

# Materialização do ensino híbrido em um curso técnico em administração

## Materializing hybrid teaching in a technical administration course

**Vanuza dos Anjos Leandro de Souza**<sup>1</sup>

**Roberta Pasqualli**<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora da Faculdade UGV Canoinhas, mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Canoinhas, Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0001-9639-3862>.

<sup>2</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Chapecó, Santa Catarina. <https://orcid.org/0000-0001-8293-033X>.

Recebido em: 21/11/2023

Aprovado em: 3/5/2024

### Resumo

O artigo tem como objetivo apresentar o olhar dos docentes de um curso técnico em administração integrado ao ensino médio quanto à materialização do ensino híbrido enquanto modelo de ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo. Os resultados apontam que, após a pandemia de covid-19, o ensino híbrido continuará a ter papel importante no curso investigado. O modelo de ensino traz benefícios e oportunidades, mas também desafios, como o acesso e a utilização de tecnologias, infraestrutura física e internet, e principalmente a formação dos professores.

**Palavras-chave:** educação; ensino técnico; modelo de ensino; formação de professores.

### Abstract

The article aims to present the perspective of teachers from a technical administration course integrated with high school regarding the implementation of hybrid teaching as a teaching model. This qualitative research includes both bibliographic and field studies. The results indicate that, following the COVID-19 pandemic, hybrid teaching will continue to play a significant role in the investigated course. While the teaching model offers benefits and opportunities, it also presents challenges, such as access to and use of technologies, physical infrastructure, internet connectivity, and, notably, teacher training.

**Keywords:** technical education; teaching model; teacher formation.

## Introdução

Nos anos de 2020 e 2021, diversos setores da sociedade precisaram reavaliar sua forma de funcionamento, com as escolas não foi diferente. Nestas, o processo de reinventar-se fez parte desde a educação infantil até os cursos superiores de graduação e pós-graduação, uma vez que, por questões sanitárias, do dia para a noite, as escolas já não eram mais um espaço seguro. Foi preciso migrar das aulas presenciais para as *on-line*, e posteriormente o ensino híbrido ganhou destaque.

Considerando esse cenário, observou-se que algumas instituições de ensino se mostraram preparadas para a materialização, inicialmente, das aulas remotas, e depois das aulas híbridas, mas a maioria das escolas demonstrou grande dificuldade, conforme visto amplamente em pesquisas e matérias jornalísticas<sup>1</sup>. Considera-se que não houve tempo hábil para a preparação adequada, como a criação de condições para conexão de internet, resultando na ocorrência de muitos desafios, tanto por parte dos professores como dos estudantes.

---

### Com o retorno gradual dos estudantes às aulas presenciais, surgiram diversos questionamentos sobre a continuidade da implementação do ensino híbrido

Após o início da vacinação contra a covid-19, algumas escolas optaram pela implementação do ensino híbrido, alternando entre momentos presenciais e outros *on-line*. Essa decisão foi justificada pela incapacidade física da maioria das escolas, mesmo com o início da vacinação, de manter o distanciamento necessário para evitar o contágio.

Com o retorno gradual dos estudantes às aulas presenciais, surgiram diversos questionamentos sobre a continuidade da implementação do ensino híbrido e como esse modelo poderia funcionar no período pós-pandemia. Apesar das dificuldades de implementação, considera-se que, em muitas escolas, foi o ensino híbrido que possibilitou um retorno minimamente seguro às salas de aula presenciais, transformando-se em uma opção para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo visa apresentar o olhar dos docentes do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio da Escola de Educação Básica (EEB) Santa Cruz de Canoinhas, Santa Catarina, Brasil, quanto à materialização do ensino híbrido como modelo de ensino.

