

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO NO (PÓS-) PANDEMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

REFLECTIONS ON CHALLENGES OF BLENDED EDUCATION IN THE (POST-) PANDEMIC IN PUBLIC BASIC EDUCATION

SILVA, Denis Antônio

KAMINSKI, Márcia Regina

BOSCARIOLI, Clodis

Resumo: O Ensino Híbrido, tido como uma tendência da Educação do século XXI, tornou-se uma necessidade diante do cenário educacional pandêmico, levando os educadores a enfrentar diferentes desafios como a adequação curricular, a organização na educação híbrida e a repensar as formas de avaliação da aprendizagem. Neste artigo, discutimos o conceito de Ensino Híbrido, o ensino híbrido emergencial praticado durante a Pandemia da Covid-19 e, refletimos sobre os desafios de sua adoção, na Educação Básica, no período pós-pandêmico, apontando a reestruturação dos tempos e espaços como um desafio às escolas e ao planejamento do professor, evidenciando, mais uma vez na história da Educação, que as mudanças passam por infraestrutura e formação docente.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Tecnologias digitais na Educação. Educação (pós-) pandemia.

Abstract: Blended Education, seen as a trend of the XXI century Education, became a need on the educational scene pandemic, leading educators to face different challenges as the adaptation of curricula, the organization in blended education and to rethink the forms of assessment learning. In this paper, we discuss the concept of blended education, the emergencial blended education practiced during the Covid-19 Pandemic and, we reflect on the challenges of its adoption, in basic education, in the post-pandemic period, pointing out the restructuring of times and spaces as a challenge to schools and teacher planning, showing, once again in the history of education, that changes go through infrastructure and teacher training.

Keywords: Blended learning. Digital Technologies in Education. (Post-)pandemic education.

Introdução

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções,
possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202144

As mudanças sociais, a transformação de processos, o avanço tecnológico e a forma de interação entre as pessoas passaram a exigir também que a escola se modifique, na interação com as tecnologias, principalmente as digitais, na forma de produzir e socializar conhecimentos, ampliando seus espaços e alcance por diferentes modalidades de atuação no ensino presencial, a distância ou híbrido.

Essa modificação é esperada há tempos, desde que a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação começou a ser alvo de estudo no contexto brasileiro nos anos 70 do século XX, quando tiveram início as primeiras experiências de uso de computadores em atividades de ensino no âmbito das universidades (VALENTE; ALMEIDA, 1997). Desde então, vários têm sido os desafios enfrentados para que o uso desses artefatos de fato se torne uma realidade nas escolas, e para que seja feito de forma a realmente contribuir com os processos de ensino e aprendizagem.

Não há mais dúvidas sobre o lugar central dessas tecnologias na Educação, contudo, vemos que não há consenso quanto à sua delimitação, e que tantos são os sentidos atribuídos, que desautorizam leituras singulares e, o uso pedagógico aliado aos conteúdos curriculares ainda é um desafio aos professores, nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Várias investigações têm se dedicado a identificar os desafios e compreender quais são as perspectivas de uso das TDIC que mais agregam no âmbito da Educação, de modo que no decorrer na história, foram experimentadas diferentes abordagens, que variaram entre o enfoque instrumental, o instrumental pedagógico, o uso de *software* educativos e, mais recentemente, propostas que valorizam a autonomia e o protagonismo do aluno vêm ganhando espaço.

Nesse contexto, o Ensino Híbrido se sobressai como uma possibilidade, por considerar, dentre outros, esses aspectos como premissas de uma Educação coerente com as especificidades do século XXI. Todavia, apesar de termos avançado em algumas compreensões, os desafios ainda são numerosos e podem, conforme apontado pelo relatório elaborado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) (2016), ser englobados em quatro dimensões básicas: a visão por parte dos professores e gestores de que as TDIC podem de fato contribuir aos processos de ensino e aprendizagem; a disponibilidade de conteúdos digitais para serem usados nesses processos; infraestrutura adequada relativa aos equipamentos e à internet de boa qualidade; e competências docentes para o uso pedagógico das TDIC em suas potencialidades.

