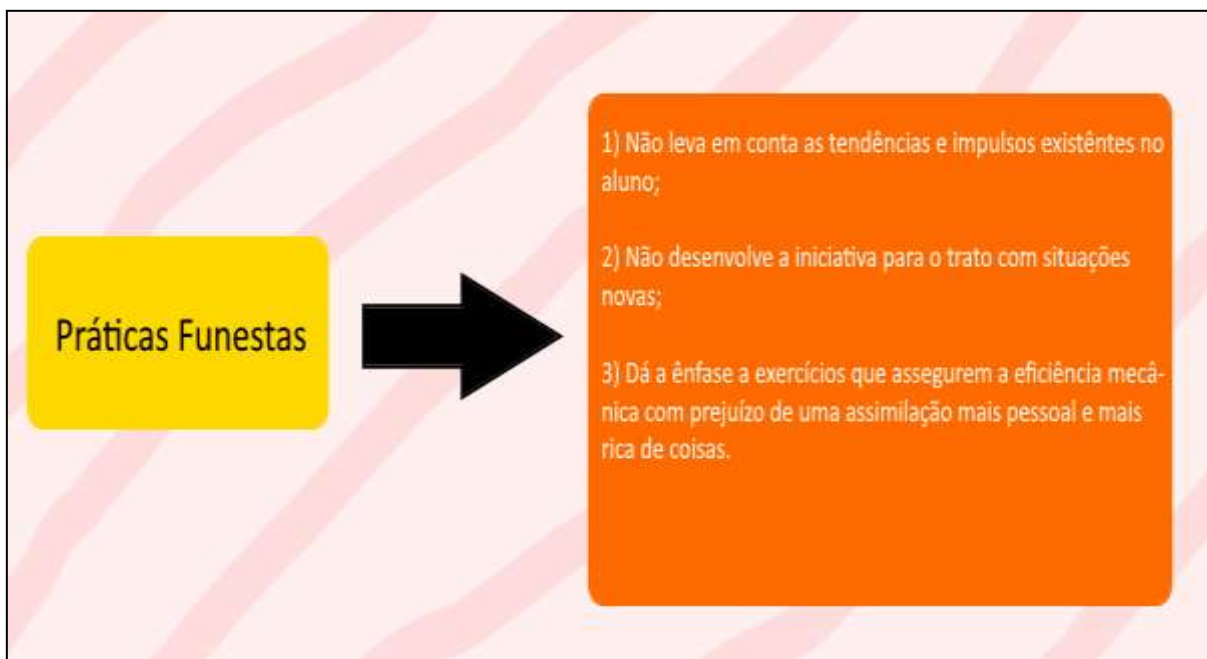
Fonte: Dewey (1959)

Para Dewey (1959), a educação em equilíbrio expressa o resultado de uma interação de experiência, organismo e meio em que o sujeito está inserido, e todo problema de direção da educação está relacionado ao problema de redirecionamento. Ele confirma essa ideia exemplificando que uma criança que esteja aprendendo a linguagem não de direção, mas de reorganização, para que ela possa corrigir, ajustar, economizar e colocar em ordem suas experiências.

Nesse sentido, aprender é uma função permanente do organismo, atividade para que o homem cresça, mesmo quando seu desenvolvimento biológico há muito se completou (DEWEY, 1959). Esta visão reforça que a capacidade de aprender é permanente e torna a educação infinita, devendo ser, portanto, considerada uma preparação para vida.

Dessa forma, o processo de aprendizagem é uma continua organização, reconstrução e transformação da própria vida, sendo o aprender o produto mais precioso que a escola tem a alcançar. Para Dewey (1959), pode-se comparar a vida e a aprendizagem como dois fatos supremos do processo educativo, sendo necessário, para redirecionar o processo educativo, conhecer como se processa a aprendizagem. Segundo Dewey, é possível encontrar na educação três práticas educativas consideradas como funestas (DEWEY, 1959).

Figura 6 – Práticas Pedagógicas Funestas



Fonte: Dewey (1959)

Para aprender, não basta repetir exercícios; o aluno só adquire um novo conhecimento quando tem intenção de adquiri-lo, ou seja, seu organismo só reage quando satisfaz o seu esforço, sendo essa a atitude e o propósito de quem decide o que quer aprender. A escola, no contexto da aprendizagem significativa, não pode ser apenas um espaço direcionado a desenvolver competências e habilidades mecânicas por programas pré-fixados, que muitas vezes não correspondem à realidade dos alunos.

Na maioria das escolas, ainda se encontram métodos individualistas que requerem que todos os alunos aprendam da mesma forma. Todavia, é preciso romper com as concepções



pedagógicas alicerçadas na quantidade de informações isoladas, com disciplinas fragmentadas, pois, quando se aprende algo novo, outras aprendizagens são simultaneamente adquiridas, tratando-se de um processo integrado.

Quando o processo educacional é alicerçado em habilidades mecânicas, nas quais o aluno não vê nenhuma relação com sua vida, o empreendimento de aprender perde o sentido, e é como se a escola se tornasse um agente separador do pensamento e da ação. Neste contexto de práticas mecanizadas, a escola precisa direcionar novos rumos, proporcionando aos alunos a oportunidade de experiências reais, não apenas lições de saberes livrescos e programas isolados.

2.5 Modelos de Ensino

A seguir abordaremos a respeito dos ensinos tradicional e híbrido, bem como dos modelos de inovação sustentada e de inovação disruptiva.

2.5.1 Ensino Tradicional

De acordo com Libâneo (1990), o ensino tradicional ainda prevalece na maior parte das escolas brasileiras, em quase todos os níveis e modalidades. Para o autor, “o termo “ensino tradicional” refere-se às concepções pedagógicas formuladas e sistematizadas do século XIII a segunda metade do século XIX” (LIBÂNEO, 1990, p. 1); e a pedagogia tradicional inclui concepções de educação, nas quais há um agente externo na formação do aluno, em que o ponto central do objeto de conhecimento é a transmissão do saber. Sendo assim, pressupõe que o ensino tradicional pode ser entendido como uma maneira de treinar o aluno.

Para Libâneo (1990), o ensino tradicional configura-se em uma estrutura rígida e fechada à inovação, em que as salas de aula são os principais espaços para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem. Os conteúdos transmitidos já são consolidados no meio científico, os quais não permitem contestação, e o conhecimento prévio do aluno não é levado em conta. As aulas, na maioria das vezes, são expositivas, trazendo muita teoria e exercícios de fixação do conteúdo (LIBÂNEO, 1990). O material didático tem foco conteudista, com conhecimentos fragmentados, e as provas e avaliações são padronizadas e aplicadas de tempo em tempo com o objetivo de avaliar se os conteúdos trabalhados em sala



foram memorizados, ou seja, requisito para que o aluno possa avançar ao nível de escolarização seguinte.

As avaliações aplicadas não respeitam as diferenças individuais dos alunos, que, por sua vez, não são considerados como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, sendo vistos como: um sujeito que precisa aprender (LIBÂNEO, 1990); enquanto, o professor, por sua vez, um sujeito que precisa ensinar. Dessa forma, o professor é a figura central desse processo de ensino, que visa preparar o aluno para realizar testes. O ensino tradicional pode, portanto, ser caracterizado como uma prática pedagógica que tem como objetivo a formação moral e intelectual do aluno por meio da transmissão de conteúdo.

A pedagogia tradicional foi um dos primeiros métodos de ensino surgidos na história recente, daí o nome “tradicional”. Para entendermos um pouco mais essa pedagogia, devemos compreender o momento histórico em que se consolidou. Sua origem foi no século XIX, tendo sido criada com o intuito de universalizar a educação para alfabetizar e qualificar a população para o exercício de alguma profissão. Momento em que o ensino foi organizado por meio de uma estrutura rígida e fechada a inovação.

Segundo Oliveira (2003), visando atender ao *mercado de trabalho*, alicerçado no processo produtivo do período industrial, quando a economia brasileira estava em crescente construção, a educação foi vista, mais do que nunca, como prioridade nacional para o desenvolvimento econômico do país. Porém, verifica-se, nesse período, a fragilidade do ensino, e isso leva à busca por uma didática de ensino com foco na qualificação de mão de obra para atender ao desenvolvimento do modelo econômico do momento. Segundo Oliveira (2003), o sistema escolar, na era industrial, deu prosseguimento à alfabetização de massas e à extensão do ensino médio com a criação de escolas técnicas que ensinavam “procedimentos e instrução programada” para determinadas profissões. O objetivo da educação era preparar os alunos ao manuseio de novas tecnologias para o processo de produção que estava sendo consolidado no período.

Sendo assim, segundo Silva e Gasparin (2006), a pedagogia tecnicista preocupava com a formação do aluno para o mercado de trabalho. A escola reproduzia currículos específicos e fragmentados, ou seja, ela se ajustava aos conteúdos, objetivando atender à demanda da indústria. Neste modelo de ensino, priorizava-se o planejamento e o controle por meio de técnicas de conteúdos programados para atuar de maneira eficiente, visando alcançar a produtividade. O propósito da escola era atingir de forma decisiva os objetivos do capital,



de modo que a organização do ensino tecnicista não priorizava o aluno e nem o professor (SILVA; GASPARIN, 2006).

2.5.2 Ensino Híbrido

O Ensino Híbrido pode ser denominado de dois modos: o modelo de inovação sustentada e o modelo de inovação disruptiva, conforme veremos adiante.

2.5.3 Modelo de Inovação Sustentada

Segundo Dutra (2020), os modelos mais fáceis de serem implementados são os chamados “modelos híbridos de inovação sustentada”. São chamados, assim, porque unem as principais características de uma sala de aula tradicional com as principais características do ensino *online*.

→ **Modelo de Rotação:** é o modelo no qual os alunos revezam entre as modalidades de ensino *online* e presencial. Possui um roteiro fixo ou a critério do professor, e pode incluir atividades em grupos pequenos ou maiores, tutoria individual e trabalhos escritos. O modelo de rotação possui quatro sub-modelos: rotação por estações, laboratórios rotacionais, sala de aula invertida e rotação individual (BACICH; TANZI NETO; TREVISIANI, 2015).

