

Ensino Híbrido: um Estudo de Caso Acerca das Experiências Vivenciadas por Professores e Estudantes de Cursos de Nível Superior de uma Instituição Pública da Rede Federal

Blended Learning: a Case Study About the Experiences Lived by Teachers and Students of Higher Level Courses at a Public Institution of the Federal Network

ISSN 2177-8310
DOI: doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2072

Fabiola Freire da SILVA^{1*}
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo LARRÉ¹

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco - Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n - Dois Irmãos, Recife - PE, Brasil.

*fabiola.fsilvas07@gmail.com

Resumo

É irrefutável que a pandemia provocada pela covid-19 trouxe impactos importantes para toda a sociedade. No que concerne ao campo educacional, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) foram incorporadas subitamente por meio do ensino remoto emergencial, que, a posteriori, abriu espaço, pontualmente, para experiências híbridas. O ensino híbrido ou blended learning é apontado como uma tendência educacional para este século, tendo em vista que não se limita a um único modo, tempo e espaço. Além disso, as TDICs podem ser grandes aliadas do processo de ensino-aprendizagem (Staker; Horn, 2015; Bacich; Moran, 2018). Dado isso, considerando o recorte temporal da crise sanitária, especificamente os semestres 2021.2 e 2022.1, o objetivo geral deste artigo foi analisar as potencialidades e limitações relacionadas à aplicação do ensino híbrido em cursos de nível superior de uma instituição pública da rede federal. Para isso, foram traçados dois objetivos específicos: (i) caracterizar as práticas pedagógicas implementadas, por meio do ensino híbrido, considerando especificamente os semestres letivos supramencionados; (ii) e identificar as potencialidades e limitações relativas ao ensino híbrido, nas percepções dos docentes e discentes da instituição investigada. A metodologia aplicada é de abordagem mista, sendo, na fase inicial, qualitativa e, posteriormente, quantitativa. Ademais, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, caracterizada como estudo de caso. Ressalta-se que este trabalho é oriundo de uma pesquisa de mestrado, em que foi possível mapear as potencialidades e limitações vivenciadas pelos discentes e docentes com a implementação do blended learning, refletir sobre elas e discuti-las a partir das fundamentações científicas publicadas e, sobretudo, trazer resultados que possibilitem gerar mudanças e aperfeiçoamentos ao processo educacional.

Palavras-chave: Distance education. Higher education. Digital technologies. Blended learning.



Recebido 14/07/2023
Aceito 05/04/2024
Publicado 15/04/2024

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: SILVA, F. F.; LARRÉ, J. M. R. G. M. Ensino Híbrido: um Estudo de Saso Acerca das Experiências Vivenciadas por Professores e Estudantes de Cursos de Nível Superior de uma Instituição Pública da Rede Federal. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2072, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2072>.

Blended Learning: a Case Study About the Experiences Lived by Teachers and Students of Higher Level Courses at a Public Institution of the Federal Network

Abstract

It is irrefutable that the pandemic caused by covid-19 has had major impacts on society as a whole. Concerning the educational field, Digital Information and Communication Technologies (TDIC) were suddenly incorporated through emergency remote teaching which, a posteriori, occasionally opened space for hybrid experiences. Hybrid teaching or blended learning is pointed out as the biggest educational trend for this century, considering that it is not limited to a single mode, time and space, in addition, DICT can be great allies to the teaching-learning process (Staker; Horn, 2015); (Bacich; Moran, 2018). Given this, considering the time frame of the health crisis, specifically the 2021.2 and 2022.1 semesters, the general objective of this study is to analyze the potentialities and limitations related to the application of blended learning in higher education courses at a public institution in the federal network. For this, two specific objectives were traced: (i) characterize the pedagogical practices implemented, through blended teaching, strictly considering the aforementioned academic semesters; (ii) identify potentialities and limitations related to blended learning, in the perceptions of professors and students at the investigated institution. Regarding the applied methodology, it has a mixed approach, being in the initial qualitative phase and later quantitative, in addition it is a research of applied nature, characterized as a case study. It is noteworthy that this work comes from a master's degree research, in which it was possible to map the potentialities and limitations experienced by students and teachers with the implementation of blended learning, reflect and discuss them from the published scientific foundations and, above all, bring results that make it possible to generate changes and improvements to the educational process.

Keywords: *Distance education. Higher education. Digital technologies. Blended learning.*

1. Introdução

As experiências com o ensino híbrido no Brasil ainda são incipientes, e as discussões acerca do papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem se arrastam há anos no país (Bacich; Tanzi; Trevisani, 2015). Um fator de mudança desse quadro foi a crise sanitária global decorrente da covid-19, que exigiu a superação das resistências ao uso de ferramentas digitais nas instituições de ensino e demandou a aplicação imediata desses recursos tecnológicos nas atividades escolares.