Dessas quatro dimensões, de acordo com o supracitado relatório, e conforme confirmado por outras pesquisas, a exemplo da TIC Educação edições de 2017 e 2020 realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, já tivemos avanços importantes, em especial no que tange à compreensão das contribuições que as TDIC podem oferecer aos processos educativos e à disponibilização de conteúdos digitais. Porém, muitos ainda são os obstáculos a serem superados em termos de infraestrutura e competência docente para o uso pedagógico das TDIC em suas potencialidades.

Se esses desafios já eram notados, em 2020 foram fortemente evidenciados pela necessidade repentina, imposta pela Pandemia da Covid-19, de ensinar por meio das TDIC. O cenário pandêmico forçou gestores e docentes a repensarem os modelos de ensino de modo a fazê-los por meio dessas tecnologias. Dessa forma, o que vinha acontecendo como um processo em ritmo lento, forçosamente tornou-se uma brusca imposição. Se por um lado, esse cenário explicitou a relevância inegável de incorporar as TDIC aos processos educativos e impulsionou esse caminhar, por outro lado, fez com que isso ocorresse de forma abrupta nos levando a refletir sobre a efetividade das formas como as práticas foram instauradas e sobre a possibilidade de o cenário pandêmico ser, de fato, o motor de arranque para que práticas pedagógicas com TDIC sejam estabelecidas permanentemente.

Nesse contexto de pandemia, o termo Ensino Híbrido tem sido amplamente usado, sob diferentes óticas, para se referir aos distintos modelos de continuidade dos calendários letivos que não o presencial, nos provocando a indagar se as formas dessa proposição de fato podem ser denominadas de Ensino Híbrido na sua concepção e, se conseguirão fundamentar essas práticas de modo a consolidá-las para que sejam estabelecidas gerando mudanças de paradigmas, de modo a evoluirmos para uma Educação verdadeiramente híbrida.

Nesse sentido, objetivamos neste artigo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, utilizando a revisão narrativa e interpretativa da literatura como procedimentos técnico e de análise, promover reflexões acerca de modelos híbridos de ensino, suas possibilidades e desafios de implementação no contexto educacional (pós-) pandêmico, a partir da seguinte estrutura: na próxima seção expomos as definições de Ensino Híbrido propostas na literatura em paralelo ao que observamos ser proposto como tal, na realidade vivenciada pelos autores. Após, ponderamos e discutimos sobre os desafios pedagógicos e metodológicos impostos à implementação dos modelos híbridos de ensino e, por fim, constam as considerações finais das reflexões.

Ensino híbrido: definições na literatura

O caminho para nossa reflexão começa na compreensão do que de fato se configura como Ensino Híbrido. Para tanto, é pertinente identificar o contexto de origem do termo “híbrido”. Segundo o dicionário, o adjetivo “híbrido” surge no campo da genética para designar espécies cujos progenitores têm características distintas (MICHAELIS, 2015). A finalidade de realizar esse cruzamento entre espécies animais ou vegetais diferentes, no ramo da Genética, é produzir indivíduos com características que refletem qualidades de ambos os progenitores, unindo pontos positivos de cada um.

Nesse contexto, espécies híbridas geralmente são mais resistentes, fortes, produtivas ou apresentam características positivas de modo mais intensificado que seus pais. Em síntese, pode-se dizer que a ideia central de produzir algo híbrido é intensificar qualidades e aspectos desejáveis de dois seres originalmente distintos. Busca-se com a combinação, unir o melhor de duas espécies gerando um novo ser vivo com melhor potencial genético em alguns aspectos.

A partir dessa ideia da Genética de misturar espécies com o objetivo de intensificar qualidades, outras áreas têm buscado aprimorar seus serviços ou produtos. A indústria automobilística, por exemplo, já produz carros híbridos por combinar uma tecnologia mais antiga (motor a combustão) com tecnologia mais recente (motor elétrico), reduzindo o consumo e a emissão de poluentes.