Figura 7- Modelo de Rotação por Estação



Fonte: Bacich (2016) Adaptação Autora (2023) Curso Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação

→ **Modelo de laboratório rotacional:** o laboratório rotacional propõe que os alunos alternem entre dois espaços, sendo um deles um laboratório com equipamentos de informática. No laboratório, os estudantes utilizam das ferramentas tecnológicas para complementar o que será ensinado (GOMES, 2021).

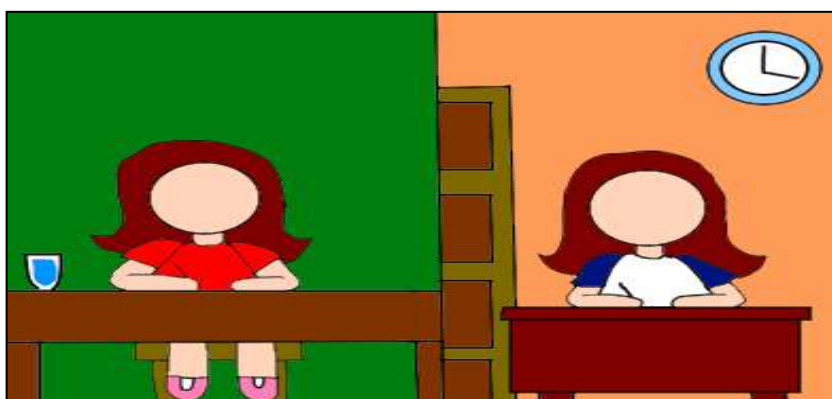
Figura 8- Modelo Laboratório Rotacional



Bacich (2016) Adaptação Autora (2023) Curso Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação

→ **Modelo sala de aula invertida:** para Gomes (2021), a sala de aula invertida é um modelo que rompe bastante com a premissa da educação tradicional. Em acordo com Gomes (2021), neste modelo híbrido de aprendizagem, os alunos estudam os conteúdos antes da aula. A rotação acontece entre a prática supervisionada presencial pelo professor, na escola, na residência, ou em outra localidade, para a aplicação de atividades e lições *online*.

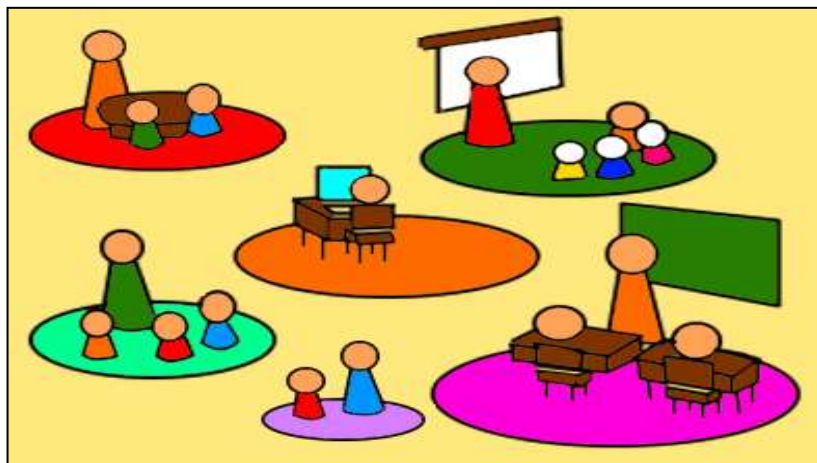
Figura 9- Sala de aula Invertida



Fonte: Bacich (2016) Adaptação Autora (2023) Curso Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação

→ **Modelo de rotação individual:** para Dutra (2020), nesse modelo de rotação, os estudantes têm cronogramas de aprendizagem individual. Esse modelo difere de outros modelos de rotação, oferecendo a cada aluno um roteiro individualizado, ou seja, uma lista das atividades propostas que devem contemplar em sua rotina os temas a serem estudados.

Figura 10- Rotação Individual



Fonte Bacich (2016) Adaptação Autora (2023) Curso Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação

2.5.4 Modelos de Inovação Disruptiva

Segundo Dutra (2020), outra forma de implementar o Ensino Híbrido é através dos modelos híbridos de inovação disruptiva, que rompem com o conceito de sala de aula tradicional. Eles não dependem de um programa tradicional para funcionar e surgem a partir de demandas não atendidas.

→ **Modelo Flex:** para Gomes (2021), o modelo flex é considerado um modelo disruptivo. Em acordo com Dutra (2020), no modelo Flex, a aprendizagem *online* é a principal forma de estudo, com eventuais tarefas *offline*. Nesse modelo, o ensino *online* é a espinha dorsal do aprendizado do aluno, o qual tem uma lista de atividades a serem cumpridas. O ritmo de cada estudante é personalizado, e o professor fica à disposição para sanar dúvidas.

→ **Modelo À La Carte:** este modelo é extremamente desafiador e costuma funcionar bem em escolas que adotam a personalização da educação (GOMES, 2021). Para Vale (2018, p. 170),



“personalizar é considerar as singularidades cognitivas e emocionais dos alunos em seus percursos curriculares no processo de ensino e aprendizagem”. Nessa visão, a proposta é a flexibilização dos currículos e do percurso educacional, organizando os conteúdos de acordo com o interesse do aluno, a fim de que a aprendizagem faça sentido para ele. Visto que os alunos não têm o mesmo tempo e o mesmo ritmo de aprendizagem é fundamental que cada um tenha um modo próprio de adquirir e construir seus conhecimentos (BACICH, 2018).

Segundo Bacich (2019, p.1), “personalizar é ofertar experiências de aprendizagem que estejam alinhadas as necessidades possíveis do aluno para que a personalização de alguma forma favoreça o protagonismo do aluno e o desenvolvimento da autonomia”. Em acordo com Bacich (2019), personalizar, nesse sentido, é considerar as necessidades de aprendizagem dos alunos e fazer intervenções para que eles construam seu conhecimento de forma significativa.

Para Estevam (2021, p.1), a importância da aprendizagem personalizada contribui para vantagens como: “a) descobrir e explorar pontos fortes dos alunos; b) oferecer suporte para os alunos trabalharem seu ponto fraco; c) incentivar o protagonismo estudantil; e d) tornar o ambiente em sala mais inclusivo”. Nesse modelo, os alunos participam de um ou mais cursos *online* com um professor responsável e, ao mesmo tempo, continuam inseridos em experiências educacionais e escolas com ensino tradicional. O estudante é responsável pela organização de seus estudos juntamente com o professor, de acordo com os objetivos propostos pelo curso. A parte *online* pode ocorrer na escola, nas residências, ou em outros locais livres (BACICH; TANZI NETO; TREVISIANI, 2015).

→ **Modelo virtual enriquecido:** para Dutra (2020), no modelo virtual enriquecido, os alunos têm sessões presenciais obrigatórias de aprendizado com o professor, ficando posteriormente livres para concluir o aprendizado remotamente. Este modelo é uma experiência realizada por toda escola em que os alunos dividem seu tempo entre aprendizagem *online* e a aprendizagem presencial. Nesse modelo, os alunos podem apresentar-se, presencialmente, na escola apenas uma vez por semana e, tal qual o modelo à *La carte*, o modelo virtual enriquecido propõe uma organização da escola básica (BACICH; TANZI NETO; TREVISIANI, 2015).

2.6 Competências no Ensino Híbrido

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo nacional que propõe à escola a construção e reconstrução de uma nova proposta pedagógica, alicerçada



na cultura digital. Além disso, na BNCC, as competências digitais aparecem como instrumentos que não podem ser utilizados apenas como meio ou suporte, mas, ferramentas que possam promover as “aprendizagens” e despertar o interesse do aluno por aprender, deixando este de ser apenas um usuário de tecnologia, para assumir a posição de protagonista na construção de seu conhecimento.

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC ao longo da Educação Básica devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de “dez competências gerais” (BRASIL, 2018, p.7). Na BNCC, competência é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). Nesse contexto, destacam-se, em especial as competências 1, 2, 4 e 5, que tratam das competências digitais (BRASIL, 2018, p. 9 - 10):

Quadro 2- Competências digitais na BNCC

Competência 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
Competência 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
Competência 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Competência 5. 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.

Fonte: Brasil (2018, p. 9 grifo meu)



As competências digitais aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de modo transversal¹ em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2018 p.10). A BNCC considera a importância da cultura digital e, de acordo com ela, a escola precisa, portanto, ofertar aos seus alunos atividades que possibilitem situações que desenvolvam essa cultura. Nesse sentido, a tecnologia é uma ferramenta pedagógica que contribui com a prática inovadora para uma educação de qualidade, que resulta numa aprendizagem significativa.

Segundo Colvara e Espírito Santo (2019, p.03), “o crescente avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tem influenciado a forma de ensinar e aprender em todos os níveis de ensino”. Nesse contexto, torna-se urgente a adoção de metodologias que favoreçam um processo educativo equitativo, inclusivo e capaz de promover o aprendizado ao longo da vida (COLVARA; ESPÍRITO SANTO, 2019)

É notória, nas últimas décadas, a constatação, através de discussões e reflexões, da importância de integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas. As transformações ocorridas na sociedade, decorrentes do avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs), requerem mudanças na formação do professor. Em razão destas mudanças, a sociedade contemporânea exige que as metodologias de ensino sejam revistas e contem com o apoio das TIDCs, além de serem baseadas em desafios, resolução de problemas, projetos, experimentações, debates e jogos (MORAN, 2015).

A formação dos docentes, neste atual momento, é vista como um requisito inevitável para a promoção da inovação trazida pela tecnologia. Para Machado e Almeraya (2021, p.30), “na educação que se utiliza de competências digitais, o professor não é o detentor do conhecimento”, devendo ser capaz de utilizar diferentes ambiências computacionais e fazer a curadoria de recursos educacionais digitais para a criação de roteiros de aprendizagem que sejam capazes de desenvolver a autonomia e o protagonismo do aluno no processo de construção de conhecimento, bem como na formação de um trabalhador polivalente, multiqualificado, competente, multifuncional e emocionalmente inteligente. Assim sendo, a educação é vista como um dos pilares para inclusão digital.