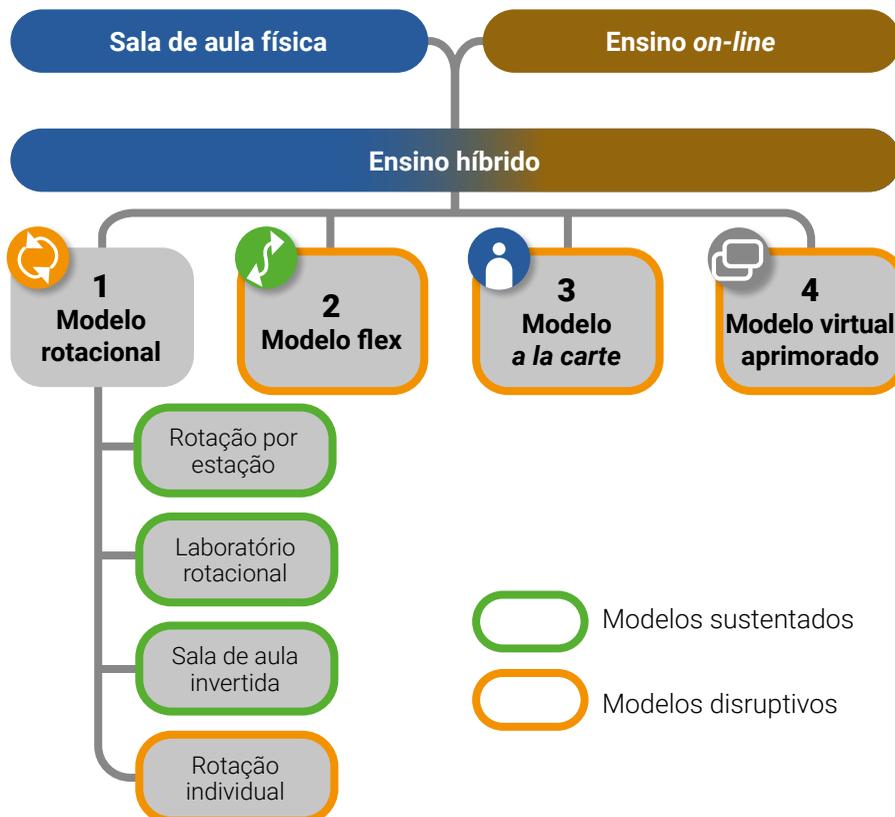
Para a organização desse texto, além desta introdução, a pesquisa está organizada em outras quatro seções. Na primeira são apresentados os pressupostos teóricos relacionados ao ensino híbrido e à formação técnica integrada ao ensino médio. A segunda descreve os procedimentos metodológicos utilizados, e a terceira aborda os resultados da pesquisa e as análises decorrentes. A quarta e última seção traz as considerações finais sobre o estudo.

## Fundamentação teórica

Estudos sobre a aplicação de ensino híbrido na educação brasileira têm se tornado recorrente nos últimos anos, especialmente após o período pandêmico. Para compreensão do conceito, o ensino híbrido é pensado/compreendido como um modelo de ensino que utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como meio para auxiliar o trabalho docente. As TDIC ampliam o ambiente escolar e as possibilidades de desenvolvimento de conhecimentos por meio de práticas e das colaborações virtuais entre estudantes e entre professores e estudantes, fazendo com que fiquem mais motivadoras e dinâmicas (Moran, 2015). O ensino híbrido é amparado por duas categorias de modelo: a inovação sustentada e a disruptiva. A inovação sustentada tem características do ensino tradicional, e a disruptiva carrega mudanças substanciais quando comparada à primeira.

Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3), “a forma híbrida é uma tentativa de oferecer ‘o melhor de dois mundos’ – isto é, as vantagens da educação *on-line* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional”. A figura abaixo apresenta os modelos de ensino híbrido propostos por Horn e Staker (2015).

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido



Fonte: Horn; Staker (2015).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 83) destacam que “não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula, tampouco uma hierarquia entre eles. Alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada”. Dessa forma, os professores podem trabalhar das mais diversas formas, basta fazer um planejamento personalizado para cada estudante, para cada turma, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem.

Se considerarmos como local de aplicação do ensino híbrido a escola de formação técnica integrada ao ensino médio, é essencial que o estudante saiba relacionar os conhecimentos adquiridos em sala com o que ele vai enfrentar no dia a dia. Há muita complexidade e exigências quando se fala em ser um profissional preparado para o mundo trabalho.

Segundo Kuenzer (1999, p. 20), um profissional precisa ter:

Capacidade de síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente e assim por diante.

A sala de aula também pode ser considerada um laboratório, ou seja, um espaço para fazer simulações do ambiente do trabalho. No Curso Técnico em Administração (lócus desse estudo), são elementos de aprendizagem os documentos empresariais, tais como: recibos, atas, editais, circulares e e-mails. O estudante precisa aprender a elaborar esses documentos que serão fundamentais em suas atividades profissionais futuras. Nessa direção, questiona-se: como fazer com que o estudante apreenda esse conhecimento e esteja preparado para fazê-lo no seu trabalho? Como ser um profissional que tem competências técnicas e também consegue fazer uma leitura crítica do mundo do trabalho que o cerca? Como podemos afirmar que ele está preparado para o mundo do trabalho? Como afirma Ramos (2014, p. 117) “objetivo não é, sobretudo, a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”.