Vale salientar que a introdução das TDICs no que se tornou um ensino remoto emergencial¹ (ERE) não foi algo trivial, tampouco uniforme para as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes e pro-

¹ Ensino remoto emergencial (ERE) é uma modalidade educacional que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos. Foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não fossem interrompidas durante o período pandêmico (Behar, 2020).

fessores. Dado o avanço da imunização e a estabilidade da curva de contaminação e mortes geradas pela covid-19, algumas instituições iniciaram, paulatinamente, o retorno das aulas por meio do ensino híbrido.

Os desafios com essas experiências não se resumiram à falta de formação docente para lidar com tecnologias digitais no campo acadêmico. Eles se estenderam à ausência de estrutura tecnológica, seja da escola, seja do aluno, dificuldades de acesso à internet, sobrecarga emocional dos agentes envolvidos, entre outros fatores que acentuaram perda significativa de aprendizagem (Costa, 2020; Moran, 2022; Oliveira, 2020).

O ensino híbrido, também conhecido por *blended learning*, é “qualquer programa de educação formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, pelo ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante, sobre o tempo, lugar, caminho e/ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa” (Staker; Horn, 2015, p. 61-62). Visa oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada aluno (Moran, 2021b).

Dado isso, o objetivo geral deste artigo foi analisar as potencialidades e limitações relacionadas à aplicação do ensino híbrido no nível superior de uma instituição da rede pública federal, tendo, para isso, os seguintes objetivos específicos: (i) caracterizar as práticas pedagógicas implementadas, por meio do ensino híbrido, considerando especificamente os semestres letivos 2021.2 e 2022.1; (ii) identificar as potencialidades e limitações relativas ao ensino híbrido, nas percepções dos docentes e discentes dessa instituição. Por fim, registra-se que os resultados aqui apresentados são oriundos da dissertação de Silva (2023).

2. Ensino híbrido: concepções e implicações

Primariamente, é importante salientar que a literatura não traz um conceito uniforme sobre o ensino híbrido. Nesse contexto, Valente (2015 *apud* Bacich; Tanzi; Trevisani, 2015) o define como uma abordagem metodológica que combina atividades presenciais com outras mediadas pelas tecnologias digitais. Bacich, Tanzi e Trevisani (2015) o pontuam como uma combinação metodológica. Por sua vez, Fisher, Bushko e White (2017) o conceituam como um programa de educação formal. Já Moran (2021a) o aborda sob a perspectiva de uma modalidade pedagógica, embora enfatize que “precisamos ser cuidadosos para não engessar legalmente aquilo que ainda está em construção e que trará uma diversidade de propostas diferentes e interessantes muito diversificada de agora em diante”.

O fato é que, independentemente da existência de uniformidade conceitual, o ensino híbrido caracteriza-se também por sua flexibilidade, pois, por meio dele, “é possível compartilhar tempos, espaços, atividades, técnicas, tecnologias” (Silva; Larré, 2022, p. 3).

O uso das tecnologias digitais pode ser um grande contributo, porém não podemos depositar nesses recursos toda a responsabilidade no que diz respeito a mudanças e melhorias efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os meios tecnológicos entram como um dos tantos suportes para o estabelecimento de mudanças. Diante dos estudos feitos e das experiências analisadas na dissertação de onde parte este artigo, percebemos que, ao serem aplicados com objetivos pedagógicos, eles potencializam e oportunizam o planejamento de atividades acadêmicas estimulantes, diversificadas e integradas pelos professores, bem como sua realização pelos alunos.

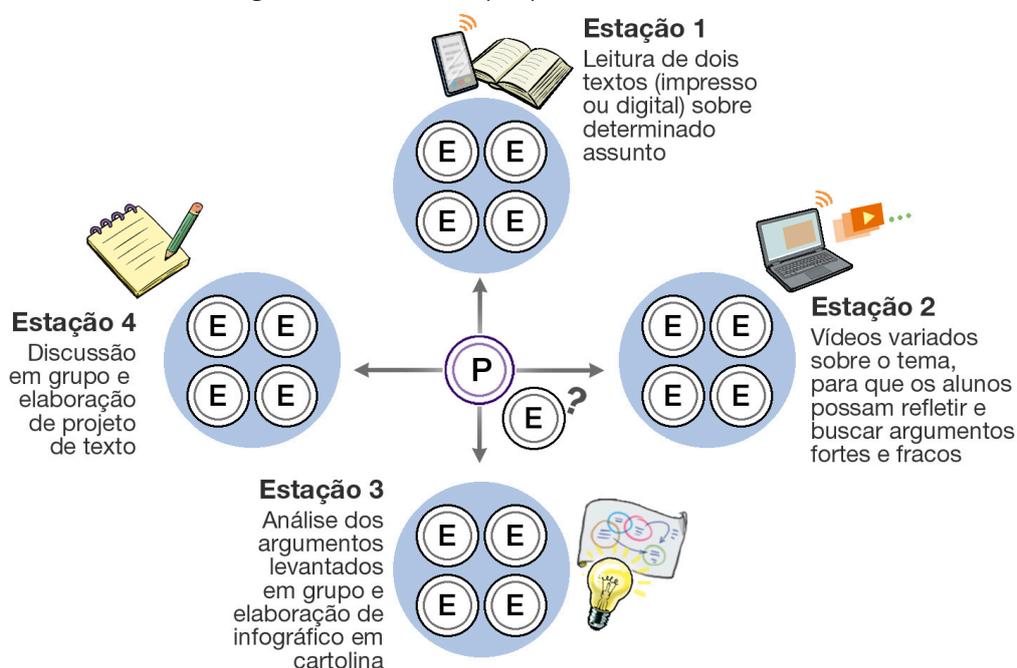
Dentro dessa linha de entendimento, vamos considerar dois cenários, conforme descrito a seguir.