No contexto contemporâneo, é preciso repensar a prática pedagógica, além disso, é imprescindível que o professor se prepare para usar de forma eficiente e equitativamente os

¹ A Transversalidade é um princípio que desencadeia metodologias modificadoras da prática pedagógica, integrando diversos conhecimentos e ultrapassando uma concepção fragmentada, em direção a uma visão sistêmica. Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) não são de domínio exclusivo de um componente curricular, mas perpassam a todos de forma transversal e integradora. Temas Contemporâneos transversais na BNCC (BRASIL, 2019).



recursos digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Paralelo a isso, a formação continuada é um fator de extrema importância na inserção e concretização da cultura digital no espaço da sala de aula.

A inserção do uso de tecnologias no espaço da sala de aula visa proporcionar aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas entre os pares: professor/aluno e aluno/aluno. Do mesmo modo, a forma de nos relacionarmos com o conhecimento já não é mais a mesma de anos atrás. O saber encontra-se, hoje, em constante atualização, o que exige professores com competências digitais condizentes com a sociedade e seu modo de vida, predominantemente, digital (MORAN. 2012).

Com o novo papel do professor, segundo Perrenoud (2000), as competências prioritárias perpassam a formação continuada, métodos ativos, trabalhos com problema e projetos e trabalhos em equipe, para que a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos seja eficaz e a aprendizagem tenha foco no educar para a cidadania. Torna-se, necessário, portanto, que o professor seja capaz de organizar e administrar situações de aprendizagem que permitam ao aluno o envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem; que o professor participe da gestão da escola, e envolva os pais em situações diárias de aprendizagem; que utilizem recursos tecnológicos como instrumentos para complementar as atividades propostas aos alunos.

O professor precisa respeitar as representações dos alunos, fazendo com que os erros sejam recursos, e não obstáculos para aprendizagem. Para Perrenoud (2000), a aula deverá ser um dispositivo didático, com o objetivo da aprendizagem significativa. Junto a isso, é preciso que o professor desperte no aluno o desejo de aprender e uma melhor relação com o saber, além de lhe permitir o desenvolvimento da cooperação entre seus pares, fazendo com que ele sinta interesse por pesquisar para construir seu conhecimento. Portanto, o professor não precisa apenas conhecer o conteúdo; nesse sentido, ele precisa propor situações de aprendizagem que façam sentido perante a realidade do aluno.

O aluno não é uma “folha em branco” e não possui uma “mente zerada”. Para Perrenoud (2000), quando o ensino foca em um aluno visto como uma “tábula rasa”, o ensino choca-se com as concepções de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o aluno precisa ter direito à aula e interessar-se por ela; a aula precisa, portanto, ser um espaço de discussão e construção do conhecimento (PERRENOUD, 2000).

Uma aula não deve configurar-se em memorização de conteúdo, mas servir para que o aluno faça a reestruturação do conhecimento de mundo que ele possui. Para Perrenoud (2000),



a aula não pode ser um obstáculo cognitivo, pelo contrário, ela deve ser instrumento para êxito do aluno. Nessa visão, Perrenoud (2000) retrata que a aula precisa auxiliar o êxito do aluno pelo trabalho em grupo, em módulos e em aberturas diversas, refletindo sobre a forma de trabalho pedagógico tradicional em que os alunos só “estocam” informações, passando dois a três anos no mesmo grupo.

Sabe-se que o sistema escolar é estruturado de forma a homogeneizar cada turma, agrupando alunos na mesma idade, sem considerar a disparidade dos níveis de desenvolvimento e dos tipos de socialização familiar. De acordo com Perrenoud (2000), os alunos deveriam ser redistribuídos em diversos grupos de níveis de necessidades e de projetos, de forma que tenham a chance de progredir de acordo com sua maneira e seu tempo de aprender; pois, os alunos não têm o mesmo tempo de desenvolvimento, nem os mesmos interesses.

Para Perrenoud (2000), é preciso que o professor saiba mobilizar competências como: administrar a heterogeneidade das turmas, ampliar o espaço de aprendizagem para além da sala de aula, fornecer apoio integrado para alunos com dificuldades, administrar a progressão de aprendizagem e envolver o aluno no processo de aprendizagem. É preciso também que o professor crie dispositivos múltiplos, tais como: tarefas autocorretivas, as quais façam sentido para o aluno, inserção de *softwares* interativos, organização das aulas em oficinas, e diferentes métodos complementares, chamados por Perrenoud (2000), de “inventividade didática e organizacional”. Portanto, é necessária uma pedagogia diferenciada, que tenha uma reestruturação e comece desde os níveis anuais, passando pelos espaços e tempos de formação, interações com o outro e com a tecnologia. Ou seja, é necessário utilizar todas as ferramentas e recursos disponíveis de modo que cada aluno vivencie situações plenas de aprendizagem.

Nesse viés, Perrenoud (2000) ressalta que uma das competências cruciais no ensino é saber regular o processo de aprendizagem. Segundo o autor, um trabalho de formação mais intensivo ajudaria os professores a determinar melhor os indicadores de aprendizagem. Para Perrenoud (2000), ensinar é reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo do saber, sendo necessário que a escola diminua, consideravelmente, seus programas voltados para práticas de memorização e fomenta assuntos que motivem o aluno a ter vontade em aprender, dando sentido ao processo de ensino e de aprendizagem.

Para Bruno (2021), a profissionalidade docente precisa ser sempre atual e conectada às transformações humanas e sociais. Desse modo, é preciso que o professor compreenda as mudanças e a pluralidade social e cultural, além de saber reconhecer as características



individuais de aprendizagem do aluno. Logo, a formação continuada de professores é de extrema importância. Ela é ampla e, ao mesmo tempo, complexa, uma vez que seu conceito vai além de capacitar para docência. Dessa forma, o professor não pode ignorar o que se passa no mundo e, nesse contexto, as tecnologias precisam fazer parte do processo de aprendizagem, pois a tecnologia tem mudado nossa maneira de comunicar, trabalhar, tomar decisões, pensar e aprender.

Segundo Moran (2012), aprender em rede proporciona uma aprendizagem flexível, focada em grupos de interesse, permitindo a pesquisa em grandes plataformas. No entanto, a prática pedagógica atual permanece em espaços fechados, focada no livro didático, com programas disciplinares fragmentados e rígidos, além de centrada no professor.

Não há dúvidas de que a aprendizagem em rede é trabalhosa para o docente, pois requer a interdisciplinaridade com foco no aluno, havendo interação com os colegas e participação ativa no processo de construção do seu conhecimento. O professor que não busca inserir este novo formato de comunicação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) em suas aulas acaba por defender-se da inovação, não permitindo a aprendizagem que combina o melhor do presencial com o virtual (MORAN, 2021).

Para Moran (2012), o ensino não se interrompe ao final de uma aula, havendo, portanto, a necessidade da interação e da interatividade por meio permanente de comunicação, em que o aluno passa a ser produtor ativo e o professor mediador do conhecimento.

3 METODOLOGIA

O Projeto de pesquisa “Ensino Híbrido nas Escolas de Educação Básica: Da implementação à aprendizagem significativa”, conforme aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CEP (Centro Universitário Vale do Rio Verde/Plataforma Brasil) de Parecer 5.803.400, CAEE: 65909322.8.0000.5158, teve como base a pesquisa tipo exploratória.

Para Gil (2002, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Na visão de Gil (2002, p.27), o planejamento na pesquisa exploratória tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos aos fatos ou fenômenos estudados.



O método de pesquisa foi indutivo e, segundo Rodrigues, Keppel e Cassol (2019, p.78), “o método indutivo é o resultado de observações e experiências sobre um determinado fato, e a partir dele, a busca de compreensão sobre as causas do fenômeno”. Para os autores “esta modalidade de pesquisa teve seu início em investigações voltadas à natureza e posteriormente foi introduzida nas pesquisas sociais” (RODRIGUES; KEPPEL E CASSOL, 2019, p.78). Em acordo com Rodrigues, Keppel e Cassol (2019, p.78) este “método parte da análise individual de um fenômeno estudado para fazer inferências de comportamentos ou experiências distribuídas em coletividades”.

A pesquisa visou propor maior familiaridade com a implementação do Ensino Híbrido como um instrumento para a construção da aprendizagem significativa dos alunos da Educação Básica, e foi desenvolvida, ao longo de uma série de etapas, iniciando pelo levantamento bibliográfico sobre o tema. Segundo Gil (2002), “o levantamento bibliográfico aperfeiçoa o material a ser elaborado sobre o tema”. O levantamento bibliográfico foi aprofundado com base em material já elaborado, constituído, principalmente, pela leitura de artigos científicos, livros, periódicos, dissertações e teses sobre a temática do Ensino Híbrido.

Foi aplicado, durante a pesquisa, questionário a dez professoras da Escola Pública Municipal Pedro Paz. Os questionários permitiram mensurar e testar as hipóteses. Segundo Gil (2002, p.121), “define-se questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre determinados conhecimentos”.

A abordagem de pesquisa utilizada foi qualitativa, entendida como a mais adequada, uma vez que contempla de forma mais aprofundada a visão do gestor e do professor para efetivar a proposta do Ensino Híbrido na Escola de Educação Básica. Ela consiste na escolha adequada do método e teorias convenientes ao reconhecimento e análise de diferentes perspectivas.

A pesquisa foi realizada no município de Lima Duarte, na Escola Municipal Pedro Paz, a qual atende alunos de comunidades das zonas rural e urbana, e contou com a participação de professores. Foi produzido um Guia que objetiva propor a implementação do Ensino Híbrido na escola pública, com foco na aprendizagem significativa.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A organização dos resultados decorrentes das respostas obtidas no questionário busca responder a possibilidade de uma proposta de implementação do Ensino Híbrido nas Escolas



de Educação Básica. Nesse sentido, tende a verificar nas respostas de dez professores a percepção sobre a proposta de implementação do Ensino Híbrido como instrumento para possibilitar aulas mais dinâmicas e a aprendizagem significativa. Com este objetivo buscou-se fazer análise dos dados, a qual envolve diversos procedimentos como: codificação das respostas, tabulação dos dados e cálculos estatísticos, conforme Gil (2002).