Com essa mesma essência, buscando agregar o melhor do ensino presencial com o melhor do ensino a distância, surge o conceito de Ensino Híbrido, que:

Inicialmente foi empregado em cursos educacionais voltados para empresas, sendo que mais recentemente, a metodologia evoluiu e começou a ser usada em sala de aula, abrangendo um conjunto muito maior de recursos e diferentes abordagens, combinações e ambientes de ensino-aprendizagem (GODINHO; GARCIA, 2016, p. 3).

Considerando que o ensino tradicional, centrado no professor e na transmissão de conteúdo, não é suficiente para atender as necessidades de formação dos estudantes do século XXI, busca-se a mudança por meio de outros elementos, que envolvem diferentes metodologias,

recursos, estratégias, formas de avaliação etc., para que possam ser potencializados os resultados do ensino e da aprendizagem, oferecendo um ensino que seja mais compatível com a realidade atual.

O desenvolvimento rápido e constante das tecnologias digitais, em especial das redes de comunicação via internet, estabeleceu uma nova forma de comunicação por meio da interconexão mundial de computadores e dos diferentes tipos de suporte de informação, de modo que hoje dispomos de diferentes tipos de mídias. Essa infraestrutura material da comunicação digital, as informações que ela abriga e os humanos que utilizam, consomem e alimentam esse universo, constituem o que Lévy (1999) chama de ciberespaço.

Por consequência do desenvolvimento do ciberespaço, as formas de relações entre as pessoas, entre as pessoas e as informações, e entre as pessoas e os dispositivos tecnológicos têm sido intensamente modificadas. Para o autor supracitado essas transformações geram uma nova cultura, denominada cibercultura, definida como “conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17). Temos assim estabelecido, desde os anos finais do século XX, um novo paradigma sociocultural (WERTHEIN, 2000).

Essa realidade cibercultural sugere uma visão fenomenológica das TDIC, que considera a tecnologia na sua relação com o homem, podendo ser compreendidas como parte da nossa corporeidade, que ao mesmo tempo em que modificam a nossa forma de ver e nos relacionar com o mundo e com os outros, são também modificadas por essa relação, de modo que nos relacionamos por meio das tecnologias, com as tecnologias e para com as tecnologias (IHDE, 1990 p. 74 *apud* CUPANI, 2016 p. 124).

Nesse sentido, podemos entender que nossa sociedade já é híbrida nas suas relações com os artefatos digitais. No contexto educacional, emerge também a necessidade de hibridizar os processos de ensino e aprendizagem aliando elementos digitais e on-line como parte desses processos, dado que se configuram em uma forma de linguagem e cultura, e que ao mesmo tempo, podem agregar à educação por favorecerem diferentes experiências de aprendizado.

Moran (2015, p. 27) assume que:

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio

ISSN 1984-6576.

E-202144

inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Para Peres e Pimenta (2011), Educação híbrida, *blended learning*, *b-learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido são todos termos utilizados como sinônimos para descrever a modalidade de ensino semipresencial. Aprofundando a compreensão, de acordo com Christensen, Horn, Staker (2013):

Ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada (p. 8).

Segundo Machado, Lupepso e Jungbluth (2016), mais do que uma combinação de modalidades, a utilização da aprendizagem on-line dentro ou fora da sala de aula, o controle do tempo, a supervisão do ritmo de aprendizagem pelo estudante e a integração das modalidades devem estar presentes para o aprendizado ser considerado híbrido. Ainda para Machado, Lupepso e Jungbluth (2016, p. 8), “trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem”.

Pela literatura, podemos tanto ver a conceituação de Ensino Híbrido de uma forma mais estrita, que é a combinação do ensino presencial com a educação a distância, com combinações de carga horária e organização nessa combinação de modalidades, a depender da legislação, comum no ensino superior, quanto ver um conceito mais amplo de Ensino Híbrido, caracterizado pela mistura de metodologias de ensino e espaços de aprendizagem.