Cenário 1: “Professor frente à turma explicando os conteúdos e os alunos em fileiras ouvindo a explicação para, posteriormente, reproduzir o que aprenderam em uma sequência de atividades” (Bacich; Tanzi; Trevisani, 2015, p. 69).

Comumente, o design de sala de aula e os ambientes da maioria das escolas como um todo são bem previsíveis. Além disso, o aprendizado, tanto no presencial quanto na educação a distância, ainda reproduz, significativamente, o modelo tradicional de educação, ou seja, “os conteúdos são apresentados aos alunos sem relações com o contexto social, tecnológico e ambiental onde eles estão inseridos” (Lopes; Gomes, 2022, p. 2). Tal perspectiva é fortemente arraigada ao conceito de educação bancária (Freire, 1996), segundo o qual o professor é aquele que “transfere ou deposita” conteúdos aos alunos por acreditar que eles não têm condições de agregar conhecimento à aula com informações ou concepções enriquecedoras sobre o assunto.

Cenário 2: O professor delega aos alunos que pesquisem sobre um determinado assunto por meio de tarefas diferenciadas individuais e em grupos. Neste caso, ele optou por utilizar uma dinâmica de rotação por estações que envolve: (i) circuito com várias estações; (ii) atividades diferenciadas em cada estação; (iii) cada atividade tem um tempo de realização e, após a finalização, o aluno troca de estação; (iv) ao final, cada aluno percorreu todas as estações.

Figura 1: Sala de aula na perspectiva do ensino híbrido



Fonte: Adaptado de Bento (2022).

O modelo de rotação por estações pode ser aplicado de variadas formas e utilizado em diferentes ambientes (físico-digital). Dado esse design de sala de aula interativa representado na Figura 1, bem como o planejamento e a organização das práticas pedagógicas, o estudante – indicado pela letra E – consegue se perceber como sujeito ativo e capaz de construir um entendimento próprio a partir de sua leitura, pesquisa e análise, ao mesmo tempo que tem a oportunidade de discutir com seus pares dentro do grupo e ampliar suas perspectivas de aprendizagem. Conforme ele ganha esse protagonismo, a mediação (orientação e feedback) do professor, representado por P, torna-se fundamental para que o primeiro desenvolva e alcance melhores resultados de aprendizagem.

3. Metodologia

Trata-se de pesquisa cuja abordagem foi mista, uma vez que é qualitativa, em razão do enfoque interpretativista das respostas obtidas por meio dos questionários e entrevistas, e quantitativa, tendo em vista o levantamento estatístico de alguns dados coletados (Gil, 2002). Em relação aos procedimentos técnicos

aplicados, enquadra-se como estudo de caso, pois focou uma situação específica, visando investigar problemas práticos. A técnica de análise de dados escolhida foi a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), e o lócus da pesquisa é uma instituição de ensino da rede pública federal.

Os instrumentos para coleta de dados foram: questionário fechado aplicado aos discentes e entrevistas semiestruturadas, realizadas com docentes e discentes. Destacamos que o questionário fechado (com dez questões) foi aplicado por meio da plataforma Google Forms, cujas respostas foram pontuadas a partir da escala Likert.

Ressalta-se que os sujeitos desta pesquisa foram três estudantes, cinco professores e dois coordenadores de curso, vinculados a três cursos de ensino superior, que tiveram experiências com ensino híbrido em sua(s) respectiva(s) turma(s) no semestre 2021.2 ou 2022.1, ou seja, docentes e discentes com conhecimento do tema em discussão. Vejamos, a seguir, o detalhamento da amostra da pesquisa:

Tabela 1: Panorama estatístico de aplicação das entrevistas (docentes)

| Curso superior | Área de conhecimento | Quantidade de professores selecionados por curso* | Quantidade de coordenadores selecionados por curso | Entrevistas |
|----------------|----------------------|---|--|-------------|
| A | Exatas | 4 | 1 | 5 |
| B | Exatas | 0 | 1 | 1 |
| C | Humanas | 1 | 0 | 1 |

Fonte: Silva (2023, p. 70).

