

ENSINO HÍBRIDO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA - MEMÓRIAS E RELATOS DOCENTES

HYBRID TEACHING: LIMITS AND POSSIBILITIES FOR TEACHING GEOGRAPHY - MEMORIES AND TEACHING REPORTS

ENSEÑANZA HÍBRIDA: LÍMITES Y POSIBILIDADES PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA - MEMORIAS E INFORMES DE ENSEÑANZA

Aline Silva Buter GANDRA¹
Vilmar José BORGES²

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir os desafios encontrados nas práticas voltadas para o ensino híbrido na disciplina de Geografia em escolas públicas estaduais de Educação Básica no município de Serra – ES. Para tanto, apoiados na metodologia de pesquisa da História Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), tomamos narrativas de duas professoras, no intuito de desvelar as perspectivas, limites e possibilidades de utilização desta metodologia. Procuramos entre os autores Moran (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Prensky (2010) contribuições teóricas para subsidiar nossas reflexões acerca das potencialidades do ensino híbrido como alternativa metodológica para o processo ensino-aprendizagem de Geografia. A pesquisa sinaliza que o ensino híbrido abre múltiplas possibilidades de trabalhar com as metodologias ativas, colocando o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Metodologias Ativas. Ensino de Geografia.

ABSTRACT: *This article aims to discuss the challenges found in hybrid geography teaching practice in elementary public state schools in the municipality of Serra, ES, Brazil. To this end, grounded on the Thematic Oral History method (BOM MEIHY, 1996), we took narratives from two teachers in order to unveil their perspectives, limits and possibilities of using this methodology. We sought among the authors Moran (2015), Bacich, Tanzi Neto and Trevisani (2015) and Prensky (2010) theoretical contributions to support our reflections on the potential of hybrid education as an alternative methodology for the geography teaching-learning process. This study shows that hybrid teaching provides multiple possibilities for working on active methodologies, placing students as protagonists of their learning process.*

Keywords: *Hybrid teaching. Active methodologies. Geography teaching.*

RESUMEN: *El objetivo de este artículo es discutir los desafíos encontrados en las prácticas dirigidas a la enseñanza híbrida en la disciplina de Geografía en las escuelas públicas Estatales de Educación Básica en el Municipio de Serra, ES, Brasil. Para ello, apoyados en la metodología de investigación de la Historia Oral Temática (BOM MEIHY, 1996), tomamos narraciones de dos maestras, con el fin de revelar las perspectivas, límites y posibilidades de utilizar esta metodología. Buscamos entre los*

¹ Licenciada em Geografia. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5410-6925>, E-mail: alinebuter@gmail.com.

² Licenciado em Geografia. Doutor em Educação. Professor permanente do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória-ES, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0846-0621>, E-mail: vilmar.geo@gmail.com.

autores Moran (2015), Bacich, Tanzi Neto y Trevisani (2015) y Prensky (2010) aportes teóricos para sustentar nuestras reflexiones sobre el potencial de la educación híbrida como alternativa metodológica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. La investigación indica que la enseñanza híbrida abre múltiples posibilidades de trabajar con metodologías activas, colocando al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Educación híbrida. Metodologías activas. Enseñanza de Geografía.

Introdução

Há uma necessidade de buscar alternativas práticas e metodológicas que possibilitem romper com o persistente modelo de escola, cujo processo de ensino se pauta apenas em aulas expositivas, nas quais apenas o professor é o “detentor do conhecimento”, modelo que está bastante ultrapassado e desvinculado da realidade dos seus estudantes. A sua persistência acarreta a prevalência do desinteresse por parte dos alunos. No contexto de incômodo em relação à falta de interesse dos alunos e, muitas vezes, no sentimento de impotência na posição de professor, buscamos auxílio teórico nas metodologias ativas aplicadas do ensino híbrido como alternativa que possibilite a superação dessa problemática.

Sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades do ensino híbrido, asseveramos, de imediato, que somente essa alternativa de ensino não é capaz de resolver todos os problemas de insucesso no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, sua potencialidade gravita em torno de deslocar o foco puramente do “ensino” para a “aprendizagem”, colocando o aluno como protagonista de sua narrativa acreditando que assim caminharemos rumo à uma educação melhor.

