

Cristiana Maria da Silva

Centro Universitário Vale do Rio Verde
crismariaprof@gmail.com

Cristiana F. De Muyllder

Universidade Federal de Uberlândia e
Universidade FUMEC
crismuyllder@hotmail.com

Dirceu Antônio Cordeiro Júnior

Centro Universitário Vale do Rio Verde
dirceucordeiro70@gmail.com

ENSINO HÍBRIDO: RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO NOVOS PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÓS- PANDEMIA

RESUMO

O ensino híbrido é um dos novos paradigmas educacionais que avançaram após a pandemia do covid-19. Todavia, esse novo modelo educacional é permeado por dúvidas. O presente trabalho apresenta um relato de experiência, em uma escola estadual de Goiás, entre 2021 e 2022, que propõe uma reflexão sobre as atividades do ensino híbrido aplicadas no ensino fundamental, compreendendo as exigências das Atividades Pedagógicas Complementares elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação. A revisão teórica foi realizada por meio da busca de artigos indexados no banco de dados da SCIELO e Periódicos CAPES. Também foram utilizados livros e documentos do Ministério da Educação. Esse novo paradigma educacional mostrou-se desafiante, uma vez que os estudantes estiveram distantes da escola por quase dois anos. Portanto, com o término do afastamento compulsório dos alunos, busca-se novas estratégias para que todos os estudantes possam aprender de maneira igualmente significativa. A experiência vivenciada apontou novas questões relevantes, que devem ser foco de novas discussões para a educação, como problemas de exclusão digital, de defasagem de material didático específico, de insuficiência de verba destinada à escola e de dificuldades de professores e alunos em lidar com as ferramentas do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação básica. Inovação.

HYBRID TEACHING: EXPERIENCE REPORT INVOLVING NEW PARADIGMS IN POST-PANDEMIC BASIC EDUCATION

ABSTRACT

Blended learning is one of the new educational paradigms that advanced after the covid-19 pandemic. However, this new educational model is permeated by doubts and reflections. This paper presents an experience report in a state school in Goiás, between 2021 and 2022, that propose a reflection on hybrid teaching activities applied in elementary school, including the requirements of Complementary Pedagogical Activities prepared by the State Department of Education. The literature review was carried out by searching articles indexed in the SCIELO and Periodics CAPES database. Books and documents from the Ministry of Education were also used. This new educational paradigm proved to be challenging, since students were away from school for almost two years. Therefore, with the end of compulsory removal of students, new strategies are sought so that all students can learn in an equally meaningful way. The lived experience pointed to new relevant issues, which should be the focus of new discussions for educa-

tion, such as problems of digital exclusion, lack of specific didactic material, insufficient funds allocated to the school and difficulties of teachers and students in dealing with the tools of remote teaching.

Keywords: Hybrid teaching. Basic education. Innovation.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea construiu-se dentro de uma nova perspectiva, cujo contexto social exige inovação, e impulsiona o uso de novas ferramentas tecnológicas em sala de aula. As chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC são entendidas como um conjunto de técnicas, desenvolvimentos e dispositivos avançados de *software*, *hardware* e dos meios de informação e canais de comunicação que integram funcionalidades de armazenamento, processamento e transmissão de informação digitalizada (VIDAL & MIGUEL, 2020).

A partir de março de 2020, com a pandemia do covid-19, o ensino em todo o mundo precisou adotar tecnologias de transmissão remota, diante do isolamento – imposto como uma das medidas de segurança para conter a disseminação do vírus SARS-CoV-2. Assim, tanto os professores quanto os estudantes se viram diante do desafio de mediar o ensino e aprendizagem por meio de dispositivos eletrônicos, como o computador e o celular. Depois de um período de isolamento de seis meses, com ensino remoto, algumas atividades foram liberadas e, gradativamente, as escolas começaram a ofertar o ensino híbrido, pelo qual ocorreu a transição da educação remota para este novo modelo, que envolve atividades à distância e presenciais, para parte das turmas, alternadamente (MORAN, 2015).

Diante deste cenário, novas discussões, a partir de experiências reais, surgem e instigam o compartilhamento de experiências. Assim, o objetivo do presente estudo é descrever e analisar, a partir de um relato de experiência, o modo como o ensino híbrido foi trabalhado e recebido pelos alunos e professores do ensino fundamental de uma escola estadual do interior de Goiás. Especificamente, pretendeu-se descrever as estratégias adotadas frente às características socioeconômicas dos alunos, os recursos disponibilizados pelo poder público e os caminhos traçados pela escola, através das diretrizes da Secretaria de Estadual de Educação – SEDUC. Foram analisadas as estratégias envolvendo o ensino híbrido aplicadas, compreendendo as exigências das Atividades Pedagógicas Complementares - APC, elaboradas pela SEDUC e a Superintendência de Ensino do Estado de Goiás e sua relação com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças e jovens. Assim, tendo como pano de fundo, uma pandemia que ceifou a vida de milhares de brasileiros, a construção deste artigo se mostra duplamente desafiadora, uma vez que aborda o elemento basilar do futuro, a educação (MARTIN-NÚÑEZ *et al.*, 2022)