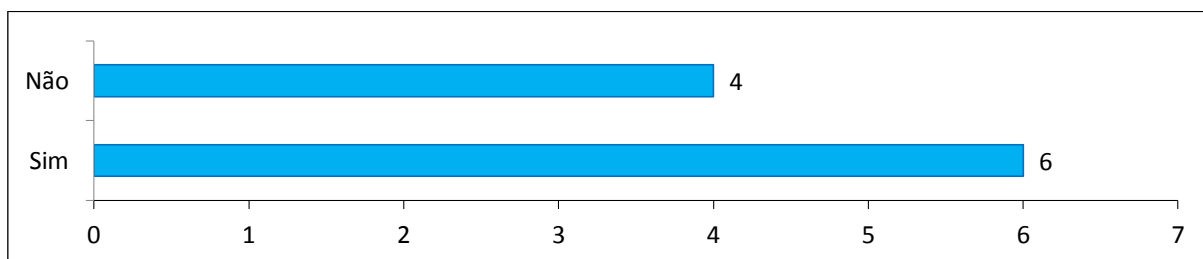
Para viabilizar a análise de dados, o questionário está organizado em três categorias analíticas: Ensino Híbrido, Processo de ensino e de aprendizagem, Espaço de aprendizagens. A categorização evidencia um caminho de ordenação da realidade e investiga na intenção de apreendê-la. Desse modo, a categorização analítica retém, historicamente, relações sociais fundamentais e pode ser considerada para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais; além disso, traduz pilares para reflexão conceitual delimitada enquanto palavra-chave (DE SOUZA *et al.*, 2010).

Primeira categoria analítica:

1) Ensino Híbrido como resultado positivo no planejamento de aulas mais dinâmicas.

Respondendo à primeira categoria analítica, percebe-se que o Ensino Híbrido pode gerar resultados positivos na dinâmica e no planejamento das aulas, visando contribuir no processo de ensino e de aprendizagem significativa no ensino básico, tal como respostas obtidas e apresentadas nos gráficos abaixo:

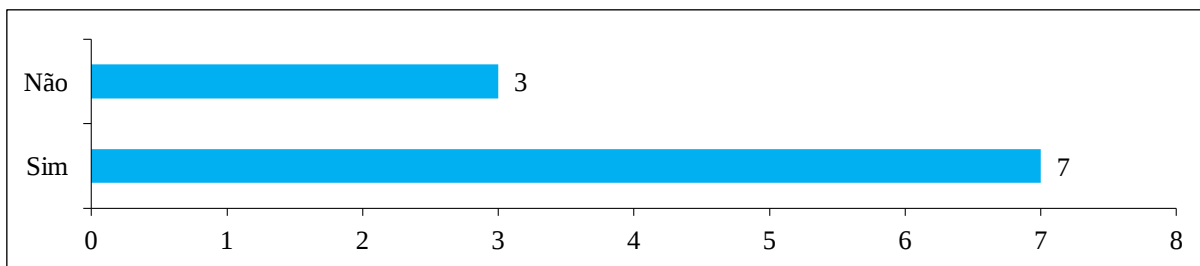
Gráfico- 10 Trabalhou com Ensino Híbrido? Se sim, qual(is) ano(s)?



Fonte: Autora (2023)

As experiências que as professoras tiveram em trabalhar com o Ensino Híbrido foram num espaço de tempo bem pequeno, durante o período pandêmico, de outubro a dezembro do ano de 2021, conforme decretado pela Prefeitura Municipal. Após este período, as professoras relatam que não têm disponibilizado esse modelo de ensino durante a modalidade presencial.

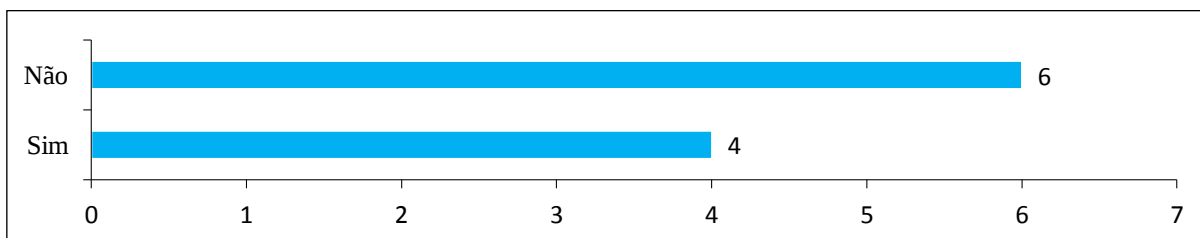
Gráfico-11 Conhece a metodologia do Ensino Híbrido.



Fonte: Autora (2023)

Observa-se, pelo questionário, que setenta por cento das professoras disseram ter conhecimento da metodologia do Ensino Híbrido. Porém, é possível verificar que, este modelo de ensino não é trabalhado, na escola, por falta de conhecimento específico sobre sua metodologia.

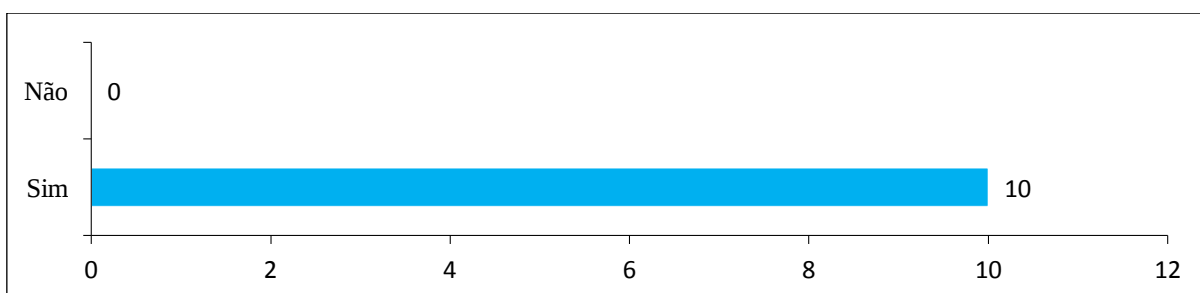
Gráfico- 12 Considera apto a trabalhar com Ensino Híbrido



Fonte: Autora (2023)

Apesar de reconhecerem a relevância da metodologia do Ensino Híbrido, as professoras não se consideram aptas a trabalhar nesse modelo de ensino, demonstrando a necessidade de formação continuada para atuar como mediadora do conhecimento, nestas situações.

Gráfico-13 Há obstáculos para implementação do Ensino Híbrido em sua escola?

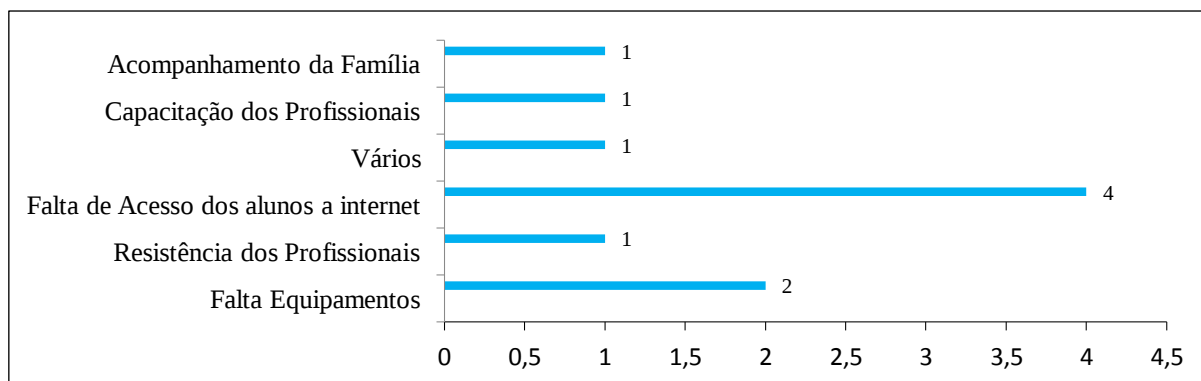


Fonte: Autora (2023)



Nessa resposta, observa-se que cem por cento das professoras afirmam que há obstáculos que impedem a implementação do Ensino Híbrido na escola, na qual elas trabalham.

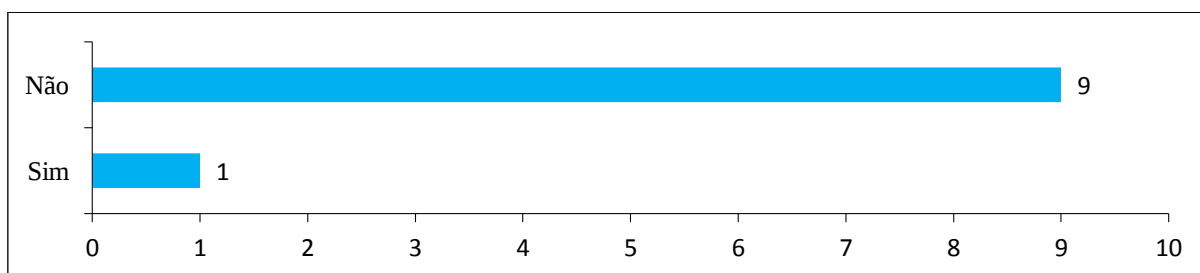
Gráfico-14 Quais obstáculos existem para implementação do Ensino Híbrido em sua escola?



Fonte: Autora (2023)

As respostas, no supracitado gráfico, chamam a atenção para fatores que impedem implementação do Ensino Híbrido na escola, tais como: a falta de recursos digitais; a resistência dos professores em trabalhar com outras metodologias ativas que ultrapassem o limite do ensino tradicional (da sala de aula física); o acompanhamento da família nessa metodologia de ensino, que demanda tempo para orientar seus filhos, nas atividades do espaço familiar ou de outros diferentes do escolar.

Gráfico- 15 Recebeu ou recebe algum curso de formação continuada para fazer uso de metodologias ativas.