Neste contexto, conforme defende Moran (2015), o ensino híbrido surge como referência para articular as diferentes metodologias introduzidas em sala de aula, apoiadas em recursos tecnológicos que oportunizam uma discussão pertinente à relevância do papel do professor como forma de garantir ações mais significativas no desenvolvimento do conhecimento.

O ensino híbrido é definido de diferentes formas na literatura e pode apresentar diferentes significados, dependendo do uso que o autor, a instituição ou o curso pretende enfatizar. Nossa pesquisa utiliza como base as definições de Moran (2015) e Martins (2016).

Conforme Moran (2015),

Híbrido significa misturado, mesclado. *blended*³. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários aspectos, 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 (MORAN, 2015 p. 27).

Por sua vez, Martins (2016) assevera que o ensino híbrido é a convergência de dois modelos de aprendizagem: a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornando-se gradativamente complementares.

Pode-se afirmar que, de forma geral, nessa modalidade de ensino, há a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo on-line, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino (MARTINS, 2016, p. 68).

É nesse cenário que se situa a pesquisa que deu origem ao presente artigo, cuja questão central gravita em torno da seguinte indagação: como propor um processo de aprendizagem, pautado nos pressupostos do ensino híbrido para alunos da Educação Básica de escolas públicas, considerando a precariedade e mesmo inexistência das condições de infraestrutura?

Os esforços por buscar respostas possíveis à esta problemática de pesquisa sinalizaram para a necessidade de voltar nossos olhares para a internalidade do processo educativo, conforme sugere Nóvoa (1992), buscando ouvir e dar voz aos professores acerca de seus saberes e de seus fazeres. Para tanto, o caminho metodológico da pesquisa se apoiou nos pressupostos teóricos da História Oral (BOM MEIHY, 1996; DELGADO, 2006; RODRIGUES, 2011).

Segundo Bom Meihy (1996, p.13),

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma *história do tempo presente* e também conhecida por *história viva*. [...] a história oral se apresenta como forma de captação de experiências de pessoas dispostas a falar sobre aspectos de sua vida mantendo um compromisso com o contexto social.

Ao utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa, pode-se escolher três distintos caminhos: depoimentos de História de Vida, Entrevista Temática e Trajetória de Vida. Considerando a especificidade de nossa temática de investigação, que visou

³ Em português significa “misturado”.

desvelar narrativas docentes acerca de vivências e experiências com metodologias do Ensino Híbrido em suas práticas de sala de aula, a modalidade adotada foi a História Oral Temática, visto que, conforme Delgado (2006, p. 22),

São entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados. [...] refere-se a entrevistas que fornecerão elementos, informações e interpretações sobre temas específicos abordados pelas pesquisas.

Assim, definida a metodologia, partimos para a delimitação do universo da pesquisa: professores de Geografia atuantes na Educação Básica da rede pública do Estado do Espírito Santo, no município da Serra, que utilizam o Ensino Híbrido no cotidiano de suas aulas. Definimos também, que a seleção dos sujeitos da pesquisa teria como critério a adesão voluntária dos professores que atendessem aos critérios anteriores. Nesse sentido, após os primeiros contatos aceitaram o desafio e participaram como colaboradoras da pesquisa duas professoras da Educação Básica que lecionam a disciplina de Geografia em escolas públicas estaduais no município de Serra, cujos relatos acerca de suas memórias, vivências, saberes e fazeres na utilização da metodologia do Ensino Híbrido como alternativa para o ensino da Geografia serão tratados mais adiante.

De imediato, salienta-se a existência de dois grandes desafios: a) entender a diferença geracional entre alunos e professores em relação ao uso das tecnologias; e b) conhecer a base teórica das metodologias ativas do ensino híbrido.

Os nativos digitais e a sala de aula

As bases teóricas do ensino híbrido trazem uma série de metodologias para serem trabalhadas em conjunto com as tecnologias digitais⁴. Assim, para uma melhor compreensão de suas potencialidades para o ensino, torna-se de mister importância destacarmos as diferenças geracionais existentes entre alunos e professores no que tange ao uso dessas tecnologias e como isso pode afetar o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, com o avanço das tecnologias digitais e da informática, os nossos estudantes possuem uma grande facilidade de acesso à informação, sendo bombardeados constantemente por notícias e saberes dos mais diferentes campos.

