



Ensino híbrido no Brasil: pontos e contrapontos

Amanda Castelão Sousa
Rafael Riani de Mendonça
Sandra Maria Gomes de Azevedo
Valéria da Silva Trajano

“O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais.”

José Morán

O ensino no período da pandemia...

O ano de 2020 ficou marcado em todo o mundo como o ano em que a pandemia de covid-19 tomou conta do planeta. Em decorrência da propagação descontrolada do vírus SARS-COV-2, o isolamento social tornou-se uma das formas mais eficientes de evitar o agravamento da situação e a morte de milhares de pessoas. Por causa do vírus e do isolamento, se fez necessária uma reformulação drástica nas mais diversas áreas que compõem os pilares de desenvolvimento humano e social em todo o mundo, como a economia, a comunicação e, sobretudo, a educação.

Nos mais diversos países, as escolas foram fechadas e o ensino remoto tornou-se a única opção, a fim de minimizar as prováveis consequências

educacionais sofridas por crianças e adolescentes. Segundo dados da UNESCO (2021), as organizações governamentais de diversos países orientaram o fechamento de escolas, em razão da pandemia de covid-19. Entre março de 2020 e outubro de 2021, o Japão, por exemplo, permaneceu 21 dias com as atividades presenciais suspensas em escolas de todo o país, já a Suíça permaneceu com suas escolas fechadas por 42 dias, a França, por 49 e a Finlândia por 56.

Todo esse tempo em que as escolas permaneceram fechadas representa uma perda imensurável na riqueza das experiências compartilhadas por estudantes no ambiente escolar. Segundo Lev Vygotsky (2007), um dos grandes pesquisadores da área do desenvolvimento psíquico e do aprendizado, o processo ensino-aprendizagem de forma estruturada e planejada, como ocorre no ambiente escolar, é capaz de promover avanços psíquicos que muito dificilmente ocorreriam fora do ambiente formal de ensino, haja vista a relevância da escola para um jovem estudante.

Contudo, ao analisar o período de suspensão de atividades presenciais em escolas de todo o mundo, se faz necessário observar também os impactos pandêmicos especificamente na educação básica brasileira. De acordo com o mesmo documento apresentado anteriormente (UNESCO, 2021), o Brasil permaneceu com as escolas fechadas, em média, 103 dias, entre setembro de 2020 e agosto de 2021, ao passo que a Finlândia e o Japão, por exemplo, não apresentaram nenhum dia de suspensão escolar presencial para esse mesmo período. Logo, é possível notar uma disparidade considerável entre os dados apresentados. Entretanto, a disparidade não é observada apenas em dados e estimativas que abarcam outros países, mas também quando observados os diversos contextos identificados no próprio cenário educacional brasileiro.

Segundo o censo escolar realizado pelo Inep (BRASIL, 2022), durante o ano letivo de 2021, 28.329 (17,4%) escolas brasileiras ainda optaram por permanecer apenas na modalidade de ensino remoto. Dessas, 26.492 (93,5%) eram públicas, ao passo que apenas 1.861 (6,5%) eram privadas. Em um país com taxas consideráveis de evasão escolar, sobretudo no que

se refere às séries do ensino médio (BRASIL, 2022), o cenário torna-se, ainda mais alarmante.

Não obstante que o ensino remoto estivesse presente em diversos municípios do Brasil durante o período de fechamento das escolas, é importante adotar uma ótica mais ampla quando se discute o papel da escola no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Os estímulos ao desenvolvimento cognitivo não ocorrem apenas quando nos referimos às atividades pedagógicas planejadas, mas também quando nos referimos à socialização à troca entre pares e à construção de relações afetivas, sejam essas relações discente-discente, sejam discente-docente. No mais, a escola também é um ambiente importante de custódia, no qual os estudantes devem se sentir seguros e cuidados nos mais diversos âmbitos que vão muito além do educacional, como saúde e alimentação (HORN; STAKER, 2021).

Ensino híbrido e seus variantes...

Tendo em vista todo o exposto, o debate acerca da possibilidade de implementação do ensino híbrido nas escolas brasileiras se intensifica. Alguns autores, como Horn e Staker (2021), bem como Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019), apontam que o ensino híbrido não só é uma realidade, mas que essa modalidade pode auxiliar na renovação do ensino tradicional, já tão desinteressante para muitos jovens.