Relativamente à aplicação do questionário fechado aos estudantes, temos a seguinte configuração:

Tabela 2: Panorama estatístico de questionário aplicado (estudantes)

| Curso superior | Total de questionários enviados* | Total de questionários respondidos |
|----------------|----------------------------------|------------------------------------|
| A, B e C | 68 | 53 |

Fonte: Silva (2023, p. 70).

Tabela 3: Panorama estatístico de estudantes voluntários para entrevista

| Curso superior | Entrevistas semiestruturadas realizadas |
|----------------|---|
| A | 2 |
| B | 1 |
| C | 0 |

Fonte: Silva (2023, p. 71).

No tocante aos aspectos éticos da pesquisa, ela foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural de Pernambuco, por meio da Plataforma Brasil, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 55599322.7.0000.9547, bem como foi aplicado aos participantes o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e colhidas as devidas assinaturas de anuência. Destacamos ainda que, a fim de preservar a identidade dos voluntários, foram utilizados pseudônimos para exposição dos dados.

A seguir, temos a categorização e a análise dos dados que atendem aos objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 1: Caracterizar as práticas pedagógicas sob a perspectiva estudantil (objetivo específico 1)

| Categoria | | |
|---|--|-------------------|
| Prática pedagógica | Subcategoria(s) | Entrevistado |
| “[...] Acho que era da Microsoft, Microsoft Whitbourne. E aí ele (professor) fazia todas as aulas lá, porque ele tinha uma mesa digitalizadora, ele escrevia. Todo mundo acompanhava lá. Era como se fosse um quadro branco mesmo da gente, então, não mudava muita coisa, não. Quer dizer, eu acho que era até melhor, porque ele tinha recursos como régua, transferidor, não sei o quê e tal, ele poderia copiar e colar imagens. | Planejamento, organização, criatividade, cultura digital | Estudante Ronaldo |
| “[...] Teve experiências que foram boas, que eu vi que os professores realmente tinham algo pensado para a pandemia [...], mas já outros, eles meio que tentavam fazer a mesma coisa que faziam em sala de aula no híbrido, só que não dá certo. Às vezes, sei lá, passava só o slide.” | Falta de planejamento didático-pedagógico no momento on-line | Estudante Davi |
| “[...] É, principalmente nas matérias que eram mais teóricas, aí no geral era isso mesmo, era formulário, questionários, mas nas matérias que traziam um pouco mais de cálculo ou algo mais aplicado ao curso, uma matéria mais voltada às disciplinas realmente do curso, aí muitos professores passavam relatórios. E aí, normalmente, eram voltados a algum problema que a gente poderia encontrar na vida real, por exemplo, a projeção de um sistema de tubulação para um sistema de refrigeração, não sei o quê. E aí a gente tinha que fazer os cálculos, tinha que fazer simulações, e aí a gente ia fazendo o relatório dizendo, é, explicando essas coisas de tal material, a escolha da tubulação, diâmetro da tubulação e tudo mais. E aí eu sinto que no fim das contas isso foi melhor do que uma prova, porque em uma prova, muitas vezes, a gente estuda, estuda, vai com aquilo decorado, faz a prova, passa, mas quando chega no período já esqueceu. O relatório a gente vai atrás de artigos, procura mais livros, é, pergunta a pessoas que estejam atuando na área, para procurar saber como realmente é na vida real. Aí a gente faz aquele projeto e fica lá o relatório para a vida toda, né? A qualquer momento que a gente precisa ver para fazer algo parecido ou algo assim, a gente tem.” | Protagonismo discente, aprendizagem significativa | Estudante Eva |

Fonte: Silva (2023, p. 78 e 80).

Quadro 2: Limitações identificadas sob a perspectiva estudantil (objetivo específico 2)

| Categoria | | |
|---|---|-------------------|
| Dificuldades | Subcategoria(s) | Entrevistado |
| "[...] O tráfego por essa rede e a qualidade do sinal, que é muito baixa. Então, dependendo do lugar onde você está, você não acessa." | Falta ou dificuldade de acesso à internet dentro do campus | Estudante Ronaldo |
| "[...] Em algumas disciplinas ficava mais complicado. As matérias de cálculo." / "Aí eu acredito, se for para dizer assim, que as aulas que são mais teóricas são melhores para serem dadas de forma virtual, mas as que são de cálculo são melhores realmente para serem dadas, é, presenciais." | Aprender, de modo virtual, disciplinas que envolvem cálculo | Estudante Eva |
| "[...] Tive, tive dificuldade. Não foi muita, mas tive, principalmente porque teve um período que eu estava com sete disciplinas." | Gestão do tempo | Estudante Ronaldo |
| "[...] Eu acho que foi muito, muito engessado. Assim, disso, de ele falar, falar, falar." | Uniformidade metodológica (presencial e on-line) | Estudante Davi |

Fonte: Silva (2023, p. 80).