Segundo Manfredi (2002, p. 31),

No imaginário popular, acredita-se que os mais altos níveis de escolaridades estão sempre associados a melhores empregos e profissões mais requisitadas. As relações entre trabalho, emprego, escola e profissão são muito mais complexas do que se possa imaginar, por isso requerem um esforço de reflexão mais aprofundada.

Parece-nos que fragmentar o conteúdo não é um bom caminho, já que o estudante deve ter acesso a uma formação omnilateral, em que ele tenha participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, para que realmente a aprendizagem sig-

nificativa aconteça. Moran (2015, p.18) afirma que as práticas ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Acredita-se, então, que nessa vertente, o ensino híbrido pode colaborar com o processo de formação pautada em um dos conceitos da formação omnilateral: a totalidade.

Essa é a proposta do ensino híbrido, aproveitar todas as possibilidades e estratégias que o modelo oferece, da mesma forma que acontece no mundo do trabalho, onde quanto mais estratégias à disposição melhor.

Para Moran, Masetto e Beherens (2013, p. 11),

O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar. Não há respostas simples. É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive de forma convencional. Há também muitas novidades que são reciclagens de técnicas já conhecidas.

Cabe salientar que o ensino híbrido já era uma tendência, sendo pesquisado e aplicado por muitos professores no processo educacional. Esses professores, de acordo com Nogueira (2001, p. 27), acreditam que “não podemos continuar encarando nossos estudantes como aqueles de 10, 20 ou 30 anos atrás. Aquilo que era praticado há um tempo não é mais suportável hoje”.

A partir da pandemia, percebeu-se que, mesmo com dificuldades, é possível combinar o *on-line* com o presencial, e esse processo não consiste em substituir metodologias, nem mesmo abandonar o ensino tradicional, mas sim ampliar possibilidades.

Barbosa e Moura (2013, p. 52) destacam que:

Podemos dizer que a EPT<sup>2</sup> requer aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência, e que gere habilidades em resolver problemas e conduzir projetos nos diversos segmentos do setor produtivo. Como contraponto, podemos dizer que a aprendizagem em EPT deve estar cada vez mais distante da educação tradicional, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo de memória.

Quando se trata da modalidade de ensino técnico integrado ao ensino médio, é fundamental que o estudante consiga relacionar os conteúdos aprendidos com o mundo do trabalho. Na maioria das instituições de ensino, os estudantes não participam do processo de maneira orgânica, o que acaba resultando na falta de desenvolvimento de autonomia e na ausência do papel de protagonista em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. “Em primeiro lugar, é necessário que o professor entenda a importância de formar estudantes protagonistas, pois o planejamento das aulas deve ser pensado a partir desse objetivo” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 330).

Muitos estudantes nem falam em sala de aula, devido à timidez e à falta de incentivo dos professores, comportamento típico do ensino tradicional. Nessa perspectiva, Santos e Cavalcanti (2021, p. 348) questionam:

Como então se sobressair em uma entrevista de emprego ou em situações relacionadas ao ambiente de trabalho e da própria vida se o estudante não consegue discutir, argumentar e/ou opinar sobre assuntos, questões e fatos sociais de seu contexto e de seu tempo e nem mesmo participar dos diálogos e atividades propostas pelo professor durante sua preparação escolar?

Infelizmente, o que se observa é a “constatação da incapacidade de boa parte dos cidadãos escolarizados de saber utilizar os conhecimentos que, teoricamente, possuem ou que foram aprendidos em seu tempo escolar, em situações ou problemas reais, sejam cotidianos ou profissionais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 21).

Dentro desse panorama, percebe-se que, para que o estudante compreenda e assimile o conteúdo, a sala de aula deve ser um espaço dinâmico e interativo, o que na maioria das vezes não acontece no modelo do ensino tradicional, em que

O professor já traz o conteúdo pronto e o estudante se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos feita pelo estudante, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado (Mizukami, 1986, p. 15).

Conforme afirmam os autores como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 187), “O hibridismo marcado no nome da prática demonstra exatamente a união entre o espaço físico da escola tradicional e as novas ferramentas e métodos que os recursos tecnológicos apresentam”. De acordo com Bacich (2018), “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”.