Para Horn e Staker (2021), o ensino híbrido é definido como “um programa educacional no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, caminho e/ou ritmo”. Entretanto, os próprios autores ressaltam que, para que a modalidade híbrida seja implementada, o estudante precisa ter o controle sobre seu aprendizado na forma *on-line*, e que os componentes do *on-line* e do presencial caminhem em consonância, ou seja, os momentos presenciais e virtuais devem ser complementares, a fim de estimular a construção de conhecimento do discente.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) pontuam a importância de construir uma educação criativa e crítica integrada às tecnologias digitais. Com os jovens conectados, obtendo informações a cada momento, a educação antiga verticalizada, na qual o docente simplesmente transmitia informações, não faz mais sentido e acaba por desestimular os estudantes. De acordo com os autores, a modalidade híbrida pode ser utilizada para a criação de um ambiente de aprendizagem personalizado, no qual o aprendiz tem voz e autonomia para informar ao docente de que forma ele aprende melhor, no próprio ritmo, sendo os estudantes participantes ativos do processo. O aprendizado começa pelo estudante, e não pelo docente. Essa mudança de perspectiva é essencial se quisermos colocar em prática uma nova forma de educação, mais justa e democrática.

Algumas propostas de ensino híbrido são discutidas por Horn e Staker (2021), bem como por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019): modelo Flex, modelo *À la carte*, modelo Virtual enriquecido e modelo de Rotação, este último pode ser por estações, por laboratório rotacional, por sala de aula invertida ou por rotação individual. No modelo Flex, segundo os autores, os estudantes seguem o próprio ritmo, e podem solicitar ou não auxílio do docente, de forma que seja cumprida prioritariamente uma lista virtual de atividades. O modelo Flex apresenta como diferencial o fato de que estudante de determinada série pode realizar atividades de séries mais avançadas, caso deseje.

Já no modelo *À la carte*, os objetivos são definidos em conjunto com o docente e pelo menos um curso é feito de forma totalmente virtual, podendo ser realizado ou não na escola. É importante ressaltar que, nesse modelo, o próprio estudante é estimulado a assumir a responsabilidade sobre seus estudos. O modelo Virtual enriquecido é composto de atividades virtuais e presenciais; entretanto, os estudantes somente se apresentam presencialmente uma vez por semana. Esse modelo em especial precisa ser assumido por toda a escola.

Por fim, nos modelos de Rotação os alunos realizam atividades, sejam elas presenciais, sejam virtuais, individualmente ou em grupos, com a presença do docente ou não. Esse modelo divide-se em quatro propostas:

o primeiro é de *rotação por estações*, no qual, os alunos realizam as tarefas propostas em grupos; pelo menos uma dessas atividades precisa ser *on-line*. Nesse modelo, os objetivos são desenhados pelo professor e os estudantes trabalham em diferentes atividades que os estimulem no processo até os objetivos propostos, de forma individual e em grupos. No modelo *laboratório rotacional*, os estudantes utilizarão, além da sala de aula tradicional, o laboratório de informática para desenvolver parte das atividades propostas. O desenvolvimento das atividades no laboratório de informática deve ser individual, enquanto o docente permanece com parte da turma em sala de aula, realizando outras atividades.

O terceiro modelo é o de *sala de aula invertida*. Nele, os estudantes estudam a teoria em casa, antes das aulas em sala. Dessa forma, a explicação que ocorreria em sala, passa a acontecer em casa e o docente tem a possibilidade de promover debates, discussões e atividades diversificadas em sala de aula. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) consideram esse modelo a *porta de entrada do ensino híbrido*, pois muitos docentes acreditam, que esse modelo, seja a única forma de implementar o ensino híbrido. Entretanto, os autores afirmam que esse formato é possível, mas não é o único, e que o modelo deve estar sempre em aperfeiçoamento. O último modelo é o de *rotação individual* no qual os estudantes dispõem de listas de atividades que devem ser realizadas para que possam cumprir todos os temas que devem ser estudados. É um modelo que exige constante avaliação do docente e responsabilidade por parte do discente, a fim de que o processo seja realmente construtivo para o estudante.