Quadro 3: Potencialidades identificadas sob a perspectiva estudantil (objetivo específico 2)

| Categoria | | |
|--|--|-------------------|
| Potencialidades | Subcategoria(s) | Entrevistado |
| "[...] Às vezes a gente vai para a sala de aula e o professor só lê slides ou faz uma aula bem 'basicona', que, tipo, o livro já serve para aquilo que ele está falando, ou material da internet, entendeu?" | Flexibilidade, otimização do tempo | Estudante Ronaldo |
| "[...] Uma coisa que mudou, no meu caso, foi fazer reuniões no Google Meet." | Conhecer novas ferramentas | Estudante Ronaldo |
| "[...] Eu considero muito positiva a experiência com o ensino híbrido, principalmente quando a gente começa a chegar nos últimos períodos. " | Controle do tempo, modo e ritmo de aprendizagem, possibilidade de rever videoaulas | Estudante Eva |
| "[...] Videoaula é boa porque a qualquer momento a gente pode assistir, reassistir." | | |
| "[...] Inclusive, uma das coisas que os professores fizeram foram grupos no WhatsApp. E aí, ficava mais fácil para passar alguma informação." | Estreitamento de vínculo professor-aluno, orientação docente | Estudante Eva |
| "[...] Eu levo em média para chegar aqui de uma hora e meia a duas horas, isso para ir e voltar." | Redução de custos (passagens, combustível, refeições) | Estudante Davi |

Fonte: Silva (2023, p. 84).

Na sequência, iniciamos a categorização dos dados obtidos pelo viés dos docentes.

Quadro 4: Caracterizar as práticas pedagógicas sob a perspectiva docente (objetivo específico 1)

| Categoria | | |
|--|--------------------------------|--------------|
| Prática pedagógica - aulas práticas no ensino híbrido | Subcategoria(s) | Entrevistado |
| “[...] O AVA, eu usava mais quando era mais matéria de leitura e quando eu precisava de questionários autocorrigíveis, porque eu já sabia fazer. Então eu usei ele para agilizar essa parte de leitura, né? No começo eu fiz gravação usando aquele Loom.” | Novas perspectivas pedagógicas | Docente José |

Fonte: Silva (2023, p. 87).

Quadro 5: Limitações identificadas sob a perspectiva docente (objetivo específico 2)

| Categoria | | |
|--|---|--|
| Dificuldades | Subcategorias | Entrevistado |
| “[...] Assim, da escola para a gente, foi quase nada. Esse tipo insuficiente.” | Falta de formação continuada para atuar com ferramentas/ plataformas digitais | Docente José |
| “[...] A rede interna tem uma série de dificuldades para o usuário. Ela não é apenas uma questão de velocidade, é uma rede que é lenta.” | Falta de estrutura, falha na rede de internet do campus | Coordenador de Curso Docente Carlos |
| “[...] Prova, avaliação, foi complicado, porque a gente não sabe se o aluno está filando, se ele está estudando, se ele está lendo da internet e respondendo na hora, né.” | Avaliação estudantil | Docente José |

Fonte: Silva (2023, p. 89).

Quadro 6: Potencialidades identificadas sob a perspectiva docente (objetivo específico 2)

| Categoria | | |
|---|---|-----------------|
| Potencialidades | Subcategoria(s) | Entrevistado |
| “[...] Eu acho que foi bom, no sentido de a gente rever, rever as ementas, rever o que a gente está dando, rever como a gente está dando as disciplinas, né?” | Reflexão sobre a didática do ensino tradicional | Docente José |
| “[...] A primeira coisa que eu considero muito interessante é a possibilidade que o aluno tem de a qualquer hora rever as aulas.” | Possibilidade de rever as aulas | Docente Michel |
| “[...] A questão da interação professor x aluno melhorou muito. Porque antes eles só me viam no horário da aula, agora eles têm acesso comigo em qualquer horário.” | Melhoria da comunicação entre professor e aluno | Docente Joaquim |
| “[...] A gente se acomoda. Eu acho que eu nunca ia ter coragem de entrar no YouTube, não. Se não fosse a pandemia, e foi meio forçado, né?” | Conhecer novas ferramentas de ensino | Docente Joaquim |

Fonte: Silva (2023, p. 94).

4. Discussão dos resultados

Em resposta ao **primeiro objetivo específico**, na percepção dos discentes a respeito das práticas pedagógicas utilizadas, foi criada a subcategoria “planejamento, organização, criatividade e cultura digital”. Ferramentas tecnológicas – por exemplo, uma mesa digitalizadora – são citadas como facilitadoras no processo de otimização de tempo em torno das aulas, bem como a adaptação de aulas de instituições conceituadas para o modo on-line, gravadas no laboratório, que causam nos alunos sensação de aproximação, devido à ambientação.