2. REVISÃO TEÓRICA

O ensino híbrido como possibilidade do uso das tecnologias digitais na escola

O ensino híbrido tem respaldo na proposta de lei da inclusão digital na escola¹, tendo ganhado vulto e grande adesão pedagógica após a pandemia por Covid-19, e a necessidade impreterível do uso das tecnologias digitais para a realização das aulas remotas. Antes mesmo do retorno às aulas presenciais, houve um período intermediário, no qual o ensino híbrido começou a ganhar destaque. Com a retomada das aulas presenciais, uma das estratégias para seguir os protocolos de segurança foi tornar o ensino híbrido, ou seja, mesclado, misturado, assim como é a educação. Com a utilização cada vez maior da conectividade e mobilidade, o ensino híbrido torna-se muito mais evidente, “[...] é um ecossistema mais aberto e criativo” (MORAN, 2015, p. 1), que permite ao aluno adquirir mais autonomia ao deixar de ser um mero expectador.

Como toda proposta nova, o modelo híbrido gerou dúvidas e expectativas, tanto para os professores quanto para os estudantes, que se viram diante do desafio de ensinar e aprender com a mediação das tecnologias da informação. O ensino híbrido é composto por modelos de aula que integram atividades presenciais e *online*, no qual os recursos digitais são utilizados para melhorar o ensino. “Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos” (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 41).

Estudos recentes ressaltam que as inquietações que esta nova modalidade trouxe se

explica em razão de sua complexidade (SANTOS, SILVA & PICINATO, 2021; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022), pois, nem todos estavam preparados para mudar repentinamente as práticas tradicionais de ensino, antes caracterizadas pelo uso de recursos e ferramentas analógicas, como a lousa e as explanações do professor. Além dos problemas do ensino remoto, a dificuldade de acesso às tecnologias também se tornou um problema, fazendo com que aqueles que não tivessem condições de adquirir uma ferramenta tecnológica passassem a fazer parte dos excluídos deste processo, pois “[...] a falta de acesso a esta tecnologia, e seus inúmeros recursos, gerou um novo tipo de exclusão, a digital” (MARTINS, 2020, p. 244). Também existe a necessidade de maior respaldo aos docentes, sobre essa nova modalidade de ensino, em documentos do Ministério da Educação, como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em suas competências gerais (BRASIL, 2017).

Ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, associadas ao uso de tecnologias digitais, viabilizam ao estudante mover-se, de maneira gradativa, para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento e, conseqüentemente, a promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno são características importantes do ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

O ensino é híbrido porque não se reduz ao que é planejado institucional e intencionalmente. Aprende-se por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais.

¹ O [Projeto de Lei \(PL\) 4.538/2020](#) prevê o acesso à internet e equipamentos tecnológicos para alunos de baixa renda da educação básica.

Aprende-se com um professor e aprende-se sozinho, com colegas, com desconhecidos. O sujeito aprende ainda de modo intencional e espontâneo, tanto quando se estuda, quanto quando se diverte (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

No ensino híbrido, a aprendizagem acontece por meio do equilíbrio entre compartilhar e personalizar.

A aprendizagem se constrói em um processo equilibrado entre a elaboração coletiva – por meio de múltiplas formas de colaboração em diversos grupos – e a personalizada – em que cada um percorre roteiros diferenciadores. A aprendizagem acontece no movimento fluido, constante e intenso entre a comunicação grupal e a pessoal, entre a colaboração com pessoas motivadas e o diálogo de cada um consigo mesmo, com todas as instâncias que o compõem e definem, em uma reelaboração permanente (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 49).

A proposta do ensino híbrido rompe com os modelos tradicionais caracterizados por uma sala de aula com disposição única das carteiras, a lousa e o professor, do qual o aluno, em grande parte, apenas recebe os conteúdos. Ao conceber esta modalidade desta maneira, os autores reconhecem que estruturalmente a escola atual não se diferencia daquela que marcou o início do século passado, mas os estudantes contemporâneos não aprendem do mesmo modo daqueles que frequentaram a escola tradicional, pois, estão sempre em busca de algo novo (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015).

O aluno e o ensino híbrido

A retomada das aulas tem como principal característica um novo estudante, que passou um longo período longe do professor, da escola, dos colegas, da sociabilidade do mundo real; por outro lado, esse estudante manteve muito tempo em contato com mundo por meio das tecnologias da informação. Além de já ter nascido numa era mais tecnológica, a fatalidade da pandemia intensificou o contato do jovem em idade escolar com o ciberespaço. Eles são diferentes, voltaram mais diferentes ainda, e buscam sempre algo inovador, pois o “mundo” no qual vivem as coisas – todas elas – acontecem de modo muito rápido.

Nesse sentido, Moran (2015) associa todo esse processo de mudanças ao ensino híbrido, que se constitui em meio a tantos contextos considerados que envolvem, tanto aspectos físicos quanto emocionais.