⁴ Consideremos tecnologias digitais aqueles aparelhos que permitem a navegação na internet, como computadores, *tablets* e *smartphones*.

Portanto, a escola pode e deve utilizar este fato como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, fazendo um uso inteligente das tecnologias digitais tão presentes na vida do aluno. Um caminho alternativo e possível para tanto seria a utilização das novas tecnologias digitais como um ambiente de extensão da sala de aula presencial, tornando o processo mais interativo e atrativo para o aluno, assim como propõe as metodologias ativas do ensino híbrido. Há inúmeras possibilidades e desafios no uso das tecnologias digitais como forma de continuidade do processo educativo, para além da sala de aula.

Porém, ao tratar sobre tecnologias pode-se ter como desafio as diferenças geracionais. Por um lado, temos professores e pais que, além de não terem nascido na era digital, ainda carregam a visão de escola tradicional como “aquela que funciona”, pelo fato de ter sido nela que aprenderam, naquele formato e organização. Por outro lado, temos os alunos que, por terem nascido em uma outra geração, são chamados de “nativos digitais”:

As crianças nascidas a partir da década de 80 e 90 são definidas por Prensky (2010) como nativos digitais e apresentam familiaridade com o universo digital e, portanto, cabe aos educadores e pesquisadores atentarem para esse potencial (*apud* COELHO, 2012, p. 88).

Dessa forma, fica claro que temos gerações diferentes envolvidas no processo educacional dentro das escolas. Os alunos são os nativos digitais, pois já nasceram inseridos em uma cultura digital, cujas relações com essas tecnologias foram aprendidas intuitivamente e marcam sua forma de relacionamento com o conhecimento. E, por outro lado, conforme assevera Prensky (2010), a maioria dos professores são imigrantes digitais, pois se inseriram tardiamente no mundo digital. Em consequência, via de regra, os professores têm uma forma de ensinar que nem sempre está em sintonia com o modo como os nativos aprendem melhor, ou, pelo menos, que lhes desperta maior interesse.

Prensky (2010) nos explica que as crianças - nativas digitais - apresentam uma intimidade com os meios digitais e possuem a habilidade e competência de realizar múltiplas tarefas ao mesmo tempo. A geração desses nativos alterou, assim, definitivamente, os rumos da Comunicação, bem como da Educação. Logo, não podemos pensar a Comunicação e nem a Educação a partir de paradigmas retrógrados, porque os avanços tecnológicos mudaram a forma de ser, agir e pensar da sociedade. Temos, assim, uma nova geração de crianças – as nativas digitais - que interagem, a todo momento, com as novas e velhas mídias (*apud* COELHO, 2012, p. 89).

Nas últimas décadas passamos a incorporar, no nosso dia a dia, aparelhos conectados à internet como computadores, *tablets* e *smartphones*. Estes aparelhos transformaram a forma de comunicação e hoje é comum para boa parte da população o uso de *e-mails*, aplicativos de comunicação e redes sociais para acesso às informações de caráter pessoal e profissional de nosso interesse.

Tais aparelhos revolucionaram não apenas a nossa forma de comunicação, como também, transformaram nossa maneira de pensar, trabalhar e resolver problemas. Cada vez mais fazemos uso dos *smartphones* para fazer uma busca rápida sobre situações no trânsito, no trabalho e, porque não dizer, nas escolas. Não é novidade que estes aparelhos fazem parte do cotidiano dos nossos alunos.

No entanto, principalmente no que tange à educação, vale a advertência de Costa (2016a), no sentido de que:

O maior aproveitamento dos recursos vai depender do uso que se faz desses recursos, pois não basta ter acesso a um conjunto quase infinito de informações, é necessário que haja formação para “filtrar” criticamente essas informações, interpretando-as e buscando conhecer as intenções que foram produzidas e que resultados elas trouxeram para a formação do sujeito. Nessa perspectiva, a mediação do conhecimento pelo professor, utilizando-se de recursos tecnológicos, pode contribuir com a promoção da aprendizagem, uma vez que privilegia novas estratégias pedagógicas, as quais se diferenciam daquelas do ensino tradicional (COSTA, 2016a, p. 4).