Portanto, quando se trata do ensino híbrido, não se quer dizer que o ensino tradicional está defasado ou que ele não pode ser adaptado às novas metodologias: o ensino híbrido propõe integração. Então, cabe identificar qual a metodologia indicada, as possibilidades para cada situação de aprendizagem e as necessidades do estudante para uma formação integral.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido ainda parece estranho para muitos. Mesmo sendo um vasto campo de possibilidades, há muita resistência por parte dos professores. Ainda de acordo com os autores:

São profissionais que há décadas se habituaram a resumir pontos de um manual didático na lousa, para que os estudantes os copiem e, na sequência, façam exercícios. Seu conteúdo está pronto, e eles reproduzem o mesmo esquema de aula em todas as classes ao longo dos anos letivos (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 268).

Como afirma Freire (1996, p.12), “Não há docência sem discência”, portanto existe a necessidade de o professor estar se atualizando e até aprendendo com seus estudantes, entendendo suas necessidades e anseios, para assim estreitar os relacionamentos e atender os objetivos em sala de aula, proporcionando uma aprendizagem significativa.

## Procedimentos metodológicos

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza básica, ou seja, não anuncia uma perspectiva de aplicação imediata. No que se refere à forma de abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa. Para Gil (1999), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e de suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Com relação à abordagem de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. As pesquisas descritivas, segundo Gil (2002, p. 42), “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, e as pesquisas exploratórias visam uma maior familiaridade do pesquisador com o tema, que pode ser construído com base em hipóteses ou intuições.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um uma pesquisa bibliográfica, documental e de estudo de caso. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que direcionarão a pesquisa. A pesquisa documental é aquela elaborada a partir de material que não passou por tratamento analítico.

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (Yin, 2001, p. 27).

O universo desta pesquisa foi constituído por 9 dos 11 professores do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio da Escola de Educação Básica Santa Cruz de Canoinhas-SC) que atuam com estudantes ingressantes. Para preservar suas identidades, serão identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. A realização da pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Santa Catarina conforme registro nº 5.362.441.

A pesquisa foi realizada a partir de levantamento bibliográfico e fontes documentais como artigos, livros e legislações. Com relação aos instrumentos de coleta/gera-

ção de dados, foi aplicado um questionário *on-line* por meio da ferramenta Google Forms. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O questionário foi aplicado no segundo semestre de 2022, com dez perguntas abertas e quatro fechadas.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977, p.15): “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Ela foi organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento de resultados, inferência e interpretação.

## **Análises e resultados**

O Curso Técnico em Administração da EEB Santa Cruz é um curso tradicional do município de Canoinhas, Santa Catarina, Brasil, voltado à realidade da economia microrregional e que, desde 2010, busca preparar profissionais qualificados para o mundo do trabalho. A partir de 2020, a Secretária Estadual de Educação integrou as matrizes dos cursos técnicos à realidade do Novo Ensino Médio, dessa forma, o curso está inserido no eixo de gestão negócios com uma carga horária de 4.224 h. Durante o curso, o estudante recebe quatro certificações intermediárias: Assistente Administrativo, Assistente de Recursos Humanos, Assistente de Marketing e Gestor de Microempresa. Além dos componentes curriculares da área técnica e da base comum, os estudantes cursam disciplinas eletivas que buscam aprofundar os conhecimentos de acordo com as particularidades microrregionais.

Em 2022, segundo dados do portal Educação na Palma da Mão, o Curso Técnico em Administração da EEB Santa Cruz contava com 12 turmas e um total de 277 estudantes, sendo: no 1º ano, cinco turmas, com 128 estudantes; 2º ano, três turmas, com 53 estudantes; e 3º ano, quatro turmas, com 96 estudantes (Santa Catarina, 2023).

De acordo com os dados da pesquisa, o quadro docente é predominantemente masculino (66,7%), com apenas um 1/3 de professoras. Essa informação não foi item de análise, tornando-se, assim, apenas um dado informativo. Com relação à idade dos sujeitos da pesquisa, trata-se de um grupo bem diversificado: 20 a 24 anos (11,1%), 25 a 29 anos (11,1%), 30 a 39 anos (33,3%), 40 a 49 anos (11,1%) e 50 a 60 anos (33,3%), demonstrando-se heterogêneo e com possíveis diferenças de experiências docentes.

A formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa é de mais da metade de especialistas (55,6%). Conta com 22,2% de mestres e 22,2% de professores com ensino superior completo (licenciatura). A formação dos professores da EEB Santa Cruz

está acima da média de formação dos docentes do estado de Santa Catarina, já que, com base nos resultados do Censo de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dos professores brasileiros, 22% são especialistas, 12% são mestres e 29% têm ensino superior (licenciatura) (Inep, 2022).