A educação é híbrida também porque acontece num contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória nas políticas, nos modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas, onde muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias. Numa sociedade em mudança, em construção, contraditória, com profissionais em estágios desiguais de evolução cognitiva, emocional e moral, tudo é mais complexo e difícil. Uma escola imperfeita é a expressão de uma sociedade também imperfeita, híbrida, contraditória. Muitos gestores, docentes e alunos são “híbridos”, no sentido de contraditórios, pela formação desbalanceada (mais competências cognitivas que socioemocionais) e pelas dificuldades em saber conviver

e aprender juntos (MORAN, 2015, p. 14).

A reflexão proposta por Moran envolve todo um contexto do modelo híbrido que está para além do ensino em si, já que as pessoas e a própria sociedade também são referenciadas como parte desse “movimento” próprio da hibridez. Nesse sentido, pensar o ensino híbrido é vislumbrar novas possibilidades de práticas, de evolução, de trabalho, de sociabilidade, de lazer e todos os aspectos que compõem a vida de todo o corpo social. Nesta esteira, a escola o ambiente no qual o indivíduo despertará suas habilidades para lidar com o mundo, posteriormente o que nos faz retornar à questão do ensino híbrido, pela sua grande capacidade de personalização e desenvolvimento de práticas educativas que levam em consideração a subjetividade do aluno.

Na mesma linha de raciocínio, Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015) afirmam que:

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 41).

Assim, o ensino híbrido no Brasil passou, de uma ferramenta adaptada para um determinado momento, como medida sanitária no período da pandemia por Covid-19, para um modelo de pedagogia extremamente sofisticado e eficaz (DAKIR & FAUZI, 2022).

O professor e o ensino híbrido

Ao se considerar que essas ferramentas, utilizadas desde o ensino remoto, é importante ressaltar que tanto o aluno quanto o professor precisam desenvolver competências digitais, sem, no entanto, levar a cargo as deficiências da inclusão digital escolar, principalmente no ensino público. Logo, há que se pensar na necessidade de criação de políticas públicas voltadas a este propósito, e junto a ele, ao desenvolvimento da educação digital, de modo a ensinar professores a alunos a trabalharem com essas novas ferramentas, adquirindo e potencializando competências específicas da área.

As competências digitais podem ser estruturadas da seguinte maneira: 1. Competência Informacional; 2. Competência Tecnológica; 3. Competência da Alfabetização Múltipla; 4. Competência da Alfabetização Cognitiva; e 5. Competência da Cidadania Digital. A primeira refere-se à uma cadeia de conhecimentos e habilidades necessárias para trabalhar com uma determinada informação, ou seja, é preciso ser capaz de acessar um problema, analisar, gerenciar, organizar, avaliar criticamente; depois, criar e divulgar (ADELL, 2005; SILVA & BEHAR, 2019). A competência tecnológica se traduz nas ferramentas que abarca toda a tecnologia que é utilizada atualmente, como *e-books*, câmeras, *tablets*, computadores, telefones celulares e outros. Já a competência cognitiva genérica é basicamente converter informações em conhecimento ou em estratégias para resolver problemas. Notadamente, essas competências são também referenciais para o desenvolvimento do ensino híbrido. Nesse sentido, essa modalidade pode ser trabalhada sob

diferentes perspectivas, e uma delas é o triângulo interativo, professor - aluno - tecnologia. Nessa relação o professor tende a se tornar o mediador, propiciando a construção do conhecimento por meio das TDIC. Este triângulo constitui-se um dos pilares do ensino híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022).

Também é importante mencionar a cidadania digital, que é uma espécie de treino para viver em um mundo mesclado entre experiências reais e o mundo *online*, contexto no qual se inserem as relações sociais e a conduta comportamental.

A escola pode integrar-se aos espaços significativos da cidade e do mundo pelo contato físico e digital: centros produtivos, comerciais e culturais – museus, cinemas, teatros, parques, praças, ateliês, entre outros. Podem organizar também os currículos com atividades profissionais ou sociais, com apoio da comunidade, além de todos os ambientes virtuais disponíveis. Um dos muitos modelos interessantes para pensar como organizar de forma diferente a “sala de aula” é olhar para algumas escolas inovadoras. [...] Há que se refletir, nesse contexto, que a cada dia as pessoas estão cercadas de mais dispositivos digitais, o que as força a aprender a lidar com elas, e, avaliar se seu uso é necessário ou não, também é uma competência básica para os indivíduos da sociedade atual (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 51).

O ambiente virtual e a aprendizagem

Os ambientes de aprendizagem são considerados um conjunto de fatores, que envolvem os espaços físicos, tecnológicos,

educacionais, sociais e econômicos, nos quais as pessoas aprendem em diferentes momentos e espaços (SILVA & ALVES, 2009; MARTINS-NÚÑEZ *et al.*, 2022).