Nessa mesma direção, encontramos as contribuições de Teixeira (2017), que nos alerta sobre a necessidade de saber dosar a quantidade de informação (material e conteúdo) que será oferecida aos alunos, para evitar um uso excessivo de informações inúteis e desconexas com o conteúdo. Sendo assim, é importante deixar claro o papel que o educador deve assumir quando quer imergir com seus estudantes no ciberespaço⁵:

[...] cabe a ele criar roteiros de conteúdos, ainda que provisórios, estabelecer critérios que sirvam de orientação ao jovem estudante, tanto para que ele não se perca no ciberespaço, quanto para que possa de fato se tornar um navegador ativo e que consiga controlar seu acesso às informações, além de desenvolver habilidades em transformar estas informações em conhecimentos significativos (TEIXEIRA, 2017, p. 100).

⁵ Espaço de comunicação por redes de computação.

Pertinentes, nesse sentido, as lições de Coelho (2012), ao destacar a importância de se entender que os nativos digitais possuem múltiplas competências e habilidades sensoriais verbais e visuais. Em suas palavras:

[...] a geração digital também conhecida como Geração Y cresce em um mundo no qual a comunicação digital tem um papel fundamental tanto na sua formação quanto na compreensão da realidade, pois é a partir da expansão das novas tecnologias que essa geração se expressa e interage seja por meio de sons, imagens e textos escritos e verbais (COELHO, 2012, p. 89).

A cultura digital faz parte do cotidiano dos alunos do século XXI. Esses alunos, chamados de nativos digitais, nasceram no mundo do controle remoto, do *mouse*, da internet, do celular. Por conta disso, dizemos que nasceram imersos na cibercultura⁶. Sendo assim, Novais (2017) salienta a importância de a escola oferecer espaços que dialoguem com esse universo. Atualmente, ainda é possível constatarmos que muitas escolas continuam seguindo o modelo tradicional de organização e funcionamento. A própria organização das cadeiras dos alunos enfileiradas uma atrás da outra já remonta a uma forma utilizada há mais de um século, cujo modelo visa atribuir ao professor o papel de único sujeito que tenha voz e vez naquele lugar. Nessa direção, são pertinentes as lições de Prensky (2010) ao afirmar que, embora se faça necessário descobrir muita coisa na educação do século XXI, está clara a pedagogia que se deve ensinar às nossas crianças.

Embora possamos afirmar de várias maneiras diferentes, a direção básica para isso está longe daquela *velha* pedagogia em que o papel do professor é *dizer* (ou falar ou palestrar ou agir como se fosse o “Sábio no Palco”) em contraste com a *nova* pedagogia, em que as crianças ensinam a si mesmas com a orientação do professor (uma combinação de “aprendizagem centrada no aluno”, “aprendizagem baseada em problemas a resolver”, “aprendizagem baseada em casos” e o professor sendo considerado o “Guia ao Lado”) (PRENSKY, 2010, p. 201).

Nóvoa (2014, p. 182) defende que, no século XXI, a escola deve entender que “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal”. Além disso, salienta que o conhecimento escolar deve estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que adquiriu nas últimas décadas.

⁶ Cultura que surgiu a partir da comunicação por redes de computação.

Simultaneamente – e este não é um aspecto menor –, é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade (NÓVOA, 2014, p. 182).

Para além das estruturas físicas e formas de organização e estrutura das escolas, fica bastante evidenciado que temos gerações diferentes envolvidas no processo educacional. Portanto, a escola e os professores precisam se adequar para receber esse aluno digital que já traz consigo uma gama de competências e habilidades que precisam ser levadas em consideração ao se iniciar um trabalho pautado nos pressupostos do ensino híbrido. Nesse sentido, fica claro também que, com os avanços tecnológicos e a facilidade de acesso à informação, a função da escola não é substituída por tais avanços, muito pelo contrário, ela se expande à medida em que tem um papel fundamental de direcionar e capacitar os alunos a explorar responsavelmente esses novos caminhos.