Ao longo das entrevistas, conseguimos identificar a dificuldade de planejamento didático-pedagógico durante o momento on-line. Alguns professores apenas transpuseram os moldes da aula presencial para o ambiente virtual, acarretando aulas monológicas, enfadonhas e demasiadamente expositivas, que não se alinham com a perspectiva de ensino híbrido discutida neste trabalho e defendida por Moran (2021b); Schiehl e Gasparini (2017); Bacich, Tanzi e Trevisani (2015); Staker e Horn (2015).

Por outro lado, ressaltamos positivamente que alguns docentes souberam aproveitar a oportunidade para criar atividades que favorecessem o protagonismo, autonomia, reflexão e criatividade estudantil durante a aplicação do ensino híbrido.

No estudo de Silva (2023), especificamente no depoimento da estudante Eva, constatamos o quanto a aprendizagem significativa gera maior engajamento e senso analítico (sem espaço para a mera memorização de informações), produzindo efeitos mais duradouros. Ao mesmo tempo que o aluno se desenvolve cognitivamente, também aumenta a confiança em si mesmo, e isso reverbera em sua vida pessoal e profissional.

Seguindo para o **segundo objetivo específico**, ainda sob o prisma discente, procuramos identificar os aspectos positivos, que denominamos de potencialidades, e os negativos, que se referem às dificuldades levantadas pelos alunos durante a execução do ensino híbrido. O primeiro desafio que destacamos é a falta ou dificuldade de acesso à rede de internet nas dependências da instituição: mais da metade afirmaram que a internet disponível não é de boa qualidade.

Outra questão surge, desta vez, ligada à oferta de disciplinas teóricas de forma remota e às práticas de modo presencial. A questão, levantada tanto por discentes quanto por docentes, ganha certa unanimidade. Afirma a estudante Eva: “Aí eu acredito, se for para dizer assim, que as aulas que são mais teóricas são melhores para serem dadas de forma virtual, mas as que são de cálculo são melhores realmente para serem dadas, é, presenciais”.

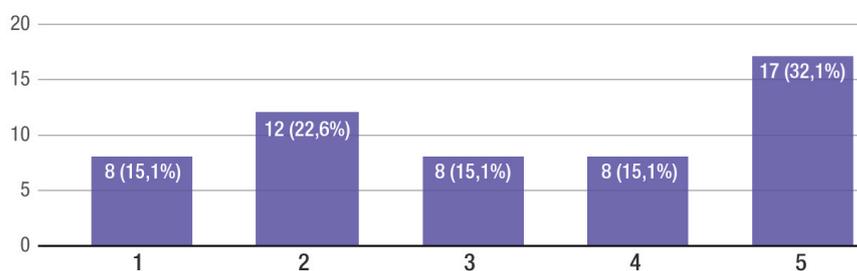
A dificuldade de planejamento, organização e gestão de tempo também é citada por um discente, direcionada a um espectro de adaptação, uma vez que o processo de aprendizagem nos moldes híbridos diverge da postura receptiva do modelo de educação tradicional, demandando, assim, uma mudança cultural dos estudantes. Eles tendem a estranhar, num primeiro momento, uma vez que a aprendizagem estudantil, na dimensão do ensino híbrido, “exige disciplina, autodidatismo, organização, gestão de tempo e valorização da descoberta dos conteúdos, e não simples reprodução” (Santos, 2018, p. 275). Vejamos o panorama das respostas obtidas nesse contexto.

Gráfico 1: Respostas obtidas a respeito da aprendizagem estudantil

Legenda: 1 - Concordo totalmente; 2 - Concordo; 3 - Indiferente; 4 - Discordo; 5 - Discordo totalmente.

9 - Você sentiu dificuldade para gerenciar sua rotina estudantil, ou seja, planejar, organizar e executar as atividades da disciplina respeitando os prazos estabelecidos?

53 respostas



Fonte: Resultado dos dados coletados por meio de questionário (2023).

Outra dificuldade apontada foi a uniformidade metodológica adotada por alguns professores no momento presencial e no on-line. Nesse caso, dois pontos precisam ser considerados: o primeiro é que, de acordo com os dados coletados, a instituição ofereceu uma formação muito básica sobre o uso de algumas ferramentas e plataformas digitais, a fim de que eles pudessem dar continuidade ao ano letivo por meio do ERE; o segundo é que não é suficiente conhecê-las, é preciso saber utilizá-las pedagogicamente (por meio de estratégias, abordagens e técnicas diferenciadas) para cada tipo de ambiente (Bacich; Moran, 2018).