Os ambientes nos quais se realiza a aprendizagem, mediados pelas TDIC, podem ser tradicionais e presenciais, contudo, incorporaram elementos e ferramentas tecnológicas ao seu planejamento, com finalidade não apenas técnica, materiais tecnológicos, como computadores e conexão de internet, mas também com o objetivo de inovar as práticas educacionais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 56).

Os avanços que estão ocorrendo atualmente no campo das telecomunicações, estão abrindo novas perspectivas para os conceitos de espaço e tempo, que até agora têm sido tratados tanto no ensino presencial quanto na educação à distância.

Nesse contexto, o surgimento de novos ambientes de aprendizagem só faz sentido no conjunto de mudanças que afetam todos os elementos do processo educacional, objetivos, conteúdos, professores, alunos, entre outros. As mudanças na educação, em qualquer escala, para serem duradouras e firmes, exigem que os envolvidos entendam e compartilhem a mesma visão do modo que a inovação vai melhorar esse processo, como: professores, administradores e toda a comunidade educacional, os quais devem considerar a concepção e o planejamento de mudança desde o primeiro momento. Haja vista que essas mudanças sejam antecipadamente testadas e suas consequências evolutivas garantidas para os estudantes e o conhecimento científico, em prol da humanidade. A inovação em TDIC tem permitido a inserção a novos ambientes comunicativos e interativos, que abrem a possibilidade de desenvolver novas experiências formativas, educativas, expressivas, criativas, inteligentes, viabilizando a realização de diversas atividades, até recentemente inimagináveis (SALINAS, 2004; DAKIR & FAUZI 2022).

As TDIC permitem a professores e alunos um acesso mais rápido e eficiente à informação, reduzindo seu grau de obsolescência, uma vez que funcionam a partir da utilização de diferentes fontes existentes na rede (LARA & DUART, 2005). Outrossim, tais informações não se restringem apenas a textos escritos, mas também visuais e auditivas; também não são estáticas, mas dinâmicas e interativas. Essas ferramentas têm sido muito úteis para a realização de atividades complementares e corretivas, nas quais os alunos podem

autocontrolar seu trabalho. O acesso a múltiplos recursos educacionais e ambientes de aprendizagem oferta-lhes – ao professor e ao aluno – todo tipo de informação, além de múltiplos materiais didáticos digitais, disponíveis na Internet, que enriquecem os processos de ensino e aprendizagem.

Contexto Brasileiro e a exclusão digital escolar

Em uma sociedade da informação, caracterizada pelo dinamismo das relações, pela utilização das TDIC, a integração das pessoas na sociedade e o próprio conceito de dignidade humana estão relacionados ao acesso à *internet* e aos meios de integração digital. O respectivo exercício da cidadania passa pelos meios digitais, pois estão relacionados ao convívio social, à participação dos atos e processos democráticos e, nos dias atuais, ao próprio acesso à justiça, de modo que o exercício pleno de cidadania está intrinsecamente relacionado ao conceito de inclusão digital, à informatização dos dados pessoais, dos órgãos públicos e dos serviços prestados por estes entes governamentais. Os dados da pesquisa do Comitê Gestor da Internet no Brasil - CGI.br, TIC Domicílios 2018, apontam que o acesso à *Internet* no Brasil é desigual e excludente: enquanto 99% dos domicílios de classe A e 94% de classe B possuíam acesso à *Internet*, somente 40% dos domicílios das classes D e E estavam conectados (CGI.br, 2019). Apesar de o índice ter crescido – em 2008, apenas 1% dos domicílios das classes D e E possuíam *Internet*, a diferença no acesso das classes sociais permaneceu acentuado. No total, 33% dos

domicílios brasileiros ainda não possuíam acesso à *Internet*² (CGI.br, 2010).

De fato, o acesso à *internet* é um direito positivado no ordenamento pátrio, o Marco Civil da *Internet*, no seu artigo 4º, inciso I, disciplina a matéria esclarecendo que o direito de acesso à *internet* é de todos. No entanto, a realidade brasileira apresenta um cenário bastante preocupante, quanto ao acesso à *Internet*, principalmente nas escolas públicas (BRASIL, 2014). Desse modo, não se trata de discutir a eficiência e as possibilidades de utilização do ensino híbrido, e sim, o grande índice de exclusão digital nas camadas menos favorecidas da população brasileira, com a desigualdade que reverbera na educação pública, quando comparada à educação privada. Neste ínterim, já não se trata de comprovar qual pedagogia seria mais adequada para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, mas, qual aluno terá a oportunidade de experimentar a proposta do ensino híbrido.

Forçosamente, durante a pandemia por Covid-19, não apenas o Brasil, mas o mundo, teve que se readaptar das mais variadas formas. Uma delas, foi a informatização da educação, em todos os níveis (DAKIR & FAUZI 2022). À despeito de já haver a modalidade para o Ensino Superior, de Educação a Distância (EAD), a pandemia forçou a expansão dessa modalidade para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A mudança foi abrupta, surpreendendo a todos: escolas, professores,

alunos, pais e, principalmente, àqueles que pertencem à classes menos abastadas.