Uma estratégia de ensino que envolve competências a partir de metodologias ativas, acontecendo em dois ambientes distintos, o presencial e o virtual, proporcionando novas formas de ensino e aprendizagem, considerando a forma como o estudante aprende (individual ou colaborativa), tendo como base a formulação de propostas que consideram a autonomia e o protagonismo do aluno durante os processos de ensino e aprendizagem e o aprender na prática com discussões e *feedbacks* aos estudantes é considerado Ensino Híbrido.

Há diferentes definições para Ensino Híbrido na literatura, mas, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 43):

Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem.

Em síntese, os autores argumentam que: “trata-se de um modelo de ensino que pressupõe o uso da tecnologia para o desenvolvimento das atividades dentro e fora da classe, em que o aluno é estimulado a buscar o conhecimento com a mediação do professor e da escola (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 181).

O grande desafio para o Ensino Híbrido, segundo Moran (2015), está em como desenhar as melhores combinações possíveis entre o ensino presencial e o on-line pensando em propiciar aos estudantes as melhores experiências de aprendizagem. A questão que se coloca é como fazer essa mistura com o digital de modo a tornar não apenas o Ensino Híbrido, mas caminhar em direção a uma Educação híbrida.

Para orientar esses desenhos/projetos, existem alguns modelos que podem ser empregados como propostas de Ensino Híbrido e que podem ser adaptados de acordo com cada realidade. Alguns são chamados de sustentados pelo fato de que mantêm ainda a estrutura básica da sala de aula tradicional em alguns aspectos, promovendo algumas mudanças. Outros, porém, são chamados de disruptivos por apresentarem características que rompem mais abruptamente com os padrões da escola e do ensino tradicional. A Figura 1 traz uma síntese desses modelos e suas características mais marcantes.

Vale destacar que não se classifica um modelo como superior ou melhor que o outro. O que define o modelo mais apropriado a ser adotado são os objetivos que se pretende atingir, a viabilidade de sua aplicação de acordo com a estrutura disponível, e o grau de maturidade de

docentes e estudantes no que se refere ao uso das TDIC para ensinar e aprender e para aplicar os demais pressupostos requeridos por parte de ambos em cada um dos modelos.

Figura 1: Modelos de Ensino Híbrido e suas principais características



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

Também importa salientar que a implementação dos modelos requer um processo por parte de docentes e discentes, pois as mudanças de postura de ambos são gradativas. Assim, os

modelos sustentados podem ser uma boa opção para caminhar da transição entre os modelos tradicionais e os modelos disruptivos de Ensino Híbrido. Além disso, uma das principais características do Ensino Híbrido é a adaptabilidade. Embora cada um deles possua características definidas, é possível adaptá-las conforme a realidade e a necessidade de cada contexto educacional. Além disso, podem ser combinados os diferentes modelos no desenvolvimento de uma atividade, a depender dos objetivos do professor e da realidade da escola.

Em todas as propostas, preza-se pela autonomia do aluno e a personalização da aprendizagem no sentido de buscar atender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que podem conviver entre os estudantes de uma mesma turma. Considerando que não aprendemos da mesma forma e no mesmo ritmo e tempo, o Ensino Híbrido pressupõe que as individualidades sejam respeitadas, de modo a não deixar nenhum estudante para trás em termos da aprendizagem do conteúdo. Também são pressupostos em todos os modelos, o protagonismo do aluno, a aprendizagem colaborativa e contextualizada com a sua realidade.

É importante ressaltar que a avaliação também deve sofrer alterações. Vista sob uma perspectiva formativa, ela deve levar em conta as especificidades, os ritmos e as diferentes formas de aprender de cada estudante. Além disso, outros instrumentos de avaliação, que não exclusivamente a prova, devem ser empregados. Todo o processo de realização de atividades, sejam em ambientes digitais ou presenciais, deve ser considerado, avaliando não apenas o domínio do conteúdo em si, mas também as habilidades e atitudes demonstradas nas interações propostas (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Para esses autores, autoavaliação e a avaliação colaborativa ganham dimensões significativas no processo, que é feito com a finalidade não de aprovar ou reprovar, mas de conhecer o estudante e orientar o processo formativo.