Ao adotar como ponto de partida a discussão apresentada até aqui neste capítulo, somada à definição de ensino híbrido e aos modelos expostos anteriormente, perguntamo-nos se o híbrido se mostra realmente como uma modalidade passível de implementação nas escolas brasileiras fora de um contexto pandêmico, tendo em vista os níveis de evasão escolar, o papel social da escola no desenvolvimento e na proteção dos estudantes, bem como a desigualdade claramente diagnosticada entre instituições de cunho público e privado e também entre regiões do Brasil.

Dessa forma, durante a construção deste capítulo, pretendemos fomentar uma reflexão crítica acerca das possíveis relações entre a realidade da Educação Básica brasileira e o ensino híbrido e, mais ainda, sobre a possibilidade de implementação de um modelo tão inovador nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Ensino híbrido e ensino básico brasileiro...

Conforme exposto anteriormente, o ensino híbrido não é resultado apenas da soma entre estudante, computador, internet e docente. Para que o ensino híbrido seja efetivamente implementado em uma instituição de ensino, é necessário o cumprimento de diversos critérios e passos metodológicos, a fim de que seja realmente implementada a modalidade híbrida, e não apenas fazer uso de aparelhos tecnológicos em sala de aula.

Horn e Staker (2021) afirmam que as escolas que optam pela utilização da modalidade híbrida apontam três principais motivações: (i) desejo de personalização – as lideranças de escolas acreditam que a modalidade é uma forma de permitir que os estudantes mais avançados sigam em frente, ao passo que aqueles que passam por mais dificuldades sigam de maneira mais próxima à sua realidade no momento, evitando fracassos e frustrações; (ii) desejo de acesso – apresentação de novas e inúmeras oportunidades aos estudantes e (iii) desejo de controlar os custos – os líderes enxergam na modalidade híbrida a oportunidade de personalizar o ensino sem custo adicional.

Todos esses tópicos apresentados são de grande importância para um ensino mais justo e democrático; entretanto, os próprios autores ressaltam as consequências advindas de uma implementação falha e não condizente com a realidade da instituição. Inúmeras escolas que se dispõem a implementar a modalidade híbrida focam em personalização do ensino e acabam sobrecarregando os professores, afinal os docentes, em sua maioria, não detêm o conhecimento a respeito da tecnologia utilizada (HORN; STAKER, 2021, p. 95). Para Mórán (2019), é imprescindível que o docente do ensino híbrido seja competente não só intelectualmente mas também afetiva e gerencialmente. Entretanto, o próprio autor afirma

que o cenário se torna mais desafiador, pois os professores, em geral, são mal remunerados e desvalorizados.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece vinte metas a fim de que a educação básica brasileira seja aperfeiçoada. Entre essas metas, gostaríamos de ressaltar as de número 16 e 17. A meta 17 do PNE apresenta estratégias que têm por objetivo a valorização do docente. Dessa forma, a meta apresenta relevantes estratégias relacionadas ao piso salarial, ao plano de carreira e à equiparação salarial com os demais profissionais brasileiros, considerando o nível de escolaridade. Já a meta 16 visa que, até 2024, todos os docentes da Educação Básica do Brasil disponham de Ensino Superior como escolaridade mínima e que 50% atinjam o nível de pós-graduação.

À luz do exposto por Mórán (2019), apresentado no parágrafo anterior, é possível notar uma consonância entre o discurso do autor e as metas estabelecidas pelo PNE para os professores. Entretanto, o censo escolar de 2022 (BRASIL, 2022), realizado oito anos após a aprovação do PNE e três anos depois da fala de Morán (2019), mostra que ainda estamos distantes do ideal, apesar dos avanços construídos nos últimos anos. De acordo com o censo escolar (BRASIL, 2022), a Educação Infantil dispõe apenas de 79,5% de seus docentes graduados em sua área de atuação. Nos anos iniciais do ensino fundamental, apenas 86,6% dos docentes apresentam nível superior completo, ao passo que nos anos finais do Ensino Fundamental, 91,9% dos docentes apresentam graduação completa. Por fim, no Ensino Médio 96,1% dos docentes apresentam nível superior completo.