Com o isolamento oficializado pelo Decreto Legislativo nº 6 de, 20 de março de 2020³, as escolas fecharam as portas sem data determinada para a reabertura, pois o cenário causado pela pandemia era muito alarmante. Nesse contexto, as escolas particulares logo se articularam em desenvolver e aplicar a modalidade remota, e seu público-alvo, obviamente, não passou pelos mesmos problemas que muitos alunos da rede pública. Enquanto as escolas particulares já tentavam sanar os danos da pandemia, a educação publicava ficava à mercê das decisões dos órgãos Institucionais de Educação do país. O Ministério da Educação (MEC) só se posicionou a respeito depois de muitas polêmicas:

[...] o MEC e o INEP reforçam possuir um diálogo sempre aberto junto às mais diversas entidades e à sociedade em geral, destacando que todas as sugestões e críticas apresentadas são importantes para o aprimoramento de suas atividades e que cada uma delas será avaliada e discutida, sempre buscando o que seja melhor para a educação brasileira (BRASIL, 2020).⁴

Assim, muitos estados e prefeituras se mobilizaram na criação de TVs educativas, distribuição de sinal de *Wifi* (conexão de internet) em comunidades menos favorecidas, distribuição de material didático impresso para aqueles que não conseguiam participar

² O critério de classe social, classificação econômica definida pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), é baseado na posse de bens duráveis de consumo e no nível de educação do “chefe do domicílio”, resultando numa pontuação que divide os domicílios de acordo com classes de A a E. A porcentagem que

cada classe representava em 2015 era a seguinte: A–3%; B–23%; C–48%; D e E–27% (CGI.br, 2019).

³ “Reconhece, para os fins do art. 65 da [Lei Complementar nº 101](#), de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020”.

⁴ Trecho da nota de esclarecimento do Ministério da Educação, de 18 de maio de 2020.

remotamente, por falta de aparelhagem, e diversas outras estratégias. O Governo Federal só se manifestou a favor de uma proposta de educação inclusiva digital no ano de 2021⁵, quando as escolas públicas e privadas já estavam organizadas de acordo com o ensino híbrido, que chegou no segundo semestre de 2020, de modo geral, em fase de adaptação, em muitas escolas do país. Portanto, a proposta de educação remota, que fez parte da agenda política do então Presidente da República Jair Bolsonaro, chegou muito tarde para aqueles que perderam mais de um não letivo de aula. Além disso, também foi proposta a modalidade de ensino domiciliar, uma medida tão excludente quanto o ensino remoto.

Do mesmo modo, refletindo sobre o ensino híbrido, urge que a sociedade e os órgãos educacionais exijam do poder público a inclusão digital, para que, de fato, todos possam se beneficiar desse novo modelo de educação que vem se destacando dos demais. E, quem sabe, não seja este o modelo de ensino que levará a educação pública brasileira para outro patamar, com maior qualidade, pois são inúmeros os recursos e ferramentas educacionais presentes nas TDIC.

Para além desses fatores pragmáticos, que dificultaram a implementação do ensino híbrido, durante a pandemia, cabe frisar que desde 2020, o Brasil e o mundo vivenciavam um cenário de mortes e enfermos extremamente altos, diariamente. Assim, não somente a falta de tecnologia afetava os rumos da educação, mas também o fator emocional, uma vez que a doença

não faz distinção de idade, raça, etnia ou classe social. Muitas famílias estavam enfrentando o luto, por vezes, de mais de um ente querido, amigos, conhecidos, vizinhos. Há que se considerar, portanto, o medo de contrair o vírus, na modalidade híbrida, durante as aulas presenciais, que foram iniciadas antes mesmo da vacinação.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escola pesquisada localiza-se na cidade de Trindade-GO, e oferta do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, à Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1º à 3ª etapa. A instituição tem como principais objetivos promover um ensino que contribua para o aprendizado integral do aluno, respeitando suas limitações, criatividade e necessidades, visando o despertar de sua autonomia, despertando o senso crítico do educando. Além disso, prioriza proporcionar o enriquecimento e a diversificação de atividades curriculares com vistas ao desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades, para que o educando possa adquirir princípios de cidadania, ética e solidariedade. Ademais, objetiva oportunizar, ao jovem e ao adulto que não tiveram acesso à escolarização do ensino fundamental na idade apropriada, o acesso à escola, a partir da oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A EJA tem uma função social de reparar, equalizar e qualificar aqueles que não tiveram oportunidade de ensino na idade adequada. Nesta modalidade, a escola também oferece, o Projeto Educando para a liberdade, cujo objetivo é a

⁵ Vale ressaltar que as vacinas contra a Covid-19 já estavam sendo aplicadas desde 2021, período em que foi implantado o ensino híbrido. Logo, lançar um programa de inclusão digital somente

após o período mais crítico da pandemia, para a educação, foi uma ação negligente e tardia.

ressocialização cultural dos educandos privados de liberdade na Agência prisional do município de Trindade, em conformidade a Resolução nº 2 de 19/05/2010 CNE/CEB (BRASIL, 2010).