No âmbito das potencialidades, foi apontada a possibilidade de rever videoaulas, dar pausa, acelerar ou diminuir a velocidade de reprodução, escolher o local de estudo, tudo isso favorecendo a otimização de tempo e o remanejamento de tarefas.

Outro apontamento positivo feito pelos discentes foi a oportunidade de conhecer novas ferramentas digitais e aplicá-las na rotina acadêmica, como realizar reuniões via Google Meet.

Ainda, uma linha temática apontada por dois alunos foi o estreitamento na relação entre docente e discente. Segundo eles, os ensinamentos remoto e híbrido abriram espaço para o aprendizado por meio do diálogo, com a utilização do WhatsApp, Telegram, AVA, YouTube, e-mail etc.

Prosseguindo para a etapa de análise dos recortes temáticos sob o prisma dos docentes e respondendo **ao primeiro objetivo específico**, percebemos que, conforme tomavam domínio das ferramentas digitais, eles foram direcionando cada uma para determinada finalidade:

O AVA, eu usava mais quando era mais matéria de leitura e quando eu precisava de questionários, é, autocorrigíveis / [...] e para parte de uma simulação, aí eu usava mais o Classroom, que a gente fazia as aulas, Loom, que ele grava as aulas, eu tentava fazer vídeos assim, máximo 10 minutos (DCE - José) (Silva, 2023, p. 87).

O modo de avaliar e conceber notas também sofreu adaptações, uma vez que a maioria dos professores foi desafiada a refletir sobre outras perspectivas avaliativas, tanto no momento on-line quanto no presencial.

Então a gente dizia: – Vocês vão simular usando isso aqui (desafio) e tem que fazer um relatório (atividade) e cada semana a gente traz um problema (reflexão), de uma, um problema real (aplicação), eu gostei bastante desse foco, foco no projeto. / [...] aprendizagem baseada em projetos. É, eles tinham soluções diferentes, não tinha como copiar porque ficava na cara, né? (DCE - José) (Silva, 2023, p. 109).

Entre os aplicativos para facilitar a comunicação, destacou-se o WhatsApp. A plataforma YouTube foi bastante utilizada como ferramenta de apoio ao ensino (cinco docentes a utilizaram nas aulas), e serviu também como canal para tirar dúvidas dos alunos. Já ferramentas como o Google Meet foram adotadas por alguns professores para o momento síncrono.

Em atenção ao **segundo objetivo específico**, de acordo com a percepção dos educadores sobre as dificuldades (limitações), seis professores pontuaram a rápida e não contínua formação referente às ferramentas que seriam utilizadas durante a execução do ensino remoto.

O acesso e a instabilidade da rede de internet dentro do campus foram apontados, novamente, como dificuldades basilares para o desenvolvimento repleto de ruídos no processo de aplicação do ensino híbrido. Encaramos tal questão como substancial, tendo em vista que, sem internet de qualidade dentro do próprio campus, as dinâmicas pedagógicas obstaculizam bastante e até desmotivam o trabalho dos docentes que desejam inovar suas práxis, na perspectiva do uso de ferramentas digitais.

Dos sete docentes entrevistados, cinco pontuaram a questão do processo de avaliação como “o lado ruim” do ensino não presencial, pela incerteza sobre os estudantes responderem às atividades de forma honesta. Contudo, na contramão dessa preocupação, Moran (2017, p. 80) traz a seguinte reflexão: “Toda avaliação deveria ser com consulta. Em um mundo em que temos as informações sempre à mão, por que precisamos apelar tanto para nossa memória? [...] O importante não é decorar, mas saber interpretar, avaliar e aplicar o que aprendemos”.

A melhora da comunicação entre professor e aluno também foi realçada positivamente pelos docentes durante as entrevistas, pois, antes da pandemia, esse contato se restringia basicamente às aulas (presenciais) para elucidação de dúvidas.

Outra subcategoria destacada pelos professores está relacionada a terem aprendido a utilizar novos recursos (digitais) com fins pedagógicos. Ensino híbrido não significa aparelhar a sala de aula com computadores e dispositivos móveis com acesso à internet sem um propósito pedagógico definido e sem repensar o papel exercido pelo docente e pelo discente no processo de ensino-aprendizagem.

5. Considerações finais

Após realizar essa investigação, e alicerçadas nos estudos de Bacich, Tanzi e Trevisani (2015); Staker e Horn (2015) e Moran (2021b), compreendemos que o ensino híbrido não pode ser sintetizado à dicotomia presencial e on-line. Para além disso, ele conjuga diferentes estratégias pedagógicas, recursos tecnológicos, mistura de ambientes formais e informais, processos de avaliação e metodologias ativas, bem como estimula a ressignificação do papel exercido pelo professor e pelo aluno (Silva, 2023).