Ademais, os dados apresentados pelo Inep (BRASIL, 2022) somam-se ao fato de que a maior concentração de docentes que não possuem formação de nível superior está distribuída entre as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. Tendo em vista a relevância da formação do professor para a prática pedagógica, é possível que estejamos diante de um quadro que estimula a discrepância entre regiões do país quando se trata de Educação Básica. Acredita-se que esse seja um dos pontos que

exigem uma aprofundada reflexão quando se discute a implementação do ensino híbrido nas escolas brasileiras.

Afinal, conforme exposto neste capítulo, é imprescindível para o sucesso da implementação que os docentes sejam capacitados para desempenhar o papel de educador sob nova ótica. Ressaltamos ainda que, não se trata de culpabilizar ou responsabilizar o docente por sua formação insuficiente, afinal o próprio PNE, quando elabora estratégias relacionadas à meta 17, deixa bastante evidente que é necessário realizar uma ampla revisão acerca dos salários e das carreiras dos docentes brasileiros.

Como consequência dos baixos salários e da falta de valorização do magistério, muitos docentes acabam buscando mais de uma fonte de renda, seja em uma outra instituição de ensino, seja realizando outras funções não relacionadas à docência. Isso fica claro quando Matijascic (2017) afirma que, em média, 10 a 30% dos docentes da Educação Básica brasileira acumulam funções com o objetivo de complementar a renda mensal. O autor destaca que esse cenário é mais comum nas regiões Nordeste e Sudeste, sobretudo entre docentes vinculados à rede estadual de ensino.

Quando Horn e Staker (2021) ressaltam a sobrecarga muitas vezes criada sobre o professor a partir do momento em que a escola opta por implementar o ensino híbrido, se faz indispensável refletir acerca de quem é o professor da Educação Básica no Brasil e se esse docente tem a possibilidade de arcar com esse ônus adicional. Afinal, é possível que, quando corretamente implementado, o ensino híbrido seja uma ferramenta que enriqueça a prática pedagógica desse docente, entretanto não é coerente adotar a modalidade híbrida sem que os docentes estejam preparados para essa nova realidade.

Por si só, a inclusão de recursos tecnológicos nas escolas não cumpre os requisitos para a implementação do híbrido, conforme já discutido anteriormente. É necessário que o papel do docente seja modificado, porém é cada vez mais comum o uso de recursos digitais atrelados a velhas práticas pedagógicas que não estimulam ou desafiam o estudante,

muito menos o coloca como protagonista de seu processo de construção de conhecimento. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) afirmam que as novas tecnologias digitais pouco influenciaram as antigas práticas pedagógicas e atribuem esse cenário às formações continuadas realizadas em escolas públicas ou privadas no Brasil que se mostram bastante ineficientes e aos cursos de licenciatura com ementas que não abarcam a educação tecnológica.

O papel do docente atinge grande relevância, não somente quando se pensa em desenvolvimento de atividades ou em conhecimentos pedagógicos mas também se refletirmos acerca das emoções e dos sentimentos trazidos pelos estudantes para as salas de aula. Henri Wallon (1995) afirma que o princípio do desenvolvimento cognitivo é a afetividade, essa é a fase de desenvolvimento mais arcaica e enraizada no ser humano. Por isso, independentemente da modalidade pedagógica adotada, acreditamos que este deva ser o ponto de partida para um ensino funcional e significativo. Dessa forma, nos ancoramos em Wallon (1995) quando o autor afirma que a afetividade deve ser encarada como o centro do desenvolvimento, o ponto de partida do psiquismo, tão visceral que é capaz de realizar a transição entre o estado orgânico do ser e a etapa cognitiva.

Para Wallon (1995), a relação afetiva e emocional é primordial, não só no desenvolvimento do indivíduo, mas também para a atividade psíquica. O docente deve ser um profissional que se emociona, sente e confia em seu estudante e, por meio da afetividade, promove o desenvolvimento desse educando (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019). É necessário que o processo de ensino-aprendizagem considere que o estudante não somente pensa mas também sente e que a relação afetiva entre docente e estudante seja vital para a construção de conhecimentos (NOVAK, 1981). O processo afetivo que origina a atividade cognitiva, ou seja, a afetividade é “o pontapé” inicial para a construção de conhecimento (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Quando afirmamos anteriormente que a escola não tem só o papel de estimular a construção de novos conhecimentos, mas também o de

custódia, ou seja, de cuidado com os jovens que a frequentam, entendemos que a escola tem como função importante cuidar do psicológico dos jovens. É de extrema relevância que o estudante se sinta seguro e acolhido em sala de aula, para que ele possa se sentir capaz de alçar novos voos e atingir novos objetivos. O professor é justamente quem pode reforçar esse cuidado, logicamente, trabalhando em conjunto com as diversas instâncias que compõem a escola.