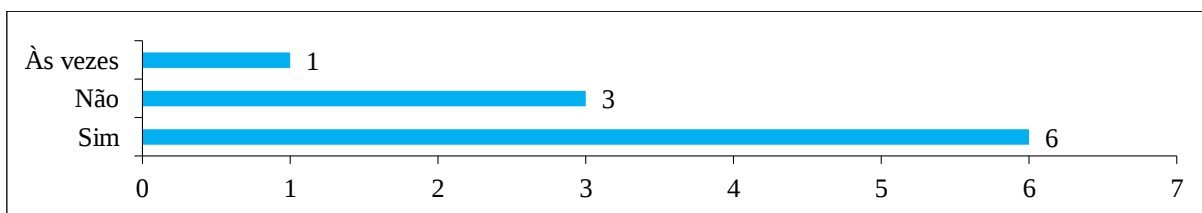
Fonte: Autora (2023)

Verifica-se, que as professoras não tiveram acesso à formação continuada para proporcionar outra forma de ensino que utilize as metodologias ativas. A única professora,



que disse ter recebido formação para trabalhar com metodologias ativas, foi através de uma formação ofertada pela escola privada, na qual ela também atua.

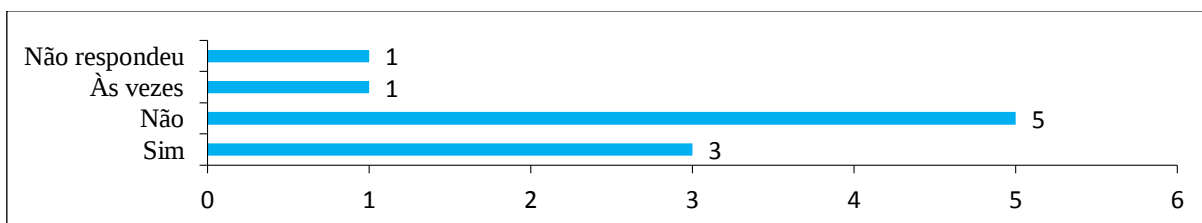
Gráfico-16 Utiliza recursos digitais em suas aulas?



Fonte: Autora (2023)

Mais de cinquenta por cento das professoras dizem utilizar recursos digitais em suas aulas. Elas relatam que os utilizam para fazer pesquisas de atividades do trabalho pedagógico na apresentação dos conteúdos; além disso, utilizam os recursos digitais para solicitar pesquisas de determinados temas que foram trabalhados em sala de aula.

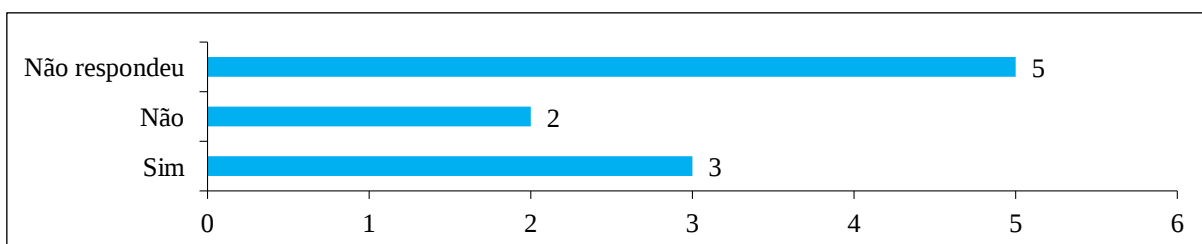
Gráfico-17 Acredita que o uso de tecnologia em sala de aula atrapalha a concentração dos alunos?



Fonte: Autora (2023)

Cinquenta por cento responderam que o uso de tecnologia não atrapalha a concentração do aluno na aula. As professoras relatam que os alunos demonstram interessados em participar das atividades que são propostas com o uso de recursos digitais.

Gráfico-18 Os resultados da avaliação do SAEB são apresentados aos profissionais para discussão?



Fonte: Autora (2023)



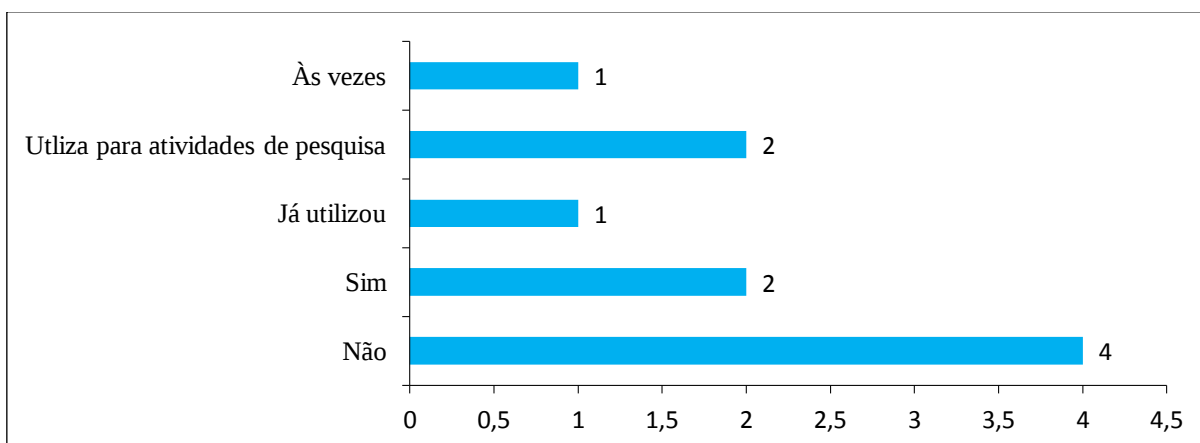
Nas respostas relacionadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cinquenta por cento das professoras não responderam à pergunta sobre a discussão dos resultados do SAEB, porque dizem não ter acesso às informações dos resultados dessa avaliação. As professoras que não responderam alegaram que estas avaliações externas são somente para turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental I. Pode-se verificar, pelas repostas das professoras, que o aluno é responsabilidade apenas do regente de turma do 5º Ano, na qual a avaliação é aplicada. A impressão é que os anos anteriores de escolarização (1º, 2º, 3º e 4º anos) não fizessem parte do processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Segunda categoria analítica:

2) O Ensino Híbrido contribui no processo de ensino e aprendizagem significativa no ensino básico.

Respondendo à segunda categoria analítica, em que o Ensino Híbrido possibilita gerar resultados positivos, na dinâmica e no planejamento das aulas, visando contribuir no processo de ensino e de aprendizagem significativa no ensino básico, observa-se os gráficos abaixo.

Gráfico-19 Utiliza de recursos tecnológicos para avaliar a aprendizagem dos alunos?

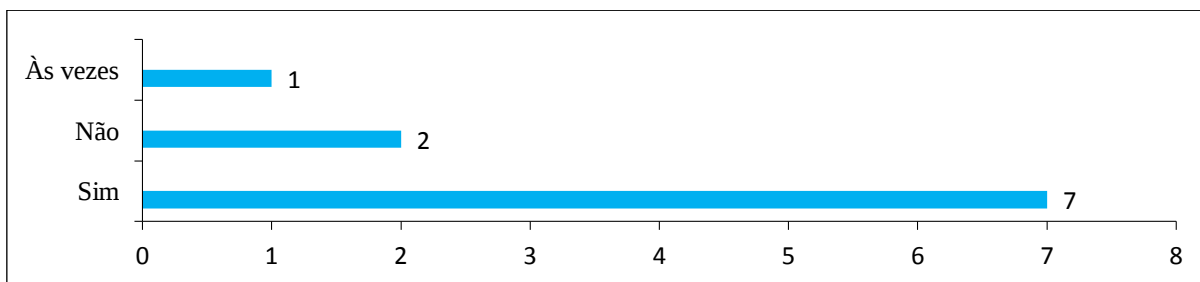


Fonte: Autora (2023)

Nas respostas relacionadas, ao Ensino Híbrido, interpreta-se a contribuição deste com o processo de ensino e aprendizagem significativo, ainda que quarenta por cento das professoras não utilizem de recursos digitais para avaliarem a aprendizagem dos alunos; e aquelas que os utilizam são para atividades de pesquisa.



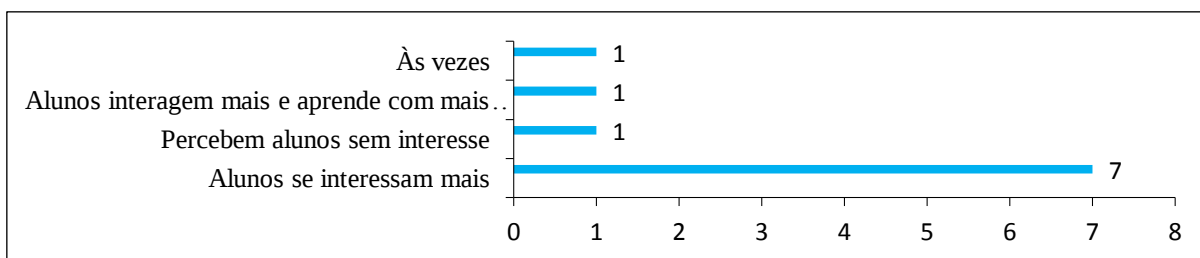
Gráfico-20 Percebe mudanças na aprendizagem dos alunos, após a utilização de metodologias diferenciadas do Ensino Tradicional?



Fonte: Autora (2023)

As professoras consideram que percebem mudanças na aprendizagem dos alunos, quando utilizam as metodologias diferenciadas do ensino tradicional.

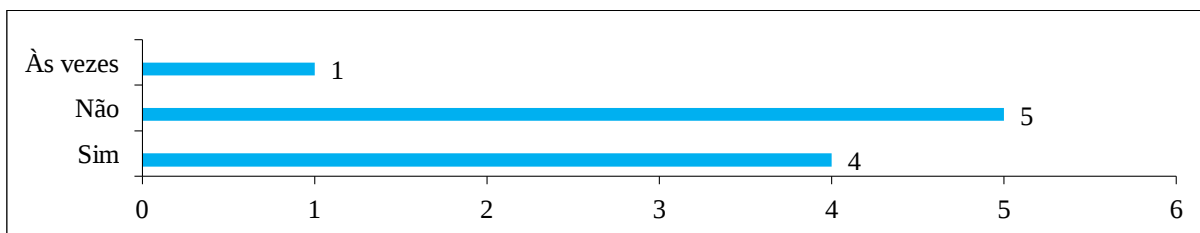
Gráfico-21 Quais mudanças podem ser percebidas na utilização de metodologias diferenciadas?