O Ensino Híbrido, que já vinha sendo discutido na educação básica presencial, tornou-se uma necessidade no cenário educacional durante a Pandemia da Covid-19, e tem sido um desafio às escolas e aos professores implementá-lo nessas perspectivas supracitadas, seja na adequação curricular, na reestruturação dos tempos e espaços para a Educação Híbrida ou na avaliação da aprendizagem.

A próxima seção tem por finalidade sintetizar os modelos que estão sendo propostos como Ensino Híbrido durante a Pandemia, e provocar reflexões sobre os desafios que se apresentam em sua prática.

O ensino híbrido emergencial no contexto pandêmico

Pela literatura, as modalidades on-line e presencial devem estar conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. No Ensino Híbrido, é esperado que o professor seja problematizador e facilitador nesses processos, unindo o melhor do ensino presencial e da educação on-line. Mas, para isso, esse professor deve estar preparado e ter um planejamento claro dessa integração.

O ensino híbrido no período pandêmico é o da volta do ensino remoto para o ensino presencial. Esse retorno está sendo um ensino híbrido emergencial, com alunos de uma mesma turma em diferentes temporalidades (síncronos e assíncronos) e em diferentes estágios de aprendizagem. A partir disso, nota-se que esse modelo de ensino híbrido emergencial é uma forma de acomodar os alunos, entre o presencial e o remoto, para satisfazer requisitos de segurança e distanciamento social, considerando mais atender às pressões sociais e políticas para o retorno das aulas presenciais e/ou híbridas, que efetivamente concretizar um planejamento que busque a equidade de processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, configuram-se pelo menos três realidades distintas de situações de ensino e aprendizagem, influenciadas por questões socioeconômicas, de dotação tecnológica e estrutural das instituições de ensino e de organização pedagógica.

(i) o professor está presencialmente com parte da turma em sala de aula e parte tentando acompanhar essa aula presencial de forma on-line, síncrona;

(ii) rodízio da turma entre as modalidades presencial e assíncrona (a distância);

(iii) professor em aulas com parte da turma na modalidade presencial, parte da turma em ensino remoto on-line e outros alunos, sem acesso à internet, em casa com atividades impressas.

Ademais, é preciso considerar que há pelo menos quatro categorias de estudantes oriundos do ensino remoto emergencial e que frequentam essas aulas presenciais ou que permanecem no modelo remoto, podendo estar em estágios diferentes de aprendizagem: (I) estudantes que acompanharam as aulas síncronas de seus professores e fizeram suas atividades por meio de plataformas; (II) alunos que somente realizaram atividades on-line por intermédio dessas plataformas; (III) estudantes que tiveram acesso apenas às atividades impressas e; (IV)

alunos que não tiveram acesso a nenhuma dessas formas, ou seja, ficaram sem estudar até o retorno das aulas, no formato híbrido.

Moran (2021, n. p) argumenta que “os modelos híbridos precisam ser planejados levando em consideração a diversidade de condições de acesso muito diferentes de cada estudante fora da escola”. Diante disso, enxergamos uma grande fragilidade nos modelos atualmente propostos que não contemplam as necessidades dos estudantes nas situações e das quatro categorias supracitadas.

Para quaisquer delas, não vemos uma aprendizagem integrada aos estudantes, o que pode, inclusive, provocar um descompasso na aprendizagem, implicando em desnivelamento entre a turma. Nesse sentido, ao invés de seguir o pressuposto do Ensino Híbrido de não deixar nenhum estudante para trás e respeitar as individualidades pensando na personalização da aprendizagem como exposto na seção anterior, ocorre o inverso.