As experiências compartilhadas revelaram carências importantes na formação docente, que perpassam desde a usabilidade de ferramentas e plataformas digitais até o conhecimento de estratégias didático-pedagógicas que reflitam na criação de novos designs de sala de aula (presencial e virtual) e trilhas de aprendizagem que contribuam para o envolvimento direto, participativo e reflexivo do aluno, oportunizando ao estudante ir além do desenvolvimento cognitivo.

Desse modo, sob uma perspectiva mais ampla e considerando que vivemos em uma cultura digital, salientamos a importância da promoção de ajustes, seja na formação docente inicial – por exemplo, por meio da atualização/readequação da matriz curricular –, seja na formação contínua, com vistas a contemplar, por exemplo, os letramentos digitais, tão necessários à práxis docente no contexto do ensino híbrido ou on-line. Nesse aspecto, vale salientar que a maioria dos educadores, em sua formação inicial, não teve oferta de disciplinas que abordassem o uso pedagógico das TDICs, fato evidente na pandemia de covid-19.

Outro ponto bastante delicado é que, quando nos referimos ao *blended learning* apoiado nas tecnologias digitais, nota-se, de modo geral, que as instituições públicas de ensino continuam precarizadas sob diversos aspectos, tanto de infraestrutura física e tecnológica adequadas quanto na qualificação contínua do corpo docente. Tais fatores impactam diretamente o planejamento, a organização e a execução de planos pedagógicos inovadores e personalizados.

Destaca-se que essas constatações foram reverberadas nas falas de alguns participantes da pesquisa, sendo consequências, sobretudo, de investimentos insuficientes e mal distribuídos, e de malversação dos recursos públicos destinados à educação.

O fato é que, no século XXI, era ultratecnológica, não podemos mais ignorar o mundo conectado e as redes de compartilhamentos instantâneos. Pelo contrário: podemos, como educadores, nos apoiar nas TDICs para tornar o ensino mais estimulante e personalizado, e, em paralelo, promover uma aprendizagem mais ativa, significativa e emancipadora.

Ressalta-se que este artigo não visa esgotar as reflexões sobre o *blended learning*, mas contribuir para ampliar as pesquisas concernentes a essa temática.

Referências

- BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2009.
- BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **UFRGS**, [S. l.], 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 26 ago. 2023.

- BENTO, M. Os desafios da educação do século XXI. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 18., 2022, Recife. **Anais** [...]. Recife: Cite, 2022. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso-2022/>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- COSTA, V. Pandemia escancara falta de preparo de professores, diz especialista. **Portal SBPC**, [S. l.], 5 nov. 2020. Disponível em: <https://portal.sbpcnet.org.br/noticias/pandemia-escancara-falta-de-preparo-tecnologico-de-professores-diz-especialista/>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- FISHER, J. F.; BUSHKO, K.; WHITE, J. Blended Beyond Borders: A scan of blended learning obstacles and opportunities in Brazil, Malaysia & South Africa. **Christensen Institute**, [S. l.], v. 5, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586369.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cer-comp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.
- LOPES, C. B.; GOMES, I. R. Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas. **Revista Cesumar**, [S. l.], v. 27, n. 1, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/10706>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- MORAN, J. **Como transformar nossas escolas**: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. 2017. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.
- MORAN, J. Ensino híbrido: é importante não engessar o que ainda está em construção. **Semesp**, São Paulo, 24 ago. 2021a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/ensino-hibrido-e-importante-nao-engessar-o-que-ainda-esta-em-construcao/>. Acesso em: 4 maio 2023.
- MORAN, J. Avanços e desafios da educação híbrida. **Educação Transformadora**. 2021b. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2021/01/desafios_hibrido.pdf - Acesso em: 28 ago. 2023.
- MORAN, J. Avanços e desafios na educação, neste momento. **Educação Transformadora**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2260>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- OLIVEIRA, E. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **G1**, [S. l.], 8 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experienca-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- SANTOS, K. E. E. **A educação híbrida no processo de ensino aprendizagem**: uma proposta norteadora. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00006a/00006ac0.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.
- SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Modelos de ensino híbrido: um mapeamento sistemático da literatura. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 28., 2017, Recife. **Anais** [...]. Recife: SBIE, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320993539_Modelos_de_Ensino_Hibrido_Um_Mapeamento_Sistematico_da_Literatura. Acesso em: 7 abr. 2023.
- SILVA, F. F. **Ensino híbrido**: potencialidades e limitações na perspectiva do ensino superior. 2023. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em EaD) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: <https://www.ppgteg.ufrpe.br/pt-br/dissertacoes>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA; F. F.; LARRÉ; J. M. R. G. de M. Ensino híbrido: pensando desafios do cenário brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 18., 2022, Recife. **Anais eletrônicos** [...]. Recife: Cite, 2022. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2021/index.php>. Acesso em: 6 maio 2023.

STAKER, H.; HORN, M. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.