As características reais dos alunos não coincidem com as expectativas, devido, em muitos casos, às condições socioeconômicas precárias e também a problemas de ordem emocional e psicológica. Esse dado preocupante se explica pelo fato de que muitas famílias não seguem o modelo idealizado, sendo, por vezes, chefiadas apenas pela mãe, avós e/ou tios, sem a presença da figura paterna. Parte desses alunos, ainda, vem de famílias ciganas; outros, de famílias oriundas da zona rural, o que dificulta ainda mais a possibilidade de acesso à *internet* e às TDIC. O professor procura interagir com o saber que o educando possui, e tenta colaborar, da melhor forma possível, para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Tais procedimentos elevarão o nível de consciência crítica do aluno, levando-o a compreender a atualidade histórica e social. Reconhece, ainda, que a sociedade deveria se constituir pessoas cujos direitos e deveres são iguais, visto que estes são inerentes ao ser humano e não a determinados grupos.

Em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a Unidade Escolar atua com ensino híbrido a partir do segundo semestre de 2021, dando sequência ao ano letivo de 2020, que iniciou dentro de todas as perspectivas propostas no calendário escolar; no entanto, na primeira quinzena de março, foi preciso replanejar toda a rota educacional. Em virtude da pandemia, o Decreto Estadual nº 9.633/2020 determinou situação de emergência

para impedir a disseminação de novo coronavírus, e para tanto, as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 18 de março (GOIÁS, 2018). As Resoluções CEE/CP nº 02/2020 e 05/2020 regulamentaram o regime de aulas e atividades não presenciais e/ou presenciais mediadas por tecnologias em todo o estado de Goiás (GOIÁS, 2020).

Nesse contexto, foi necessário pensar em novas metodologias e estratégias de ensino para atender e alcançar ao maior número de alunos possível. O processo de replanejamento de ações aconteceu por meio virtual. Do mesmo modo, o conselho de classe e o encontro coletivo “Parada Reflexiva”, reunião onde temas referentes às estratégias pedagógicas durante a pandemia eram discutidos, continuaram, remotamente, com o caráter de promover uma reflexão sobre o processo educacional, bem como diagnosticar, avaliar e traçar novas ações para atingir os objetivos propostos. Essa metodologia foi considerada o eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a instituição de ensino reconheceu que o aluno deveria ser orientado pelo professor e estimulado a desempenhar seu papel, ou seja, a ser um construtor de seu próprio saber, fazendo-se observador, pesquisador e colaborador do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizada e capaz de promover aprendizagem, dispõem de tempo e das competências profissionais necessárias para planejar, elaborar e criar outras situações educacionais mais amplas. Essa competência global mobiliza várias competências específicas, tais como: conhecer os conteúdos a serem

ensinados, bem como ter clareza dos objetivos de sua aprendizagem; detectar quais as expectativas que os alunos não atingiram, e a partir desta verificação replanear as práticas, para alcançar os objetivos propostos; trabalhar a representatividade dos alunos; trabalhar a aprendizagem, levando em consideração a realidade do aluno; elaborar e planejar dispositivos e sequências didáticas; envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de busca pelo conhecimento; promover meios para que o aluno desenvolva a expressão corporal, escrita e reflexiva.

Durante as aulas remotas, as estratégias estiveram todas voltadas para as necessidades dos educandos, e considerando a capacidade de sua tecnologia, já que nem todos possuem um aparelho celular, além disso, grande parte dos aparelhos tem configuração que não suporta muitas atividades e trabalhos propostos pelos professores, mas, tal problema não foi obstáculo para que a Unidade de Ensino trabalhasse em prol da melhoria do ensino e de seu acesso a todos.

A situação problema

Os estudantes da escola em questão, principalmente adolescentes e jovens, em grande parte, são obrigados, pelas condições socioeconômicas das famílias, a ingressar no mercado de trabalho ainda em idade escolar, contrariando as determinações do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Não têm acesso ao lazer, apresentando frequentes problemas de saúde, muitas vezes, ocasionados pela má alimentação, precariedade de assistência à saúde, além de não receberem apoio familiar nas tarefas escolares.

Com a chegada da pandemia por Covid-19, a escola precisou pensar em estratégias para atender a estes estudantes, sabendo que nem todos possuem um aparelho celular ou computador em casa. Há, ainda, alunos que residem na zona rural, onde o sinal de internet é fraco, e que por esta razão não podiam acompanhar as aulas diariamente com os demais. Para estes alunos, foi elaborado um plano de trabalho em que as tarefas eram entregues impressas. A princípio, a Secretaria da Educação - SEDUC enviava os módulos prontos, mas a adesão não foi total, já que ao final do ano letivo havia grande contingente de material guardado, que não foi retirado nem distribuído.