Não se pode desconsiderar o fato de que os alunos ficaram muito tempo em suas casas, com condições diversas de acesso. É precípuo observar como retornarão às escolas, com que desenvolvimento global; assim como é preciso pensar em um planejamento que garanta oportunidades igualitárias de aprendizagem. E esse planejamento deve considerar o desenvolvimento de habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das avaliações em larga escala no contexto do Ensino Híbrido, pensando no que ensinar, como ensinar e, como avaliar. As velhas práticas não poderão ser adotadas sem adaptação, a exemplo do processo de avaliação da aprendizagem, que antes da pandemia era predominantemente composto por provas, que precisa ser revisto nessa modalidade.

Sobre o planejamento no Ensino Híbrido, Moran (2021) destaca que:

Torna-se mais complexo porque as condições dos estudantes não são iguais, tanto em acesso como em domínio pedagógico e digital. O docente planeja o antes (preparação do estudante, o que cada um consegue avançar), o durante (momentos síncronos: atividades em grupo e com a classe presenciais e/ou digitais síncronas) e o pós (aplicação, conclusão, avaliação), atendendo a diversas possibilidades e realidades (n. p).

Nesse aspecto, questionamos sobre como pode o professor adaptar uma forma de planejar, uma metodologia de ensino para uma nova abordagem sem passar por um processo de internalização dessas mudanças, que devem acontecer gradativamente.

A formação docente nos modelos atuais é limitada até mesmo em capacitar os professores para o uso pedagógico das TDIC de forma presencial, e o Ensino Híbrido tornou-se mais conhecido pelos docentes no momento da necessidade urgente imposta pela pandemia. Refletimos então, se essa mudança repentina favorece a adoção do Ensino Híbrido em sua essência, com a clareza necessária para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas nos seus pressupostos e salientamos a necessidade de uma formação docente inicial e continuada que abarque esses aspectos, uma vez que sem essa apropriação, é difícil pensar em sua adoção e consolidação na Educação Básica.

Ainda sobre as três realidades que se apresentam como modelos de Ensino Híbrido, refletimos se os pressupostos de interação e colaboração estão sendo contemplados. Embora existam variadas plataformas digitais que podem auxiliar o docente a propiciar momentos de interação entre os estudantes que estão no modelo remoto síncrono e os que estão presencialmente na escola, é necessário que o docente conheça esses artefatos e que também consiga pensar em estratégias para empregá-los de forma a promover essa integração e colaboração. Questionamos, portanto, se esses aspectos estão sendo explorados, dado que boa parte dos docentes ainda têm dificuldades em lidar com os artefatos digitais em termos instrumentais e, mais ainda, quando se trata de empregá-los pedagogicamente. Além disso, se as práticas colaborativas não eram já muito exploradas no âmbito presencial, pode-se inferir que no contexto on-line estão sendo mais raramente empregadas.

Também nos colocamos a pensar sobre o pressuposto da autonomia e protagonismo do aluno, linhas dorsais nos modelos de Ensino Híbrido conforme exposto. Se o ensino praticado na maior parte da Educação Básica carrega mais intensamente traços da pedagogia tradicional, na qual o centro é o professor e o aluno tem um papel passivo de receptor de conteúdo, seriam estes aspectos explorados agora em um modelo emergencial de ensino híbrido? Estariam os estudantes preparados para mais essa mudança, dado que estão, de certa forma, habituados pelo sistema de ensino do qual fazem parte, a atuarem passivamente em seus processos formativos ao invés de serem protagonistas?

Concordamos, portanto, com Moran (2021, n. p) que é necessário “mudar a cultura tradicional do docente (transmissor) e do aluno (que obedece) para um modelo ativo mais participativo”, mas que isso é sem dúvida um desafio.

Pensando nestes aspectos, identificamos fragilidades na forma abrupta como o ensino híbrido necessitou ser inserido na Educação atual e ponderamos se essas fragilidades podem comprometer a sua implementação de forma consistente e permanente que leve à uma mudança de paradigma a ponto de conduzir-nos à uma Educação Híbrida como a proposta em modelos mais disruptivos. Segundo Moran (2021), enquanto o Ensino Híbrido está centrado nas ações docentes, a Educação Híbrida é um conceito mais abrangente.