Fonte: Autora (2023)

As docentes relatam que, quando são trabalhadas as metodologias ativas, os alunos interagem mais com professores e com os colegas de turma, interessam-se mais pelos assuntos e aprendem com mais qualidade. Para Moran (2012), a aprendizagem está mediada por situações individuais e grupais, e ela tem avançado, quando é proposto desafios, interações de práticas significativas e reelaboradas.

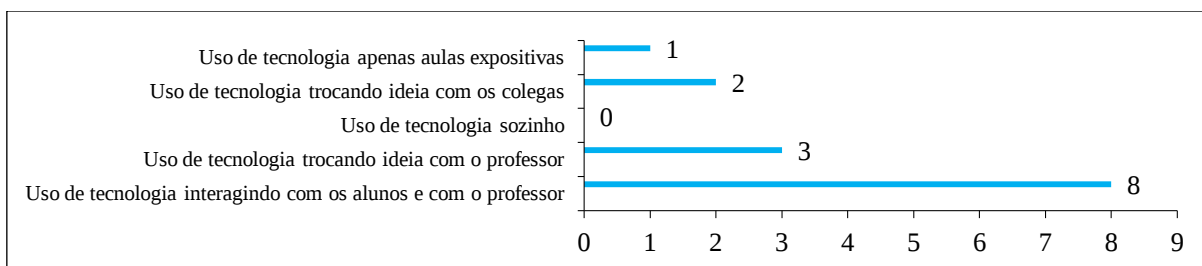
Gráfico-22 Os alunos usam tecnologia nas tarefas de casa?



Fonte: Autora (2023)

Cinquenta por cento dos professores dizem que os alunos não utilizam de recursos digitais para realizar as tarefas de casa, as professoras informaram também que os alunos, durante a pandemia, realizavam as atividades por meio de recursos digitais. É como se na modalidade presencial, a utilização de recurso digital tivesse deixado de fazer parte do cotidiano de aprendizagem do aluno, sendo um instrumento apenas de apoio para o isolamento social.

Gráfico-23 Assinale o que você considera melhor para aprendizagem do aluno:



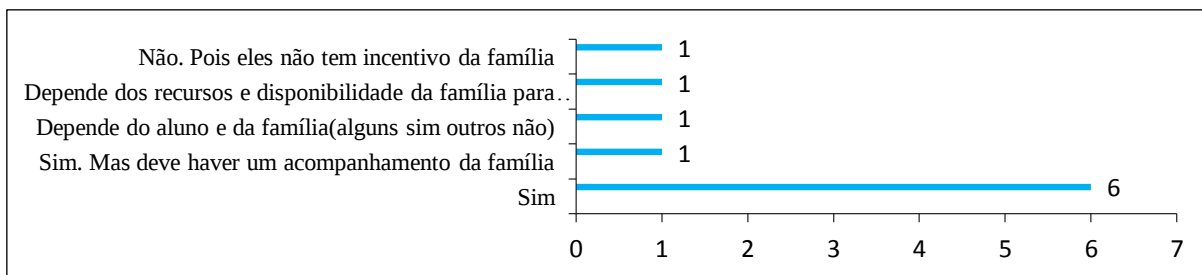
Fonte: Autora (2023)

Nessa resposta, é possível concluir que oitenta por cento das professoras responderam que, com o uso de tecnologia, nas aulas, os alunos interagem melhor com outros alunos e com o professor. Verifica-se haver uma aprendizagem, na qual todos participam e aprendem os temas trabalhados com mais qualidade e interação.

Terceira categoria analítica:

Respondendo à terceira categoria analítica, aponta-se que o Ensino Híbrido traz a possibilidade de proporcionar aprendizagens significativas, tanto em momentos presenciais, no espaço da sala de aula, como em momentos fora do espaço escolar. Nesse sentido, obtém-se as seguintes respostas, conforme apresenta o gráfico:

Gráfico-24 O Ensino Híbrido traz possibilidade de proporciona a aprendizagem tanto no espaço de aula, como em outros espaços para além desse limite.



Fonte: Autora (2023)



Sessenta por cento das professoras dizem que o Ensino Híbrido proporciona a aprendizagem tanto no espaço de aula, quanto para além desse limite. Segundo Moran (2012), todos os espaços são potenciais ricos de aprendizagem significativa, tanto em espaços próximos e distantes, formais e informais, espaços escolares e sociais, de modo que as informações e materiais estão em todos os formatos e plataformas. Cabe, pois, ao professor acessá-los, conhecê-los e preparar seu planejamento, incluindo esse modo de interação entre professor, aluno e cultura digital.

Proporcionar aprendizagem para além do espaço da sala de aula, requer mudanças na formação do professor e, sobretudo, mudança na postura dos pais que exigem cadernos cheios de conteúdo. As atividades não tradicionais diferentes, por exemplo, das extensas folhas de cadernos escritas, ainda são vistas com maus olhos pelos responsáveis, que muitas vezes desmerecem o trabalho docente, apontando as atividades digitais com descaso. Não raro, as famílias chegam a acusar os docentes e/ou a equipe pedagógica por falta de comprometimento com o ensino, como se estes não estivessem “trabalhando”.

Para Vygostky (2007), as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, em que estabelece forte ligação entre processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural são relevantes para a formação humana. Segundo o autor, na escola, o processo de ensino e aprendizagem deve ser construído tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do aluno.

Para Dewey (1959), muito antes que houvesse escola, houve educação; mas segundo o autor, o aluno não constrói seu conhecimento apenas por atividades espontâneas. Para ele, nesse sentido, o professor é o instrumento essencial nas situações em que o aluno vivência experiências de aprendizagem, ou seja, seu papel é precisamente o de orientar, guiar e estimular as atividades baseadas em caminhos já percorridos e conquistados pelo aluno. Para Dewey (1959), há experiências escolares bem adiantadas, nas quais “o currículo não é organizado por matérias, mas como um processo de vida, uma continuação de experiências”. Segundo Dewey (1959), a educação não é vida completa, mas um contínuo de aprendizagem ao longo dela.

Em acordo com Ausubel (1983), o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Além disso, o conhecimento construído, pelo aluno, garante a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens. Nessa visão de aprendizagem significativa, verifica-se a possibilidade do ensino personalizado, um ensino



prático, contextualizado e que considera as necessidades dos alunos em relação ao conhecimento. Assim, ao levar em conta o conhecimento prévio do aluno, o professor permite que ele possa identificar suas próprias lacunas de aprendizagem e sanar aprendizagens ainda não alcançadas. Isso será possível, na sala de aula, por meio de metodologias de ensino que proporcionam a aprendizagem contextualizada e significativa para o aluno. Para Freire (2009), o aprendizado significativo realiza-se quando o aluno compreende o que acontece no seu cotidiano, fazendo suas conexões para construir conhecimento e mudar a realidade na qual ele está inserido.

Em acordo com Moran (2012), a tendência na sociedade do conhecimento é romper com espaços e com o modelo único de currículo igual para todos, respeitando dessa forma tempos iguais e diferentes, momentos virtuais e presenciais, de maneira que cada aluno construa seu percurso. Sendo assim, Moran (2012) entende que a aprendizagem será cada vez mais organizada em diferentes espaços, tempos e formas muito mais variadas. Nesse sentido, segundo ele, toda a sociedade educa, pois transmitem ideias, valores e conhecimentos.

Em acordo com Moran (2012, p. 65), “é preciso que o professor sensibilize os alunos para desenvolver novas atividades na sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais, no cotidiano do bairro e da cidade”. Para ele, além disso, é preciso trabalhar com os pais, para que eles estimulem os filhos a aprender, a planejar e a estabelecer metas.

Para Moran (2012), a escola é pouco atraente, as disciplinas estão soltas e fragmentadas, e o conteúdo da disciplina não tem ligação com a realidade dos alunos; segundo Moran (2012), com o avanço rápido rumo à sociedade do conhecimento, o mundo está cada vez mais conectado, permitindo, assim, oportunidades de comprar, pagar, pesquisar, aprender e fazer outros serviços.

Nesse sentido, é possível verificar o distanciamento entre a escola e a vida real, o qual tem ficado dramático. O que não deveria acontecer, porque o mundo virtual e o físico não se opõem, mas se completam. Para Moran (2012, p.16), “vivemos não paradoxo de manter algo que não acreditamos completamente, mas não nos atrevemos a incorporar plenamente novas propostas pedagógicas e gerenciais mais adequadas à sociedade do conhecimento”.

Em acordo com Moran (2012), a educação precisa de mudanças estruturais de tal maneira que não basta apenas aperfeiçoamento, ajustes ou remendo, mas que professores e alunos tenham acesso contínuo ao digital. Para Moran (2012), os alunos que não têm acesso às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual (portais



educacionais, bibliotecas virtuais, pesquisa rápida em bancos de dados, da interação com comunidade de interesse e dentre outros).

Porém, vejo nas professoras uma resistência em sair desse limite de sala para trabalhar em outros espaços que desenvolvam a aprendizagem significativa.

5 APLICABILIDADE E ESTRUTURA DO PRODUTO

O Produto Educacional é um guia com o objetivo de propor a implementação do Ensino Híbrido na escola pública de Educação Básica, com foco na aprendizagem significativa, que visa proporcionar aulas mais dinâmicas no processo de ensino e de aprendizagem no Município de Lima Duarte/MG. O produto foi aplicado na Escola Municipal “Pedro Paz”, a qual atende alunos do Ensino Fundamental I. Sendo assim, a proposta é proporcionar à diretora escolar e aos professores segurança para implementar o Ensino Híbrido na escola pública de Educação Básica.

O objetivo do Guia é propor a implementação do Ensino Híbrido, para que o processo de ensino e de aprendizagem possa ser mais significativo aos alunos. Nesse sentido, é necessário que gestor e professores busquem as informações que se apresentam no guia, de forma a adquirir conhecimentos sobre esse modelo de ensino, visando aulas mais dinâmicas e significativas e proporcionando aos alunos o interesse pela construção de conhecimento. Com essa prática os alunos deixam de apenas memorizar conteúdos para passar de ano, visto que o conhecimento não se resume ao conteúdo ministrado na sala de aula. O cerne da educação é valorizar o conhecimento do aluno, para que o mesmo possa intervir no contexto social no qual está inserido.