Contudo, dados apresentados pela Unicef (2022) apontam que 34% dos estudantes brasileiros não confiam em suas escolas e 35% afirmam que a escola não sabe nada a respeito de sua vida ou sua família. É claro que não é possível definir se docentes e discentes têm ou não construído relações afetivas com base nesses dados. Contudo, a escola que se compromete com o desafio de se tornar um local de acolhimento, muito possivelmente é a escola que inspira confiança nesse estudante. Dessa forma, perguntamos: Como essa relação de confiança se desenvolve? Como o docente pode se aproximar do estudante a ponto de desenvolver uma relação afetiva? Pode a modalidade híbrida interferir de alguma forma nessas relações? São pontos que precisam ser alvo de reflexão quando se analisa o cenário da educação brasileira.

Ademais, tanto as relações construídas docente-discente como as relações entre os próprios estudantes devem ser analisadas pela ótica do ensino híbrido. Horn e Staker (2021) discorrem de forma bastante breve a respeito do aspecto social no ensino híbrido. Para os autores, a escola desempenha um papel fundamental como provedora de relações sociais e afirmam que, ao adotar o ensino híbrido, a escola que estava sobrecarregada tentando cumprir com cronogramas engessados e rígidos, em tese, agora teria mais tempo disponível para investir em atividades que estimulem a vivência social dos estudantes, como atividades esportivas. Acreditamos que este deva ser um ponto importante de reflexão quando se cogita a implementação do ensino híbrido. Vygotsky (2007) afirmou que as funções psicológicas superiores do ser humano se desenvolvem com base na vivência ao longo da história social do indivíduo. Esse posicionamento demonstra que o autor não acreditava que os circuitos

neurais eram engessados, mas que eles dispõem de grande plasticidade, ou seja, a estrutura cerebral básica, resultado de anos de evolução da espécie, nasce com o indivíduo e é moldada pelas relações durante o desenvolvimento. Sendo assim, com base na cultura que o indivíduo se torna humano (SOUSA; MENDONÇA, 2022).

Portanto, se fez necessária a reflexão acerca do ensino híbrido, justamente quando se observa a importância das relações sociais. Talvez, para estudantes de séries mais avançadas, como o Ensino Médio, o tempo em que o estudante não estará presencialmente no ambiente escolar não seja tão relevante, mas talvez, para estudantes das séries iniciais, esse ponto possa ser algo a se refletir de forma mais aprofundada. É lógico que existem várias formas de ensino híbrido, conforme exposto neste capítulo, portanto é necessário que a escola esteja atenta ao próprio contexto e realize uma cuidadosa análise, a fim de identificar os pontos positivos e negativos da implementação da modalidade híbrida.

Outros fatores a serem pontuados a respeito da implementação do ensino híbrido são a falta de coerência dos cursos/atividades propostos de forma *on-line* pelas instituições que, não raras as vezes, se mostram menos eficazes do que se apresentados de forma presencial. Além disso, muitos líderes descobrem que os custos se tornam altos à medida que se faz necessária a aquisição de novos aparelhos eletrônicos e pacotes de internet mais robustos (HORN; STAKER, 2021). Dessa forma, é indispensável que a implementação da modalidade híbrida adote um potente plano estratégico condizente com o contexto escolar, que deve ser único para cada instituição de ensino.

Quando Valente (2019) discorre acerca das críticas recebidas pelo ensino híbrido, o autor ressalta um risco que ele chama de “barateamento do processo educacional”. Para ele, é possível que, ao olhar para o ensino híbrido como meio de reduzir custos nas instituições, as escolas contratem docentes altamente qualificados para a produção de materiais, vídeos e outros, ao passo que sejam contratados docentes menos qualificados, apenas para avaliar as tarefas realizadas pelos estudantes em sala de aula no formato presencial. É evidente que, se o ensino híbrido se propõe a

estimular a autonomia do educando, esse estudante precisa ser desafiado a todo momento, inclusive durante os momentos em que ele se encontra em sala de aula, e não apenas que ele receba uma espécie de monitoria todas as vezes que estiver no interior da escola.