O conceito de educação híbrida é mais abrangente, porque olha para as combinações possíveis de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (visão ecossistêmica do híbrido). Na educação acontecem vários tipos de mistura: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); e de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, cada vez mais “inteligentes”, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode sinalizar um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. O híbrido também abrange a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. Híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes (MORAN, 2021, n. p).

Assim sendo, entendemos ser necessária uma mudança de paradigma para que a Educação Híbrida seja estabelecida. Considerando que uma mudança paradigmática é um processo que requer reflexão por parte da própria comunidade envolvida com base no diálogo estabelecido entre ela e os especialistas da área questionamos se, a situação forçosamente criada pela pandemia que obrigou os gestores e docentes a pensarem estratégias repentinas para a continuidade dos calendários letivos e que inseriu o ensino híbrido emergencial como uma alternativa para esse momento, teria condições de provocar profundas mudanças a curto, médio e longo prazo na Educação Básica brasileira? Ou teria esse modelo mais impactos negativos, no sentido de ser desgastante para docentes e discentes, e frágil em termos de efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, que poderiam provocar ainda mais estranhamento ao modelo por parte de todos os atores envolvidos?

Cabe aqui considerarmos também que tanto os professores quanto os estudantes estão ávidos pelo retorno ao ensino presencial. Neste sentido, nos questionamos como será a receptividade de um modelo híbrido, que deverá também considerar as faixas etárias dos

estudantes. Concordamos com Moran (2020) quando afirma que crianças pequenas continuarão precisando de muito acompanhamento e interação presenciais, enquanto que os demais estudantes encontrarão mais significado em currículos mais personalizados (trilhas diferenciadas), desafios e projetos engajadores, em alternar tempos pessoais, experiências em grupo e espaços para mentoria. Embora atualmente o modelo híbrido contemple “uma parte da população, que tem melhores condições econômicas, acesso tecnológico e domínio digital mais desenvolvidos” (MORAN, 2021, n. p), a hibridização terá de ser gradativa, de acordo com a idade e o progresso do estudante no currículo, com as condições socioeconômicas e com as competências digitais de docentes e discentes.

Os questionamentos são muitos e ainda não temos as respostas. Porém, refletir sobre eles nos ajuda ao menos a pensar nos desafios para que a partir da identificação deles, possamos buscar possíveis estratégias de solução.

Considerações Finais

Considerando os cenários adversos em que se encontra o retorno das aulas em formato híbrido emergencial, após um longo período de ensino remoto, alguns desafios já se desenham e poderão permanecer quando finalmente seja seguro o retorno das aulas totalmente presenciais. Dentre os tantos desafios, destacamos os atinentes aos aspectos pedagógicos e metodológicos.

A partir disso, o primeiro desafio que se apresenta é o de encontrar um modelo híbrido de ensino que seja capaz de abarcar essa diversidade de estágios e de situações de aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, integrar os processos de ensino baseados na simultaneidade dos momentos presencial e on-line, pois os modelos híbridos tradicionais não foram concebidos com a finalidade de contemplar tantas realidades e estágios de aprendizagem diferentes.

Outro desafio diz respeito à mudança metodológica e pedagógica docente, a fim de que no pós-pandemia não haja um retorno às metodologias tradicionais de ensino e de possibilitar a assunção de modelos híbridos condizentes com a realidade de cada contexto escolar. Ademais, pode-se destacar o problema de dotação tecnológica como um obstáculo crônico das instituições escolares brasileiras a ser superado, conforme exposto pelos resultados das pesquisas citadas na introdução deste texto. Já que o que se espera é que após a pandemia haja uma efetiva inserção das TDIC aos processos de ensino e aprendizagem, é urgente refletir que essa efetivação pode

esbarrar em problemas nas condições estruturantes das escolas para permitir a prática do ensino híbrido com qualidade e na capacitação de seus professores. Soma-se a isso, a necessidade de desenvolvimento de competências digitais docentes e discentes para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Por fim, para além dos desafios relacionados diretamente aos processos de ensino, a desigualdade socioeconômica aprofundada pela pandemia da COVID-19 exigirá esforços para ofertar uma educação que faça sentido para os diversos tipos de estudantes, sem segregação.