As formações acadêmicas dos sujeitos da pesquisa são: P1 – licenciatura em História e pós-graduação lato sensu em História, Cultura, Arte e Sociedade Brasileira. P2 – graduação em Matemática, pós-graduação lato sensu não informada e mestrado em Educação. P3 – graduação em Geografia e Pedagogia e especialização em Tecnologia para a Educação Profissional. P4 – tem três cursos de graduação: Física, Química e Matemática, e nenhuma pós-graduação. P5 – graduação em Letras – Inglês/Português e o curso Língua Inglesa e suas metodologias, que, provavelmente, é um curso de pós-graduação, já que o participante citou na pergunta nº 3 que tem especialização, porém não ficou clara essa informação. P6 cita que tem especialização na pergunta nº 3 mas, na nº 4, em que deveria escrever o nome dos cursos, cita apenas Síndrome Metabólica, não ficando claro a qual nível de formação esse curso pertence. P7 – licenciatura em Sociologia. P8 – graduação em Administração, MBA em Gestão de Pessoas e mestrado em Educação. P9 – graduação em Administração, porém não descreve qual especialização cursou, sendo que na pergunta nº 3 respondeu ter curso de especialização.

**Quadro 1– Tempo de atuação na educação básica e profissional dos participantes da pesquisa**

| Sujeito da pesquisa | Educação profissional | Educação básica |
|---------------------|-----------------------|-----------------|
| P1                  | 4 anos                | 10 anos         |
| P2                  | 10 anos               | 28 anos         |
| P3                  | 30 dias               | 1 ano           |
| P4                  | 1 ano                 | 20 anos         |
| P5                  | 7 anos                | 9 anos          |
| P6                  | 3 anos                | 1 ano           |
| P7                  | 1 ano                 | 1 ano           |
| P8                  | 6 meses               | 26 anos         |
| P9                  | 9 anos                | 9 anos          |

Fonte: Autoras.

Pode-se observar que é um grupo de professores bem experientes. Identificar qual é a etapa da carreira profissional em que o professor se encontra pode ajudar a compreender como ele enfrenta os desafios em sala de aula, as dificuldades exis-

tentes na pandemia e no pós-pandemia e qual seu conhecimento sobre o ensino híbrido. Essa discussão será realizada mais adiante.

Para Gonçalves (2009, p. 25), do primeiro ao quarto ano de docência o professor, em início de carreira, tem como traços dominantes o “choque com o real, descoberta”. Dos quinto ao sétimo ano de docência, a fase é de estabilização, em que ele tem “segurança, entusiasmo e maturidade”. Os próximos anos, do oitavo ao décimo-quinto, acontecem as divergências que geram sentimentos positivos, como “empenho e entusiasmo”, ou então “descrença e rotina”. Do décimo-quinto ao vigésimo-quinto ano de docência os grupos divergentes se aproximam, chegando à fase de serenidade, quando experimentam os sentimentos de reflexão e satisfação pessoal. Por fim, do vigésimo-quinto ao quadragésimo ano de docência ocorre a renovação ou o desencanto. A renovação é caracterizada pelos sentimentos de “entusiasmo”, e o desencanto pela “saturação”.

P3 iniciou sua carreira docente em meio a uma pandemia e, segundo Gonçalves (2009) está na etapa “choque do real”, na descoberta. Nesse sentido, cabem os seguintes questionamentos: quais foram suas dificuldades, como conseguiu manter contato com seus alunos, encaminhar atividades, como se comportou perante

as dificuldades das aulas *on-line*, se teve tempo hábil para se preparar, quais seus conhecimentos das novas tecnologias. Como isso impactará sua decisão de continuar a inovar em suas aulas ou de continuar na profissão? Inclusive, muitas de suas respostas demonstram falta de conhecimento sobre ensino híbrido, do qual ele participou durante o período pandêmico.

P2, P4 e P8 já têm mais de 20 anos de carreira, com as dificuldades diárias da vida de um professor, falta de valorização e de formação docente, e isso se reflete na decisão de enfrentar desafios, vencer as barreiras e dificuldades que foram identificadas na pandemia e no pós-pandemia. Os professores desse grupo de tempo de serviço (20 anos ou mais), conforme aponta Gonçalves (2009), estão na etapa de serenidade, reflexão e satisfação pessoal, que pode ter dois desdobramentos, a opção da renovação do interesse ou o desencanto. Com as respostas dos sujeitos da pesquisa, pode-se observar duas realidades distintas: P2, com 28 anos de experiência na educação básica e dez anos na educação profissional, demonstra domínio sobre o ensino híbrido, apresentando diversas estratégias metodológicas que utilizou, nenhuma resistência ao modelo de ensino, domínio de ferramentas tecnológicas e motivado a continuar a inovar em suas aulas. Por outro lado, P4 e P8, com, respectivamente, 20 e 26 anos de educação básica e um ano e seis meses de educação profissional, afirmaram nunca ter trabalhado com o ensino híbrido e demonstram não ter domínio sobre o assunto.