Metodologias Ativas e o ensino híbrido

Sabemos que nem todos aprendem da mesma maneira. Algumas pessoas são mais visuais, outras mais auditivas e algumas outras aprendem mais com as dinâmicas práticas em grupo. Nessa direção, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.47) nos alertam que “crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola”.

A aprendizagem ocorre em diferentes espaços e formas, conforme salienta Moran (2015, p. 28)

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender.

Sendo assim, o professor, no exercício de sua função, deve considerar que ao combinar diferentes formas de aprendizagem, os alunos podem compartilhar experiências e habilidades dependendo do seu nível de conhecimento. Situa-se aí as potencialidades possíveis do ensino híbrido.

Assim, voltamos nosso olhar para as propostas do ensino híbrido, analisando as alternativas viáveis de adequação de metodologias de ensino que aliem as diferentes formas de aprendizagem, contribuindo para a formação de alunos mais ativos e interativos com o seu processo de aprendizagem. Para tanto, nos apoiamos em Moran (2015), Martins (2016) e Bacich *et al* (2015) para analisar a contribuição do ensino híbrido no contexto das transformações sociais apresentadas acima. Para estes autores, é necessário pensar em formas diferentes de fazer a educação, visto que a escola está inserida em um mundo globalizado e interligado com as transformações da sociedade.

É importante destacar que, assim como Bacich *et al* (2015) afirmam, o ensino híbrido, da maneira como vem sendo utilizado em escolas de educação básica nos Estados Unidos, na América Latina e na Europa, difere das definições de *blended learning*⁷ voltadas para o ensino superior e entendidas como aquele modelo em que o método tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras, apenas *on-line*. Este seria o uso original do termo, que evoluiu para abarcar um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem. Segundo os autores, “a expressão ensino híbrido está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH *et al*, 2015, p. 52).

Portanto, a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, à medida que algumas atividades são desenvolvidas coletivamente, tende a melhorar muito o desempenho dos alunos. Assim, o aluno adquire maior autonomia na busca pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, compartilha o que aprendeu, tornando o processo em uma aprendizagem coletiva.

O ensino pautado na concepção híbrida nos traz a possibilidade de trabalhar um conteúdo não apenas na sala de aula. Trata-se de mesclar momentos presenciais e *on-line*, a partir das tecnologias do cotidiano dos alunos, alcançando-os, assim, onde estiverem.

⁷ Aprendizado mesclado, em português.

É importante destacar que não se trata de substituir o papel do professor pelas máquinas, mas sim que elas sirvam de apoio metodológico para o desenvolvimento de atividades educacionais orientadas.

[...] É necessário entender que o uso das tecnologias pode provocar mudanças na concepção de novas metodologias para a educação, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem que exploram o potencial das tecnologias na direção de ambientes ricos, contextualizados, personalizados, acessíveis e significativos (NOVAIS, 2017, p. 39).

A proposta, nessa direção, é que os alunos busquem as informações e se aprofundem mais nos conteúdos por intermédio dos questionamentos acerca de possíveis dúvidas que surgirem. Essa alternativa pode abrir espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico, principalmente quando propõe trabalhos em equipe, nos quais o aluno sai da posição de receptor de informações e se torna mais crítico e atuante na realidade que ele pode transformar. Assim, ele avança sozinho, aprende com os outros e o professor se torna um orientador para nortear todo esse processo. Nessa perspectiva, a proposta comunga com Freire (1996), visto que, para ele:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 20).

O ensino híbrido, portanto, pode ser implementado como uma modalidade alternativa para o processo de ensino-aprendizagem, pautado na possibilidade de se explorar didaticamente a convergência das vivências da sala de aula “presencial” para o “virtual”, possibilitando tanto aos docentes, quanto aos discentes construir o conhecimento de forma mais plural e participativa. Por este modelo, o aluno pode vivenciar várias possibilidades de aprendizagem, tais como: grupos de trabalho, orientação de leituras pelo professor, participação em debates para sintetizar o que aprendeu sozinho, em grupo e com o professor. Neste ponto é importante considerar que Prensky (2010, p. 202) nos alerta que “o papel da tecnologia – e seu único papel – deveria ser o de apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores)”.