O Guia permitiu aos professores a reflexão sobre a sua prática pedagógica, e pode ser considerado uma ferramenta de auxílio para o preenchimento das lacunas deixadas pelo ensino tradicional. O guia procura identificar uma proposta de educação mais aberta e mais personalizada que garanta aos alunos uma aprendizagem de acordo com seu tempo e suas necessidades. Como finalidade, o guia pretende demonstrar que há outras formas de se aprender e ensinar, que vão além do ensino tradicional. Outrossim, esse guia mostrou aos diretores e professores que é possível aprender por métodos que vão além dos “muros” da escola. Entretanto, para garantir que essa proposta seja eficaz e igualitária, há necessidade da formação continuada dos profissionais que estão envolvidos na sua aplicação.



5.1 Aplicação do Produto

A aplicação do produto tecnológico se deu por meio da prática de estágio supervisionado, com carga horária total de 30 (trinta) horas no espaço da Escola Municipal “Pedro Paz”, situada no município de Lima Duarte, no período de agosto de 2022 a março de 2023, conforme estabelecido no plano de trabalho entre diversas etapas como: escrita, observações, revisões e participações em reunião pedagógica com os professores.

A observação e o desenvolvimento de etapas do estágio *in loco* resultaram no trabalho de conclusão de curso e do produto educacional. No plano de trabalho, damos destaque, primeiramente, à verificação dos alunos com dificuldade de aprendizagem e necessidades especiais. No segundo momento, aconteceu a reunião pedagógica com os professores da escola para apresentação da pesquisa e, paralelo a isso, também houve a conversa com o diretor (a).

No terceiro momento, foi verificado o resultado das avaliações internas e externas do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Durante o período de estágio supervisionado, alguns professores desenvolveram uma proposta de atividade para além dos limites da sala de aula, para a qual os alunos demonstraram interesse e participaram ativamente desde momento.

5.2 Validação do Produto

O produto tecnológico é um guia educacional, o qual é destinado aos professores da educação básica no nível de ensino fundamental I. Ele não possui URL² e é coerente com o foco da pesquisa. O guia é estruturado por meio do sumário, de orientações e da delimitação de seu objetivo. A letra é acessível e as ilustrações estão adequadas ao que foi proposto.

O produto tecnológico foi aplicado no espaço da escola, mas ele poderá também ser aplicado em outros contextos de ensino e de aprendizagem, inclusive, na formação continuada de professores. A validação do produto consolidou-se por meio da apresentação do Guia Educacional para os professores, diretora e especialista da educação (supervisor) em reunião pedagógica da Escola Municipal Pedro Paz. O Guia foi apresentado aos professores e demais

² - URL: Uniform Resource Locator/ Localizador Uniforme de Recursos significa endereço único de serviços na internet.



presentes; após a apresentação, os professores fizeram os comentários relacionados aos obstáculos e aos impasses tecnológicos que foram identificados para implementação do Ensino Híbrido.

Uma professora J.A.O. relatou que trabalha com a proposta Rotação por Estação. “Ela explicou que divide as turmas em grupos e que cada grupo vai alternando as estações, no qual eles passam por todas as estações. Ela disse que montam as estações da seguinte maneira: 1) estações com jogos; 2) estações com diversos textos relacionados à aula; 3) com computador (computador da professora); 4) realização de desenhos e escritas de texto e dentre outros”. A professora ainda relatou que “percebeu maior interesse dos alunos em participar das atividades e uma aprendizagem significativa”.

O relato da professora muito contribuiu com minha pesquisa, pois ele validou que é possível a aprendizagem fora do contexto de aulas tradicionais, ou seja, há possibilidades de aulas mais dinâmicas para uma aprendizagem mais significativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo propor a implementação do Ensino Híbrido na escola pública, contribuindo para a dinâmica das aulas e para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos alunos da Educação Básica, a presente dissertação mostrou que é possível concretizar a implementação do Ensino Híbrido nas escolas públicas de Educação Básica.

Durante a prática de estágio, juntamente com a leitura de várias pesquisas para a escrita da dissertação, foi possível verificar que os professores têm resistências em inserir práticas pedagógicas que mudem as formas de ensinar baseadas no ensino tradicional. Sabe-se que a escola se encontra com dificuldade para inserção de recursos digitais no espaço das salas de aula e nos momentos de aprendizagem, sendo que a tecnologia está a cada dia mais presente na vida das pessoas; porém, na escola, ela chega em passos lentos, em especial nas escolas de responsabilidade do município.

A escola está “atrasada” nesse sentido, segundo Moran (2012). Para ele, a escola está atrasada em todas as dimensões, o que vem prejudicando novas formas de aprender e de ensinar. Isso se revela nas denominadas avaliações externas com resultados estatísticos negativos como: índice de analfabetismo funcional, a evasão escolar, os resultados de avaliações nacionais e internacionais; além disso, há o comparativo de aprendizagem entre a escola privada e a escola pública.



Atualmente, mesmo com a predominância da cultura digital, presencia-se no espaço da escola programas de ensino e procedimentos didáticos pouco flexíveis, os quais muitas das vezes não condizem com a realidade do aluno e nem respeita o seu tempo de aprendizagem. Estes programas de ensino trabalham com a previsibilidade e com o reforço positivo de respostas certas, frutos de práticas de transmissão e memorização de conteúdos em detrimento da criatividade e da autonomia.

Foi possível observar na prática do estágio que há outros fatores que prejudicam a implementação do Ensino Híbrido. Um desses fatores é a formação continuada dos professores, pois, eles precisam trabalhar em duas ou três escolas para ter um salário melhor, isso vem prejudicando a continuação dos estudos para que sua prática pedagógica tenha mais eficácia no processo de aprendizagem, ou seja, para que eles desenvolvam novas competências. O papel do professor é essencial para mobilizar no aluno o desejo de aprender. Portanto, é de suma importância a valorização do professor para que ele possa buscar formação continuada uma vez que o conhecimento está em contínua transformação.

Outrossim, percebe-se que a educação conseguiu avançar em quantidade, porém ela está ancorada no modelo predominante conteudista e transmissivo, deixando a oportunidade do trabalho pedagógico com metodologias ativas, a qual tem revelado seu potencial em redesenhar novas formas de aprender e ensinar. Surgem, portanto, novas exigências como flexibilidade, personalização, espaços mais abertos e vivências pessoais e de grupos. Não quer dizer que a aula tradicional, expositiva seja inútil, mas ela não é mais a única maneira de aprendizagem.

Porém, a escola não conseguiu romper com a ideia de presença obrigatória física em sala de aula. Nessa concepção só aprende quem frequenta a aula. Dessa forma, para Moran (2012), a sala de aula não é o espaço permanente de ensino; para ele, a sala de aula é o local onde se inicia e se conclui o processo de aprendizagem, ou seja, a escola é nossa referência de aprendizagem. A escola que permanece presa à presença física dentro dos limites da sala de aula perde a oportunidade de se estender fisicamente aos limites da cidade e de outros espaços.

O que se presencia no ambiente da escola é que ela precisa interagir nos espaços significativos para os alunos como: teatros, parques, praças, centros esportivos, comerciais e culturais. Assim, a aprendizagem vai ser mais significativa e enriquecedora para o aluno e o professor. Porém, na escola há predominância de planejamentos baseados em modelos convencionais de aulas expositivas, apostilas prontas e avaliação tradicional. Hoje, o aluno



não precisa ir até a escola para buscar conhecimento, pois há milhões de informações que podem ser pesquisadas a qualquer momento e em qualquer lugar.

Nesse contexto, em que as tecnologias fazem parte da rotina humana, a escola precisa avançar em relação ao novo formato de buscar informações na sociedade do conhecimento, de modo que a formação continuada de docentes se torna fundamental; pois, não basta ter acesso à tecnologia para ter domínio pedagógico. Para Moran (2012), há um tempo grande entre conhecer as tecnologias e utilizá-las para modificar o processo de ensino e aprendizagem.

Com base na leitura dos autores, que compõem o referencial teórico, o qual a pesquisa está embasada e da análise de dados coletados, observa-se que o corpo docente tem comprometimento com seu trabalho pedagógico; contudo, há dificuldades em aplicar práticas pedagógicas mais dinâmicas. Além disso, falta disponibilizar mais recursos digitais na escola e recursos para a formação continuada dos professores, a fim de que haja mudanças do ensino tradicional para um ensino mais aberto e flexível.

Na análise do questionário, pode-se conferir que os professores consideram que o Ensino Híbrido traz possibilidades de proporcionar aprendizagens significativas, tanto em espaços da sala de aula, como em outros espaços para além desse limite. Percebe-se, ainda, que, ao utilizar metodologias diferenciadas do ensino tradicional, o professor verifica reflexos na aprendizagem dos alunos. As professoras em sua prática diária afirmam que o uso de recursos digitais contribui para aprendizagem significativa.

Nesse sentido, verifica-se que o Ensino Híbrido possibilita trilhar outros caminhos que possam permitir a inserção de práticas pedagógicas para aprendizagem que ultrapassem o modelo de ensino tradicional. Sabe-se que é uma tarefa imensa, a qual pode levar anos para implementar novas formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem. Portanto, espera-se que a pesquisa seja um instrumento na produção de conhecimento científico e que ela possa contribuir, significativamente, com a educação no que se refere a novas propostas de ensino e de aprendizagem.

As análises do questionário e observações *in loco* mostraram que há certa dificuldade do professor em trabalhar com recursos digitais, tanto pela disponibilização dos recursos, quando pela formação do professor para essa demanda. Após muito refletir sobre os dados, e considerando o referencial teórico da pesquisa, elabora-se um Guia que tem como objetivo propor ações didáticas, visando divulgar tipos de aprendizagens e práticas pedagógicas mais eficazes e modelos de ensino.