Portanto, os professores mais experientes e os mais novos podem ter comportamentos diferentes no ensino híbrido. No entanto, em geral é comum que profes-

---

### Os professores mais experientes e os mais novos podem ter comportamentos diferentes no ensino híbrido

res mais experientes tenham mais dificuldade de se adaptar a mudanças e possam ser mais resistentes ao ensino híbrido. Já os professores mais jovens podem ser mais propensos a se envolver com novas tecnologias e abordagens de ensino.

Na sequência, questionou-se se o professor já ouviu falar de ensino híbrido e, se sim, o que ele entendia acerca de seu conceito. P1, P4 e P7 citaram nunca ter ouvido falar de tal conceito. P1 tem de 30 a 39 anos de idade, atua há dez anos na educação básica e há quatro anos na educação profissional. P4 está entre 50 e 60 anos, atua há 20 na educação básica e há um ano na educação profissional, e P7 está na faixa etária entre 25 e 29 anos, atua há um ano na educação básica e na educação profissional. Então, entende-se que a questão da falta de conhecimento não pode ser mensurada pela questão da idade do professor e nem mesmo pelo tempo de docência.

---

### Entende-se que a questão da falta de conhecimento não pode ser mensurada pela questão da idade do professor

P2 afirma que é uma excelente estratégia de ensino, porém não explana o que compreende sobre o conceito. P3 diz que é conciliar o presencial com o *on-line*. P5 acredita que é a fusão entre o ensino presencial e a distância. P6 afirma que é ensino *on-line* e P8 diz que ensino híbrido é “uma evolução natural da educação que visa uma experiência síncrona e assíncrona, permitindo que a educação seja realizada em espaços físicos reais e em ambientes virtuais”.

Em seguida buscou-se investigar se os professores já trabalharam com o ensino híbrido e, se sim, pedindo que relatasse como foi a experiência e quais estratégias metodológicas utilizou. As respostas evidenciam que, dos nove participantes, seis afirmaram nunca ter trabalhado com o ensino híbrido, um dado bem surpreendente. O que fez com que o professor não tenha conseguido trabalhar com esse modelo de ensino, quais desafios ele encontrou em seu percurso se vários outros docentes atuaram no período de pandemia?

P2 relatou que utilizou durante a pandemia e acredita ter alcançado bons resultados por meio de aulas expositivas em lives e exercícios realizados de forma virtual. P5 utilizou durante a pandemia. Não gostou da experiência, afirma “preferir o ensino presencial por acreditar que há mais aproveitamento”. P9 citou apenas que já utilizou, não relatando suas experiências.

Questionados se é possível incluir o ensino híbrido no Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, 66,7% afirmam que é possível. Algumas motivações podem ser a associação com a educação a distância (EaD), a dificuldade de utilização das TDICs e a recusa de mudanças metodológicas, entre outras.

Dando sequência, foi perguntado se, considerando os componentes curriculares ministrados, entendem que existam benefícios da inserção do ensino híbrido na sua metodologia de ensino e, se sim, quais seriam esses benefícios. De todos os participantes, apenas um foi contundente ao informar não haver benefícios na inserção do ensino híbrido como modelo de ensino. Alguns participantes consideram

que existem benefícios, mas fazem algumas ressalvas, como P2, que diz que o ensino presencial é mais vantajoso, e de fato, para que o resultado em sala de aula aconteça, é importante garantir que as partes envolvidas estejam engajadas no desenvolvimento dos processos e que haja equilíbrio entre a interação presencial e *on-line*. Os demais afirmaram que há benefícios. Pode-se, então, considerar que as respostas foram baseadas em seus conhecimentos ou, na falta deles, em experiências positivas ou negativas.

Um dos benefícios citados foi que o modelo de ensino híbrido é mais dinâmico. De acordo com Sunaga e Carvalho (2015, p. 213),

Os estudantes podem se sentir mais estimulados ao perceber sua progressão constante e sua autonomia sendo alcançada a cada atividade. Podem ser desafiados a encontrar soluções para os mais diversos problemas, a trabalhar em grupo, respeitando a individualidade e a capacidade de seus colegas, o que os preparará para viver em um mundo mais dinâmico e complexo.