Ao iniciar 2021, a SEDUC passou a enviar apenas os conteúdos, e não mais os módulos impressos, ficando a cargo da escola reproduzir este material. Esta demanda tornou-se um problema para a escola, pois não fora enviado recurso específico para tal finalidade; porém, ainda assim, a instituição atuou com foco na aprendizagem dos educandos, para que todos pudessem acompanhar a proposta do currículo para o ano letivo de 2021.

Tanto em 2020 quanto em 2021, os alunos fizeram avaliações externas, cujo objetivo foi acompanhar o desenvolvimento durante o período pandêmico e buscar estratégias para evitar o fracasso ou abandono nas avaliações do Sistema de Avaliação do Estado de Goiás - SAEGO e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Essas avaliações são, no momento, a grande problemática a ser enfrentada pela escola. Desse modo, entre o segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022, as equipes gestora e

docente elaboraram estratégias pautadas em algumas questões, como: de que forma alcançar todos os estudantes na modalidade híbrida? Como ensinar competências, habilidades e descritores, de modo que seja possível identificar e intervir numa perspectiva ampla, ou seja, a totalidade dos estudantes?

Possíveis caminhos

Ao se considerar a discussão teórica sobre o ensino híbrido e as tecnologias da informação, a Unidade Escolar está atuando, desde agosto de 2021 com foco na aprendizagem dos estudantes. A princípio, foi feita uma seleção daqueles que retornariam ao modelo presencial e dos que ficariam no modo híbrido. Para as famílias que relatavam não ter condições de acompanhar as aulas de forma remota, foram viabilizadas atividades xerocopiadas para os alunos, as quais eram entregues quinzenalmente pela escola.

Foi um período difícil, pois, nem todos os pais tinham a segurança de que seus filhos não iriam se contaminar no ensino presencial. Assim, foram iniciadas as aulas com o sistema de rodízio, sendo que a ênfase do presencial seria para os 9º anos e 3ª séries, em razão destes serem o público alvo daquelas avaliações.

Enquanto proposta para o ensino híbrido, os estudantes foram separados no quantitativo de 15, para que, numa semana ficassem na escola e, na outra, em ficassem casa, acompanhando virtualmente.

Bacich (2016), em sua descrição desta modalidade, menciona o modelo virtual enriquecido:

Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em

que, em cada curso, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os alunos podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. De acordo com Horn e Staker (2015), muitos programas deste tipo tiveram início como escolas on-line e, posteriormente, desenvolveram programas híbridos para proporcionar, aos estudantes, experiências de escolas consideradas tradicionais (BACICH, 2016, p. 683).

Ao propor este modelo aos estudantes, a SEDUC espera e orienta que as escolas ofertem metodologias que de fato viabilizem a aprendizagem, uma vez que uma semana eles estarão na escola, e outra, em casa.

[...] devemos propor atividades que desenvolvam a autonomia. [...] muitas vezes os alunos se sentem inseguros por não estarem acostumados com a liberdade de escolha. Precisamos estimular a autonomia para minimizar esta insegurança. Quanto mais aplicarmos, mas eles se acostumarão. É preciso criar a cultura híbrida na sala de aula (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015, p. 76).

A educação é um processo de desenvolvimento humano que tem lugar por meio da aprendizagem ampla, integrada e desafiadora. Nesse sentido, o autor reforça que a escola contemporânea precisa ser pluralista num mundo complexo como o nosso, e mostrar maneiras de viver e distintas possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que ajude o estudante a evoluir na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva e ética (MORAN, 2015). O trabalho a ser desenvolvido precisa estar norteado em estratégias que motivem a aprendizagem, já que o estudante, assim como ensino remoto, terá que buscar formas distintas

até que consiga apreender o conteúdo ensinado pelo professor.

A escola, por sua vez, precisa focar seu trabalho em elementos que motivem este estudante a seguir em frente, e esta motivação precisa ser tanto em nível intrínseco quanto extrínseco.

O ensino híbrido combina algumas dimensões da motivação extrínseca com a intrínseca. A aprendizagem extrínseca auxilia na criação de hábitos, rotinas, procedimentos, sobretudo, com crianças, mas, posteriormente é importante que seja internalizada pelos próprios estudantes. Nesse sentido, a aprendizagem se torna mais significativa quando o professor motiva os alunos intimamente, para que eles encontrem sentido nas atividades propostas (MORAN, 2015, p. 6).

Como o modelo híbrido é uma prática recente para as escolas públicas do estado de Goiás, ainda que a literatura apresente dados mais antigos, no Brasil e em outros países, será necessário promover discussões contínuas para avaliar como está sendo a realização destas aulas e corrigir rotas sempre que necessário, pois o ensino híbrido parece ter vindo para ficar (DAKIR, 2023).

4. CONCLUSÕES

O ensino híbrido, enquanto desafio a ser enfrentado, foi mencionado por diversos autores como uma realidade na educação brasileira, tanto na rede privada quanto na rede pública. O principal problema relatado é a dificuldade de acesso por parte de muitos estudantes, quer seja porque não têm uma ferramenta tecnológica,

quer seja pela falta da internet. Fato é que a exclusão digital existe, e este estudo é uma das provas disto.