Para fazer um uso inteligente das tecnologias, o professor pode lançar mão dos princípios das metodologias ativas e, como tal, considerar o conhecimento prévio do

aluno, a potencialidade do material e a disposição do aluno em aprender, conforme salienta Diesel (2016, p. 47):

Ao adotar uma metodologia pautada no método ativo, estando o aluno responsável pela própria aprendizagem, poderá se estar promovendo uma aprendizagem significativa, uma vez que o aluno parte do seu conhecimento prévio para, a partir dele, investigar e refletir sobre a nova informação.

Segundo Moran (2004), a educação híbrida estimula os alunos na resolução de problemas de forma individual e coletivamente. Para ele, a flexibilidade dessa metodologia permite alcançar alunos que possuem mais dificuldade em alguns aspectos. Além disso, ele ressalta que as tecnologias contribuem para ampliar as fronteiras da escola, na medida em que possibilita ao aluno ter acesso a um material sempre atualizado.

No entanto, é necessário enfatizar que trabalhar com a proposta do ensino híbrido não se reduz apenas a inserir as tecnologias digitais nos planejamentos das aulas. É necessário trazer mudanças na organização da sala de aula e no encaminhamento das atividades. Para tanto, abordaremos três propostas de modelos de organização da sala de aula: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida.

O modelo de organização da Rotação por Estações acontece no tempo de uma aula em que há três espaços (estações) em que o aluno deve transitar durante este período. É necessário dividir a turma em três grupos para que cada grupo ocupe uma estação dessa aula. Podem ser realizadas, por exemplo, atividades de leitura, assistir a um vídeo, participar de um jogo, responder a um questionário, entre outras. A ideia é que pelo menos uma das atividades seja feita com o auxílio de uma tecnologia digital e que, de certa forma, não dependa da intervenção direta do professor.

Segundo Bacich *et al* (2015, p.55) é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-lo individualmente.

O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. .

Outro modelo de organização se refere ao Laboratório Rotacional, que consiste em dividir a turma em dois grupos. Um dos grupos é direcionado para o Laboratório de

Informática, pois a atividade acontecerá de forma *on-line*. Esses alunos trabalham individualmente, de maneira autônoma, para cumprir os objetivos fixados previamente pelo professor, que estará com o outro grupo da turma, realizando outra atividade em sala de aula. Para isso, é necessário um grande engajamento de toda equipe técnica pois os alunos circulam pela escola sozinhos durante uma parte da aula. A ideia é trabalhar a autonomia e a responsabilidade, criando alunos mais conscientes quanto ao uso e cuidado com os ambientes escolares.

É importante destacar que, conforme nos alertam Bacich *et al* (2015), os laboratórios rotacionais não substituem o foco nas lições tradicionais em sala de aula, mas são uma importante ferramenta para aumentar a eficiência operacional e facilitar o aprendizado personalizado. Segundo os autores, “o modelo não rompe com as propostas que ocorrem de forma presencial em classe, mas usa o ensino *on-line* como uma inovação sustentada para ajudar a metodologia tradicional a atender melhor às necessidades de seus alunos” (BACICH *et al*, 2015, p. 56).

A Sala de Aula Invertida, nosso terceiro modelo de organização da sala de aula, acontece de forma em que o aluno estuda previamente o conteúdo em casa, pautado em arquivos propostos pelo professor. Para isso, o professor pode utilizar recursos tecnológicos para auxiliar no contato com os alunos e distribuição do material. O aplicativo *Google Sala de Aula*⁸, por exemplo, permite criar grupos separando as turmas e enviando arquivos específicos para cada uma. Por intermédio deste recurso é possível enviar textos, vídeos, questionários, além de ser mais uma ferramenta para lembrar sobre datas de avaliações e trabalhos. A proposta é que o aluno estude a teoria em casa para chegar na sala de aula tendo um conhecimento prévio sobre o tema que será trabalhado na aula presencial.

Segundo Bacich *et al* (2015, p. 56), “diversos estudos têm mostrado que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando seus conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados”.