Outro ponto relevante, citado por P8:

O simples uso de ferramentas tecnológicas por si só já seria importante para a construção de novos saberes, aliás, todos os recursos de áudio e vídeo como complementos ao ensino tradicional poderiam compensar a defasagem de aprendizado sentidas na execução de atividades do ensino presencial.

Uma das opções são as plataformas de aprendizagens que permitem ao professor compartilhar materiais, criar fóruns, enquetes, acompanhar o andamento das atividades, responder dúvidas, dar *feedbacks*. Para Martins (2021, p. 69), entre os benefícios, está o uso sem restrições dos recursos digitais de comunicação em rede e, também “a possibilidade de uma organização curricular que possa atender cada estudante de forma individualizada”.

**Quadro 2 – Vantagens, desvantagens e desafios na oferta de cursos por meio do ensino híbrido**

| Sujeito da pesquisa | Vantagens  | Desvantagens   | Desafios  |
|---------------------|--|--|---|
| P1                  | A possibilidade de se fazer em qualquer lugar.         | A falta de interatividade entre estudante e professor.     | O principal desafio é manter o interesse dos estudantes na aprendizagem, pois havia muita desatenção por parte deles. |
| P2                  | A falta de interatividade entre estudante e professor. | A falta de comprometimento por parte de alguns estudantes. | O principal desafio diz respeito à falta de infraestrutura oferecida pelo Estado às escolas.                          |

|    |   |   |  |
|----|---|---|--|
| P3 | Possibilidade de um ensino diferenciado.  | Falta de preparo na demanda de estrutura.   | Falta de conhecimento desse modelo.  |
| P4 | Não consigo opinar, por desconhecer o sistema.  | Idem ao anterior.   | Idem ao anterior.  |
| P5 | Melhor organização e otimização do tempo.   | Os estudantes podem concluir e não se sentirem preparados para a profissão.   | O professor deve rever suas metodologias, o que geralmente é um desafio.   |
| P6 | O conforto para o estudante.  | Nem todos.  | Nem todos vão fazer e, se fazem, muitos se distraem fácil.   |
| P7 | Desconheço diretamente o funcionamento, mas entendi que qualquer aumento de oferta nas modalidades de ensino seja vantajoso tanto para os profissionais quanto para os estudantes, levando em consideração o uso das novas tecnologias. | Não vejo desvantagens, porém é histórica a falta de investimento na área de treinamento e de manutenção das tecnologias adquiridas pelos órgãos públicos. Pelo que acompanho ao longo da vida acadêmica, vejo investimento na aquisição de ferramentas tecnológicas que são subutilizadas nas escolas e depois caem na obsolescência e ficam sem atualização. | Imagino que com as adaptações necessárias para se ambientar a essa nova funcionalidade e à modalidade de ensino. |

|    |   |                          |  |
|----|---|--------------------------|--|
| P8 | Flexibilização do tempo e acesso à informação com muito mais qualidade. Podendo atender estudantes com alguma restrição de mobilidade e de acesso aos bancos escolares. | Não vejo desvantagens.   | O maior desafio é virar a chave do analógico para o digital. O professor, na maioria das vezes, é um imigrante digital e precisará enfrentar batalhas num campo cheio de nativos digitais, ou seja, os estudantes têm o domínio natural na utilização de ferramentas tecnológicas e o professor acaba se sentindo frustrado por não conseguir acompanhar o ritmo de evolução proporcionado pelos avanços da indústria deste setor. Essa frustração acaba por impedir o avanço na qualidade do ensino proposto pelos professores. |
| P9 | Autonomia e responsabilidade.   | Os recursos necessários. | Os recursos necessários para os professores e estudantes.  |

Fonte: Autoras.

A pandemia, com certeza, marcou a vida dos professores, já que, com base no Decreto nº 509/2020, publicado no Diário Oficial do Estado (Edição Extra) nº 21.223-A, de 17 de março de 2020, e na Instrução Normativa nº 4/2020, publicada no Diário Oficial do Estado nº 21.223, de 17 de março de 2020, a partir de 19 de março de 2020, todas as aulas no estado de Santa Catarina estavam suspensas.

A partir daí, uma das estratégias usadas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina no início da pandemia foi a formação *on-line* para atividades não presenciais. Visava preparar os professores para o atendimento à comunidade escolar durante o período de distanciamento social para prevenção à covid-19. O objetivo foi apresentar aos profissionais novas ferramentas e estratégias que poderiam ser usadas em atividades não presenciais. Os seminários *on-line* foram transmitidos pela plataforma do YouTube. A formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança, e simultaneamente

condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Gonçalves, 2009).