O retorno às aulas após um período longo de isolamento social interferiu e modificou a saúde mental de parte da população mundial, e não podemos desconsiderar isso ao pensarmos no alunado. Muitos estudantes vivenciaram e estão ainda vivenciando diversos tipos de luto. Muitos perderam, de fato, entes queridos, outros foram privados do convívio com familiares em função do isolamento, outros sofrem com limitações financeiras por terem eles mesmos ou seus responsáveis perdido seus empregos. Todas essas situações geram consequências emocionalmente ruins.

Precisamos, portanto, refletir sobre: Quais as consequências disso no processo de aprendizagem? Como os estudantes estão retornando às escolas? Quais competências socioemocionais foram afetadas? Os professores estarão também emocionalmente preparados para recebê-los? Quais as dificuldades de aprendizagem que poderão surgir no retorno às aulas presenciais (ou híbridas)? Essas são questões sérias e reais, que para além do acolhimento emocional pós-pandemia revelam a necessidade de planejamento de ações que garantam equidade de acesso ao conhecimento.

A reestruturação dos tempos e espaços para a Educação Híbrida é um desafio às escolas e ao planejamento do professor, e requer uma mudança de paradigma, na qual professores e alunos devem ter consciência do papel das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem. Em conclusão, podemos dizer que muitos são os desafios e as perguntas para as quais não temos respostas. Mas que, parar e refletir sobre essas provocações é essencial para os próximos passos.

REFERÊNCIAS

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio
ISSN 1984-6576.

E-202144

BACICH, Lilian, TANZI NETO, Adolfo, TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. In: Bacich, Lilian, Tanzi Neto, Adolfo, Trevisani, Fernando de Mello. (Orgs.) *Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação*, Ed. Penso. 2015.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Adoção de tecnologias nas redes estaduais de ensino: Resultado do GUIA EduTec 2016**. São Paulo: CIEB, 2016. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/Relat%C3%B3rio-Guia-EduTec.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI (São Paulo). **TIC EDUCAÇÃO 2017 - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. 2018. 438 p. Disponível em: <https://cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2017/>. Acesso em: 07 dez. 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI (São Paulo). **TIC EDUCAÇÃO 2019 - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. 2020. 332 p. <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos**. Instituto Cleyton Christensen:, 2013. 52 p. Tradução de: Fundação Lemann e Instituto Península. Disponível em: https://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2016. 233 p.

GODINHO, Vivian Thais; GARCIA, Clarice Aparecida Alencar. **CAMINHOS HÍBRIDOS DA EDUCAÇÃO: delimitando possibilidades**. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ENPED, 1., 2016, p. 1-11. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1109/909>. Acesso em: 10 dez. 2021.

IHDE, D. **Technology and the lifeworld**: from garden to earth. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: 34 Ltda. 1999.

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. CIPEAD/UFPR, 2016. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/porta11/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em 10 dez. 2021.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologias na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. Blog Educação Transformadora. 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 10 dez. 2021.

MORAN, José. **Avanços e desafios na educação híbrida**. 2021. Porvir - inovações em educação. Disponível em: <https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Michaelis: dicionário brasileiro da língua portuguesa. On-line: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/h%C3%ADbrido/>. Acesso em: 09 dez. 2021.

PERES, Pedro; PIMENTA, Paula. **Teorias e práticas de b-learning**. Edições Sílabo. Lisboa, 2011.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** SBC Horizontes, maio, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica Da Informática Na Educação No Brasil: A questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2324>. Acesso em: 07 dez. 2021.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio
ISSN 1984-6576.

E-202144

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, Aug. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLLbYsjPrkNrbkrK7VF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

IHDE, D. **Technology and the lifeworld**: from garden to earth. Bloomington: Indiana University Press, 1990.