Tais dificuldades foram encontradas, pois, muitos estudantes não conseguiram acompanhar a proposta do ensino remoto, devido a dificuldades de acesso à internet. Portanto, não participaram das aulas de maneira efetiva e contínua. Para viabilizar esse processo, foram adotadas várias estratégias, como a criação de grupos de aplicativos de mensagens para tirar dúvidas, aulas compartilhadas por aplicativos de reuniões, busca ativa, distribuição e coleta de atividades impressas realizadas em casa, entre outros.

Notou-se, desta forma, que mesmo diante das dificuldades em entender a proposta e colocá-la em prática, o ensino híbrido está acontecendo e existe empenho dos docentes em fazer com que estas aulas sejam significativas e viabilizadoras de aprendizagem. No entanto, é preciso ressaltar que este estudo instiga novos questionamentos acerca de temas como inclusão de digital, políticas públicas, acesso à educação de qualidade pós-covid.

REFERÊNCIAS

ADELL, Jordi. **Tecnologías de la información y la comunicación**. Sevilla: Eduforma, 2005.

BACICH, Lilian. **Ensino Híbrido**: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: V Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2016). Uberlândia. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE), 2016. p. 679-687. Disponível em: < DOI: 10.5753/cbie.wie.2016.679>. Acesso em: 09 out. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo & TREVISANI, Fernando M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33381-noticias/notas-oficiais/89961-nota-de-esclarecimento>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 19/05/2010**. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22010.pdf?query=Brasil>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei do Marco Civil da Internet no Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/31993957#:~:text=Atividade%20Legislativa,-MENU%20DESTA%20SE%C3%87%C3%83O&text=Reconhece%2C%20para%20os%20fins%>>

20do,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020.>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei (PL) 4.538/2020**. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ebserh-governo/33381-noticias/notas-oficiais/89961-nota-de-esclarecimento>>. Acesso em: 02 abr. 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – TIC Domicílios 2010**. Disponível em: < <https://cetic.br/pt/noticia/tic-domicilios-2009-destaca-crescimento-do-acesso-a-internet-nos-lares-brasileiros/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – TIC Domicílios 2019**. Disponível em: < <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAKIR, Dakir & FAUZI, Ahmad. Hybrid learning effectiveness in Learning Management during the Covid-19 pandemic. **Cypriot Journal of Educational Science**, Probolinggo, v. 17, n.11, p. 3924-3936, 2022. Disponível em: < DOI:10.18844/cjes.v17i11.7700>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CP, N. 03 de 16 fevereiro de 2018**. Goiânia: CEE, 2018. Disponível em: < <https://www.cee.go.gov.br/files/RESOLUCAO-CEE-CP-N-03-2018.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020**. Goiânia: CEE, 2020. Disponível em: < <https://site.educacao.go.gov.br/files/covid/Resolucao-02-2020-SEDUC.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTIN-NUÑEZ, Jose L. *et al.* Teaching in Secondary Education Teacher Training with a Hybrid Model: Students' Perceptions.

Sustainability, Madrid, v. 14, n. 3272, p. 1-15, fev/mar. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.3390/su14063272>> Acesso em: 15 abr. 2023.

MARTINS, Ronei X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em: <DOI:10.53628/emrede.v7.1.620 > Acesso em: 15 abr. 2023.

MORAN, Edgar. Educação híbrida: um conceito chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

SALINAS, Jesús. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. **Revista universidad y sociedad del conocimiento**, Barcelona, n. 1, v. 1, p.1-16. 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/780/78011256001.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2022.

SANTOS, Ana Carolina R. S.; SILVA, Antônio S. & PICINATO, Cristiane T. B.. Uma análise sobre o ensino básico remoto em tempos de COVID-19 à luz da teoria de campo de Pierre Bourdieu. 2021. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 74-91. jul-set. 2021. Disponível em: <[file:///C:/Users/dirce/Downloads/8485-Texto%20do%20Artigo-26095-1-10-20211119%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dirce/Downloads/8485-Texto%20do%20Artigo-26095-1-10-20211119%20(1).pdf)> Acesso em: 21 jun. 2022.

SILVA, Ketia K. A. & BEHAR, Patricia A. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-35, 2019. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>> Acesso em: 20 jun. 2022.

VIDAL, Altemar S. & MIGUEL, Joelson R. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Revista Multidisciplinar de Psicologia**. v.14, n. 50, p. 366-379, Maio/2020. DOI: 10.14295/id online. v14i50.2443. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

Cristiana Maria da Silva

Cristiana Maria da Silva Professora efetiva da rede estadual de ensino. Graduada em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Especialização em Gestão da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora(UFJF) e Mestre Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino, pelo Centro Universitário Vale do Rio Verde. (UNINCOR).

Cristiana F. De Muyllder

Doutora em Economia Aplicada. Universidade Federal de Uberlândia e Universidade FUMEC

Dirceu A. Cordeiro Júnior

Doutor em Biologia Celular. Professor do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino - UNINCOR