Mas, para inovar e materializar as aprendizagens adquiridas nas formações cedidas pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, era necessário acesso à tecnologia e a recursos adequados, a partir daí se iniciou mais um desafio para os professores.

Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrículas, relacionadas a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (Brasil, 2020, p. 3).

Outro fator apontado foi a adaptação, problema enfrentado por pais, estudantes e professores. Durante a pandemia, muito se falou que o ensino remoto emergencial era ensino híbrido ou então EaD, o que também ficou evidenciado nas respostas dos participantes da presente pesquisa, o que não pode ser considerado, como afirma Scorce (2020, n.p.):

A modalidade pressupõe que as propostas desenvolvidas presencial e virtualmente sejam complementares. Ou seja, os planejamentos precisam dialogar entre si. Portanto, gravar uma aula na escola, com parte da turma assistindo na escola e parte assistindo em casa, não pode ser considerado ensino híbrido.

## Considerações finais

Destaca-se que, após a pandemia de covid-19, é provável que o ensino híbrido continue a ter um papel importante na educação brasileira, principalmente no curso investigado, mas é essencial compreender que, além dos benefícios e oportunidades que tal modelo de ensino traz, os desafios são grandes, sobretudo no que se refere a acesso e utilização de tecnologias por professores e estudantes, infraestrutura física e de internet e, principalmente, a formação continuada dos professores, bem como o abismo econômico que existe entre os brasileiros.

Os desafios apresentados para a implantação do modelo de ensino híbrido são legítimos e diversificados, variando dentro de uma única escola e de acordo com experiências e significados dados para a prática educativa. Este é um processo natural, e acredita-se que não seja privilégio da classe docente. O que se observou na pandemia é que os professores se viram obrigados a trabalhar exclusivamente no modo *on-line*, e com isso surgiram dificuldades para utilizar as plataformas digitais, o que se tornou um verdadeiro desafio diante das dificuldades referentes à estrutura. Durante esse período, foi muito comum evidenciar situações de estudantes que

não tinham acesso à internet em suas residências, e então o professor não obtinha retorno pedagógico algum. Essa questão pode causar certa resistência ao modelo de ensino híbrido.

Outro fator problemático identificado foi a resistência ao novo, por parte de professores, estudantes e até mesmo dos responsáveis, o que é muito normal, já que toda mudança gera desconforto, desconfiança. Não é fácil redesenhar o plano de aula, rever as metodologias, e a resistência fica ainda maior quando se junta com as dificuldades estruturais tão evidenciadas nesse período.

Acredita-se que as perguntas levantadas ao longo da pesquisa, assim como novos questionamentos que venham surgir com o passar do tempo e a aplicação do ensino híbrido em Cursos Técnicos em Administração Integrados ao Ensino Médio, podem impulsionar pesquisas futuras.

## Notas

<sup>1</sup> Em 16 de junho de 2020, a Portaria do MEC nº 544 autorizou, especificamente, a transferência das aulas presenciais para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem – ensino remoto, com uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e outras ações pedagógicas, em meio à situação de pandemia do novo coronavírus, e não havia menção ao ensino híbrido.

<sup>2</sup> Educação Profissional e Tecnológica.

## Referências

BACICH, L. Especial da Geekie sobre ensino híbrido. **Inovação na Educação**, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/02/11/especial-da-geekie-sobre-ensino-hibrido/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**: personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n.2, p. 48-67, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida**, 2020. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category\\_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=3019](portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=3019). Acesso em: 21 ago. 2024.

- CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos, 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo.: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- KUENZER, A. Z. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. **Revista da Formação Profissional**, v. 1, p. 19-29, 1999. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/596/510>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, J. L. **Inflexões do ensino híbrido**. Portal de livros da Editora, 1(8), 97, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/11971>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. ECA: USP, 2015. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2013.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

RAMOS, M. **História e Política da Educação Profissional**, IFPR, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Educação na palma da mão**. 2023. Disponível em: <https://www2.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SANTOS, G.; CAVALCANTE, R. Proposta Didática para o ensino híbrido da comunicação oral-argumentativa no ensino médio integrado. **Metodologias e Aprendizado**, 4, 383–389, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2256>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SCORSE, C. O que é o ensino híbrido - e o que ele não é? **Nova Escola**. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/211/como-usar-ideias-do-ensino-hibrido-em-lingua-portuguesa/conteudo/19887>. Acesso em: 21 ago. 2024.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, L; TANZI NETO A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, I. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.