Essas pesquisas indicam que os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e compreendem melhor conceitualmente uma ideia quando exploram um domínio primeiro e, então, têm contato com uma

⁸ O aplicativo é um serviço gratuito para escolas, organizações sem fins lucrativos e qualquer usuário que tenha uma conta do Google pessoal. Para ter acesso como aluno ou professor, é necessário instalar o aplicativo que está disponível para dispositivos Android, iPhone e iPad da Apple® ou Chrome OS. Se o uso for feito através de um computador, não é necessário a instalação do aplicativo.

forma clássica de instrução como palestras, vídeos ou leitura de textos. Estudiosos dessa área afirmam que o modelo que tem início pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não é possível buscar respostas antes de pensar nas perguntas. (SCHNEIDER; BLIKSTEIN; PEA *apud* BACICH; TANZI NETO; ;TREVISANI, 2015, p. 56).

Não obstante as potencialidades de tais ferramentas, o que se verifica é que muitos professores ainda não conseguem utilizá-las em sala de aula, seja por falta de formação para isso ou então, devido ao trabalho que, muitas vezes, uma determinada metodologia demanda. Como alternativa, Lima e Moura (2015, p. 90) destacam a necessidade de melhorar a formação dos professores.

Apenas alguns cursos de licenciatura trazem uma ementa pautada em ferramentas tecnológicas e ensino on-line. Os professores recém-formados são nativos digitais, porém, foram graduados por uma academia experimental em termos de novas tecnologias.

Conforme já mencionado anteriormente, na organização do espaço da sala de aula, sua própria formatação, nos parâmetros que, via de regra, prevalecem na maioria das escolas públicas de educação básica, já é algo muito arcaico e ultrapassado, pois os alunos são dispostos de maneira individual, com o foco na aula expositiva do professor. Para Santos (2015), o professor precisa estar mais próximo do aluno e direcionar as atividades de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem de cada educando. Quando as atividades são desenvolvidas em grupo, um aluno ajuda o outro e o trabalho colaborativo tende a ser mais proveitoso. Segundo o autor, “[...] a escola precisa ser repensada com vistas a criar vários espaços onde o aluno possa aprender a partir de uma aula expositiva, uma roda de debate, uma leitura, etc., a fim de experimentar aquilo que aprendeu na teoria” (SANTOS, 2015, p. 106).

Não obstante as evidências quanto à necessidade de busca por alternativas que visem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, infelizmente ainda há forte resistência por parte de muitos professores, que insistem em ocupar a maior parte do tempo da aula com atividades relacionadas a cópias de longos textos.

De acordo com Sunaga e Carvalho (2015), em muitas escolas os recursos tecnológicos sequer são usados ou são pouco utilizados em sala de aula, pois os professores ainda valorizam o fato de uma boa aula ser aquela que o aluno vai para casa com o caderno cheio de matérias copiadas do quadro. Em consequência, os referidos autores destacam a necessidade de se investir na formação dos professores para que

estes tenham acesso à informação de como utilizarem ferramentas tecnológicas que ajudam na organização e disponibilização de materiais atualizados e personalizados para os alunos.

Em consonância, encontramos suporte em Moran (2004), ao asseverar que uma educação de qualidade depende de educadores emocionalmente maduros, que saibam motivar e dialogar, e ainda uma equipe técnica com diretores, pedagogos e coordenadores que apoiem os professores que pretendem inovar suas aulas. Além disso, é necessário que os alunos se tornem interlocutores e estejam dispostos a participar desse processo.

Depreende-se das reflexões acima que o ensino híbrido se apresenta como excelente alternativa para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, sabe-se também que inúmeros são os obstáculos para a sua implementação, principalmente se considerarmos as condições de infraestrutura da grande maioria das escolas de educação básica da rede pública de ensino. Para além disso, há também dificuldades inerentes aos chamados “conflitos geracionais”, onde os estudantes, frutos da geração digital, tem, via de regra, um domínio quase que natural do uso de recursos tecnológicos, ao passo que os professores, muitas vezes, ainda apresentam dificuldades nesse sentido.

Um caminho possível para contribuir com a superação de tal dicotomia pode estar nos saberes e nos fazeres de professores que vem utilizando o ensino híbrido em suas aulas.