O estudante que não se sente motivado e/ou desafiado pela escola tende a abandonar a vida acadêmica; especificamente no Brasil, as taxas de abandono e evasão escolar têm se mostrado alarmantes. Segundo pesquisa divulgada pela Unicef (2022), no Brasil 11% dos estudantes entre 11 e 17 anos não estão frequentando a escola atualmente, um total de 2 milhões de crianças e adolescentes. Desses, 99% estavam frequentando escolas públicas antes de abandoná-las, sendo a maior parte pertencente aos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) e das séries iniciais que compõem o Ensino Médio (1º e 2º séries). Quando questionados acerca da motivação para abandonar os estudos, 30% apontaram que não conseguiam acompanhar as explicações e atividades propostas pelos professores, ao passo que 27% afirmaram que a escola é um local desinteressante. Ademais, 18% responderam que abandonaram a escola, por não a considerarem útil.

O ensino híbrido pode ser observado como um meio de estimular o interesse dos estudantes e renovar a forma como se faz educação no Brasil. Talvez, a implementação correta da modalidade híbrida possa, de alguma forma, auxiliar na regressão de dados tão alarmantes. Contudo, é preciso repensar a forma de educar como um todo. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019), ao discorrer acerca do ensino híbrido, pontuam que, apesar de o modo de ensinar no contexto brasileiro ainda ser centrado no docente como autoridade e detentor do conhecimento, a realidade dos estudantes em relação à tecnologias digitais foi completamente alterada nas últimas décadas. São milhares de informações disponíveis com acesso rápido e facilitado, o que logicamente interfere de forma direta no modo de se construir conhecimento. Assim, é possível que os estudantes que apontaram o ambiente escolar como inútil e desinteressante sejam um reflexo da não renovação da educação brasileira diante do novo contexto encontrado pelos estudantes fora dos muros da escola.

Diversos autores reforçam que o ensino híbrido pode ser um meio de renovação para a Educação Básica, a fim de que as aulas se tornem mais atrativas e dinâmicas para os jovens (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2019; HORN; STAKER, 2021; MORÁN, 2019). Entretanto, os mesmos autores reforçam a necessidade de uma estratégia bem implementada para que se cumpram os benefícios propostos; talvez seja esse o erro mais grave quando se trata de ensino híbrido: falta de uma estratégia que seja condizente com a realidade daquela unidade educacional e que esteja alinhada com os objetivos que se deseja alcançar. Mesmo em um cenário emergencial, como a suspensão repentina das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19, um planejamento de contingência alinhado ao contexto se faz indispensável, a fim de minimizar as consequências oriundas da nova realidade.

Quando questionadas pelo Inep (BRASIL, 2020) acerca da adoção de estratégias para o ensino não presencial durante o ano letivo de 2020, 95,4% das escolas públicas brasileiras responderam ter adotado estratégias para adaptação do ensino remoto à realidade de discentes e docentes. Entretanto, quando questionadas acerca da realização de treinamentos voltados para os docentes, a fim de prepará-los para o uso de métodos e materiais dos programas de ensino não presencial, apenas 53,7% das escolas municipais brasileiras afirmaram ter realizado algum tipo de treinamento, ao passo que 79,9% das escolas estaduais responderam positivamente para o mesmo questionamento. Sobre a disponibilização de equipamentos tecnológicos para que os professores pudessem se adaptar à nova realidade proposta, apenas 19,7% das escolas municipais afirmaram ter disponibilizado aos docentes equipamentos, como computadores ou *tablets*, enquanto 43,4% das escolas estaduais afirmaram ter disponibilizado os equipamentos necessários. Ou seja, além de percebermos uma quantidade expressiva de docentes que não receberam o material necessário para a implementação do ensino remoto, uma parcela significativa não foi orientada sobre como deveria se portar perante o novo contexto que se apresentava.