O estudo do referencial teórico e a análise do questionário contribuíram para verificar que há possibilidade de implementar o Ensino Híbrido na escola pública, o qual é capaz de proporcionar aprendizagens significativas. A pesquisa demonstrou que o tema Ensino Híbrido oferece um amplo campo de pesquisa, começando pela demanda da formação docente e da inserção de recursos digitais nas escolas. Nesse sentido, é possível sugerir, à Secretaria Municipal de Educação, a formação continuada de professores e a aquisição de recursos tecnológicos para a escola, visando que o processo de ensino e aprendizagem se torne, efetivamente, mais atual e significativo, mediante os desafios trazidos pelo contexto da cultura digital.



REFERÊNCIAS

ARARIPE, Juliana Pereira Gonçalves de Andrade; LINS, Walquíria Castelo Branco. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo. Centro de Inovação Brasileira e CESAR School, 2020. E-book. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/12/Compete%CC%82ncias-Digitais.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em **Rede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AUSUEBEL, David Paul. **Teoria Del aprendizaje significativa. Psicología educativa: Um punto de vista cognoscitivo**. 2º. Ed. México. Trilhas, 1983. Disponível em: <https://www.dasumo.com/libros/david-ausubel-pdf.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

BACICH, Lilian. **Implicações da Organização da Atividade Didática com Uso de Tecnologias Digitais na Formação de Conceitos em uma Proposta de Ensino Híbrido**. 2016. Psicologia Escolar do desenvolvimento humano – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=17&Itemid=160&id=F7A1864BF90F&lang=pt-br. Acesso em: 19 ago. 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian. **Inovação na Educação, metodologias ativas: desafios e possibilidades**. **Wordpress**. São Paulo, 10 out. 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/category/tecnologias-digitais/>. Acesso em 03 jul. 2021.

BACICH, Lilian. Personalização na prática: algumas reflexões: **Revista de Educação do SESI-SP**. São Paulo, 10 out. 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2019/01/05/personalizacao-na-pratica-algumas-reflexoes/>. Acesso: em 15. dez. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61**. Brasília: Câmara dos Deputados. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5092/71**. Brasília: Câmara dos Deputados. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em: 03 jul. 2021.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Brasília: Planalto do Governo. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Legislações Educacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13003-legislacao-educacional>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria 2253/2001**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria 4059**. Brasília: Ministério da Educação. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria 1134**. Brasília: Ministério da Educação. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria 275**. Brasília: Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port%20275.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB**. Brasília: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida**. Brasília: Ministério da Educação. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.



BRASIL. **Resolução nº 4506/2021**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação-SEE/MG. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oMKnM6A-9oIFiWbQRa8oQ0BKc6yOkNDY/view>. Acesso em 14 set. 2022.

BRASIL. **Decreto 131/2021**. Lima Duarte/MG. Prefeitura Municipal. 2021. Disponível em: <https://www.limaduarte.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/Dec.-131-21-Retorno-das-atividade-presenciais-de-forma-gradual-na-rede-de-ensino-publico-privado-e-hibrido.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Portaria 2117**. Brasília: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. Brasília: Ministério da Educação. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Gerais sobre aprendizagem híbrida**. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ CNE. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jul. 2021.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de Professores na Cultura Digital: Aprendizagens do adulto, Educação aberta, emoções e docências**. Salvador: EDUFBA. 2021.

COLVARA, Jonas dos Santos; ESPIRITO SANTO, Eniel do. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, p. 19-19, 2019.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna: tratado de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 1957.

DA SILVA, Márcia Cristina Amaral; GASPARIN, João Luiz. **A segunda revolução industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira**. VII seminário de estudos e pesquisas, v. 1, p. 1-20, 2006.

DE SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; DE MELO, Marcelo Soares Tavares; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 29-47, 2010.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 4-15, 2008.

DEMO, Pedro. Rupturas urgentes em educação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 861-871, 2010.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem: Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do aluno**, Campo Grande, 2018. Disponível em:



<https://portalidea.com.br/cursos/ajudando-o-aluno-aprender-melhor-apostila04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DUTRA, Rodrigo. Aulas mais efetivas com sala de aula invertida. **TutorMundi**. São Paulo. s/d. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/o-que-e-sala-de-aula-invertida/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

DUTRA, Rodrigo. Ensino Híbrido: O que você precisa saber. **TutorMundi**. 2020. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/ensino-hibrido/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

ESTEVAM, Paloma. **Aprendizagem personalizada: definições, benefícios e 3 dicas de como trabalhá-la**. Rubeus, 2021. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/aprendizagem-personalizada/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

ESTEVAM, Paloma. **Teoria da Aprendizagem Experiencial: definições, benefícios e aplicações práticas**. Rubeus, 2021. Disponível em: <https://rubeus.com.br/blog/teoria-da-aprendizagem-experiencial/>. Acesso em: 03. mar. 2023.

FRANÇA, **Declaração sobre os direitos e princípios digitais: valores e os cidadãos da UE no centro da transformação digital**: 15 dez. 2022. Disponível em: <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2022/12/15/declaration-on-digital-rights-and-principles-eu-values-and-citizens-at-the-centre-of-digital-transformation/>. Acesso em: 14 set. 2022.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia**: Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**: 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Debora. Ensino Híbrido: o que é, modelos, vantagens e como aplicar. **Sambatech**. Minas Gerais, 08 de jun. 2021. Disponível em: <https://sambatech.com/blog/insights/ensino-hibrido/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

INCONTRI, Dora. **A educação segundo o Espiritismo**. Federação Espírita do Estado de São Paulo, 1997.

IVIC, Ivan; ROMÃO, José Eustáquio; COELHO, Edgar Pereira Coelho. (org.). 1896-1934: Lev Semionovich. Recife: **Fundação Joaquim Nabuco**, Massangana, 2010.140 p. (Coleção Educadores).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia Tradicional: notas introdutórias.1990.24f. Material de aula (graduação em Pedagogia) – PUCGoiás, Goiás,1990. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/DiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: 08 mar.2023.



MACHADO, Andreia De Bem; ALMERAYA, Juan Martín Ceballos. **Educação e competências Digitais Pós-Pandemia: cenários e perspectivas em tempos de incertezas.** Curitiba. BAGAI, 2021.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria de transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Boitempo. 2011.

MONTEIRO, Lilian. **Mercado de trabalho exige novo perfil de profissional, saiba como se atualizar.** Jornal Estado de Minas. Carreira, v. 26, 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 3, n. 1, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 174p.

MORAN, 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.

MORAN, José. **A Escola se transforma mais lentamente do que desejamos e em ritmos diferentes.** Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/entrevista-jose-moran-escola-inovadora>. Acesso em: 10 fev. 2023

MORAN, José. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise.** Blog Educação transformadora. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa.** São Paulo. v. 29, p. 249-263, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XzV337jZrWCs4nJykJGShyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago.2022.

PARREIRAS, Maria; KRAMER, Juliana; BIZZO, Eduardo; MONTANO, Paulo. O potencial de contribuição do uso da tecnologia na educação para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4)– Educação de qualidade: o caso da Iniciativa. **BNDES Educação Conectada**, 2021. Disponível em: <https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/22044/1/03-BNDES-Revista56-PotencialContribuicaoODS4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PENIN, Sonia T. Sousa. **Gestão da Escola: Desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A. 2002.



PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Tuane Telles; KEPPEL, Matheus Fernando; CASSOL, Roberto. O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos. **PESQUISAR–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 6, n. 9, p. 77-91, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Leila/Downloads/66686-Texto%20do%20Artigo-231520-2-10-20190602.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SCIENZA, Marcelo. *Blended Learning.Simulare*. Florianópolis, 24 jan. 2018. Disponível em: <https://simulare.com.br/blog/ensino-hibrido-descubra-como-utiliza-lo/>. Acesso em: 13 out. 2022.

VALE, Thiago Souza et al. **A construção da educação geográfica na cultura digital**. 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21588>. Acesso em 01 jun. 2023

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, n. 4, p. 79-97, 2014.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar**. Infancia y Aprendizaje, Madrid. 1984.

WESTBROOK, R. B.; TEXEIRA, A; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (org.). 1859-1952. Jonh Dewey. Recife: **Fundação Joaquim Nabuco**, Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores).



ANEXO I

Roteiro de perguntas do questionário ao professor

1) Sexo: () feminino () masculino

2) Tempo de serviço na escola: _____ anos e _____ meses.

3) Já trabalhou com Ensino Híbrido? () Sim () Não

Se sim, qual(is) ano(s)?

4) Conhece a metodologia do Ensino Híbrido? () Sim () Não

5) Considera-se apto a trabalhar com Ensino Híbrido? () Sim () Não

6) Há obstáculos para implementação do Ensino Híbrido em sua escola? Se sim, quais?

7) Quais obstáculos existem para implementação do Ensino Híbrido em sua escola?

8) Utiliza de recursos tecnológicos para avaliar a aprendizagem do aluno?

9) Percebe mudanças na aprendizagem dos alunos após a utilização de metodologias diferenciadas do ensino tradicional?

10) Quais mudanças vocês percebem na utilização de metodologias diferenciadas?

11) Considera que atividades de aprendizagem fora do espaço da sala de aula podem proporcionar a autonomia do aluno em relação à aprendizagem?

12) Você recebe ou recebeu algum curso de formação continuada para fazer uso de metodologia ativas na suas aulas? () Sim () Não

Se sim, qual(is)?



13) Você utiliza recursos digitais em suas aulas? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, qual(is)?

14) Apresenta dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas? ☐ Sim ☐ Não

15) Os alunos usam tecnologia nas tarefas de casa? ☐ Sim ☐ Não

16) Acredita que o uso de tecnologias em sala de aula atrapalha a concentração do aluno?

☐ Sim ☐ Não

17) Assinale o que você considera melhor para a aprendizagem do aluno:

☐ Uso de tecnologias trocando ideia com professores;

☐ Uso de tecnologias sozinho;

☐ Uso de tecnologias trocando ideia com os colegas;

☐ Uso de tecnologias interagindo com outros alunos e com o professor;

☐ Sem uso de tecnologias, apenas aulas expositivas.

18) Os resultados da Avaliação do SAEB são apresentados aos professores para discussão?

☐ Sim ☐ Não