Outro fator que deve ser considerado é o acesso à internet pelos estudantes. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua

(Pnad Contínua) realizada em 2018, em áreas urbanas do Brasil cerca de 17,2% das residências não possuem acesso à internet, ao passo que em área rural esse número sobe para 50,8%. Esses dados demonstram a importância da formulação de estratégias condizentes com a realidade de cada ambiente escolar e, por isso, não há a possibilidade de seguir uma receita pronta para a prática pedagógica, muito menos quando se fala sobre a implementação do ensino híbrido na Educação Básica.

Ademais, se faz necessário ressaltar que muitas escolas públicas brasileiras não dispunham de nenhum mecanismo para a realização de aulas síncronas, que possibilitassem a comunicação entre docente e estudante durante o período de ensino remoto referente ao ano letivo de 2020. Dos 5.568 municípios brasileiros, 2.449 (43,98%) afirmaram que durante o ano letivo de 2020 nenhuma de suas escolas municipais realizaram aulas síncronas com possibilidade de interação docente-discente (BRASIL, 2020).

O cenário exposto até aqui a respeito de alguns dados sobre a Educação Básica brasileira no período pandêmico permite que seja possível construir um pequeno recorte acerca de quem são docentes, discentes e instituições da Educação Básica no Brasil. Logicamente, quando analisamos a implementação do ensino remoto em razão da pandemia de covid-19, estamos discutindo uma implementação emergencial; além disso, os dados apresentados são referentes à implementação de ensino remoto e não de ensino híbrido, sendo essas duas modalidades diferentes entre si. Entretanto, acreditamos que seja possível realizar uma análise bastante minuciosa fundamentada nesses dados com o objetivo de refletir a respeito dos desafios que precisam ser superados para que a implementação do ensino híbrido na Educação Básica brasileira se torne uma realidade.

Quando perguntados sobre a percepção acerca do aprendizado construído por meio das atividades escolares propostas de forma remota no período pandêmico, 25% dos estudantes brasileiros responderam não ter aprendido nada e 61% afirmaram ter aprendido apenas uma parte (UNICEF, 2022), ou seja, temos um quadro alarmante a ser enfrentado na Educação Básica brasileira. Talvez o ensino híbrido seja uma das

possibilidades para o enfrentamento desse cenário, mas com certeza isso só será possível quando os docentes forem valorizados e preparados para o novo contexto encontrado em sala de aula, quando as escolas receberem recursos condizente com os objetivos propostos e quando o estudante for o personagem principal no seu processo ensino-aprendizagem.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) afirmam que não é necessário que cada estudante disponha de um computador, mas, a fim de minimizar os custos para as escolas, os aparelhos eletrônicos podem ser compartilhados em momentos diferentes, além de serem utilizados em grupos. Entretanto, os próprios autores deixam claro que será inevitável futuramente que as escolas se modernizem e realizem cada vez mais a aquisição de mais e melhores aparelhos. Os autores também apontam que, mesmo que se busquem opções para tornar o ensino híbrido mais acessível, não há a possibilidade de implementação sem que os estudantes disponham de internet e aparelhos, como computadores, *tablets* e/ou *smartphones*.

Quando se observa a realidade da educação a nível municipal sob a perspectiva da fala de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2019) exposta anteriormente, o cenário encontrado é bastante desafiador. Isso porque, de acordo com o censo escolar de 2022, 49% dos estudantes brasileiros estão matriculados em escolas municipais. Entretanto, quando se observa os recursos tecnológicos disponíveis nessas escolas, percebe-se que, apesar de possuir o maior número de escolas, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos. Segundo o censo escolar de 2022 (BRASIL, 2022), apenas 32,6% das escolas municipais brasileiras têm internet disponível para a utilização dos alunos de nível fundamental, ao passo que 93,6% das escolas federais dispõem desse mesmo recurso para estudantes da mesma faixa etária. Agora quando analisado o número de escolas municipais com computadores disponíveis para os estudantes do Ensino Fundamental, apenas 39,4% responderam positivamente, ao passo que nas escolas federais o número chega a 97,9%. Tendo em vista que no Brasil são 76.419 escolas municipais e apenas 47 escolas federais voltadas para o Ensino Fundamental, é possível notar que um número bastante considerável de estudantes não tem acesso a recursos eletrônicos básicos.

Entretanto, as diferenças de recursos tecnológicos não ocorrem somente quando comparadas as dependências administrativas nas quais as escolas se encontram inseridas, mas também quando comparadas as regiões do Brasil. Sobre ter internet disponível para os estudantes do Ensino Fundamental, a região com menor percentual é a região Norte, totalizando apenas 19%, ao passo que na região Sul, 69,6% das escolas apresentam esse mesmo recurso. Sobre disponibilizar computadores para os estudantes do Ensino Fundamental, os dados são similares. Na região Norte apenas 24,4% das escolas têm a possibilidade de disponibilizar computador para uso discente, na região Sul o número aumenta para 75,2%. Ao finalizar este capítulo e refletir acerca dos dados apresentados até aqui, temos certeza de que algo precisa ser feito.

Algumas considerações

A necessidade de mudanças nas estruturas no ensino básico é um fato evidente, apontado há décadas de diferentes formas e em diversos contextos por estudantes e docentes, nos dados de pesquisas nacionais educacionais, como discutido anteriormente. Talvez o ensino híbrido seja uma possibilidade para a resolução de alguns problemas, dentre eles a evasão escolar ocasionada pelo desinteresse do educando, tanto pelo espaço escolar como pelo modelo de ensino vigente.

No entanto, na atualidade determinadas instituições podem estar mais bem adaptadas, ou seja, aparelhadas tecnologicamente e com corpo docente que atenda às necessidades prementes desse modelo de ensino. Enquanto, outras, principalmente as públicas, ainda estão “engatinhando nesse processo”, tanto em relação à estrutura física e tecnológica, como na carência de um corpo docente com disponibilidade para desempenhar tal tarefa. Ressaltamos, que não estamos nos referindo à qualidade desses docentes, que são selecionados por concurso público e muitos, principalmente, no Sul e Sudeste possuem pós-graduação que vai da especialização ao doutorado. Contudo, em razão dos baixos salários, esses profissionais são obrigados a fazer jornada dupla ou tripla para viverem

dignamente, o que muitas vezes é um desestímulo para os educandos que buscam no ensino galgar melhores condições de vida e trabalho.

Portanto, se faz necessário que cada instituição escolar identifique se a implementação faz sentido para a realidade de seu ambiente escolar; ter um plano estratégico também é indispensável, afinal cada decisão tomada pela escola deve refletir claramente seus objetivos, pois há vários modelos de ensino híbrido os quais são flexíveis para atender as demandas das instituições de ensino básico brasileiro.

É evidente que existem pontos básicos na educação brasileira que precisam de atenção, sobretudo na rede pública, independentemente da discussão acerca da implementação ou não do ensino híbrido, além da desvalorização e da sobrecarga do docente. Como as relações construídas no ambiente escolar, a falta de aparelhos eletrônicos e internet nas escolas, a disparidade encontrada no cenário educacional, tanto entre regiões brasileiras quanto acerca dos setores administrativos. Todos esses tópicos são relevantes quando se adota como objetivo o desenvolvimento pleno dos estudantes brasileiros. De forma alguma, práticas pedagógicas devem ser a única preocupação quando se discute a construção de conhecimento, muitas vezes essa é só a ponta do *iceberg*. O olhar precisa ser profundo, individualizado e, acima de tudo, crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO T., F. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 set. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/

censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Glossario_da_Educacao_Especial_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

HORN, M. B.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Editora, 2021.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Summus Editorial, 2019.

MATIJASCIC, M. **Professores da educação básica no Brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília, DF: Ipea, 2017.

MÓRAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Penso, 2019.

NOVAK, J. D. **Uma teoria de educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

SOUSA, A. C.; MENDONÇA, R. R. O processo ensino-aprendizagem, a construção de conhecimento e o desenvolvimento do cognitivo humano. *In*: TRAJANO, V. da S. **Núcleo em ensino, cultura, espiritualidade e saúde**: desafios, interfaces, perspectivas. Autografia, 2022.

UNESCO. Global Education Coalition. Paris: **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**, 2021. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>.

UNICEF. **Educação brasileira em 2022** – A voz dos adolescentes. Brasília, DF: Ipea, 2022.

VALENTE, J. A. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança: os prelúdios do sentimento da personalidade**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.