Saberes e fazeres do ensino híbrido para o ensino de Geografia

Buscamos, a partir das vozes de duas professoras, uma apreensão daquilo que elas manifestaram sobre suas experiências práticas com o ensino híbrido. As duas professoras, que gentil e generosamente se dispuseram a compartilhar seus saberes e seus fazeres, possuem cargo efetivo e lecionam a disciplina de Geografia em escolas estaduais no município de Serra. São elas: Mariana Anjos, que trabalha com alunos do Ensino Fundamental; e Carla Ogioni, que leciona no Ensino Médio.

As duas professoras possuem Licenciatura Plena em Geografia, sendo que Ogioni (2019) é formada desde 2006 pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Anjos (2019) se formou em 2008 pela Faculdade UNILINHARES, no norte do estado do Espírito Santo. Uma semelhança entre as duas professoras é o fato de as

mesmas terem uma dupla jornada de trabalho e exercerem a profissão também na Prefeitura Municipal de Vitória – ES.

Ao narrar suas experiências, as professoras recorrem às memórias de suas vivências educativas e de que forma uma determinada prática ou metodologia foi aplicada e aproveitada em suas práticas docentes.

A temática da memória, além de contribuir com a reflexão e construção das identidades profissionais dos professores, integra experiências e trajetórias às preferências e desejos às possibilidades de ações transformadoras dos docentes (RODRIGUES, 2011, p. 1106).

Ao discutir sobre a construção da identidade docente, Moita (1992) afirma que ela é processual e compósita. Ou seja, processual por ser uma construção cotidiana, que se concretiza no processo do ser/estar professor, e compósita por constituir-se de uma pluralidade de saberes necessários ao exercício da docência.

Segundo Borges e Bitte (2018, p. 32), os saberes docentes precisam ser considerados nas problemáticas de investigação, pois:

Na “forma” de ensinar, de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, existe um conteúdo implícito, ou seja, a concepção de homem, de tempo, de espaço, de sociedade, de educação, de vida, que o professor foi construindo ao longo de sua existência e que acaba por explicitar-se em seus atos, suas atitudes, em sua maneira de ser e de estar na profissão.

Além disso, destacam que a reflexão sobre o exercício da atividade faz com que o professor detenha o saber fazer, além de dominar as competências técnica e política de sua condição de ser e estar na profissão (BORGES, BITTE, 2018).

Portanto, as narrativas de nossas colaboradoras podem auxiliar no esclarecimento e opinião das mesmas sobre suas vivências com o ensino híbrido, subsidiando outros saberes de outros professores.

As duas professoras narraram que já vem inserindo há algum tempo as metodologias ativas no contexto de suas aulas, e trouxeram suas visões sobre a definição do ensino híbrido:

A questão do híbrido, eu acho que faz uma referência a agregar as coisas, [...] então, a intenção é você conseguir fazer uma agregação, fazer a junção disso tudo de maneira em que o aluno perceba que não é só ele sentado na cadeira, na sala de aula que vai fazer sentido. É pegar um pouquinho de cada coisa do que ele possa ver em casa, do que ele possa ver na rua, dentro do ônibus, da janela, dentro de uma temática já anteriormente aplicada pelo professor, ou pelo menos

despertada ali. [...] Eu acho o mais importante nisso tudo é o que faz esses espaços estarem unidos, aí é que vem o papel da tecnologia (OGIONI, 2019).

Nessa direção, ao discutir o protagonismo do aluno, Anjos (2019) destaca que para trabalhar com o ensino híbrido é necessário utilizar diferentes ferramentas:

É essa questão do protagonismo utilizando metodologias diferentes pra poder atrair os meninos. Eu foco sempre na questão das tecnologias, que é o que mais chama atenção dos meninos. Então, eu venho desenvolvendo atividades tais como provas online, Torta na Cara com um programa chamado Plickers. Eles se amarraram, adoraram! (ANJOS, 2019)

As duas professoras destacam o uso da tecnologia em suas experiências com o ensino híbrido, enxergando uma gama de perspectivas e possibilidades para trabalhar com esta metodologia. Em suas narrativas, a professora Ogioni (2019) destaca a importância de fazer o aluno entender que Geografia não é apenas o que está descrito nos livros didáticos, mas que no contexto de vida dele (escola, casa, rua) há muitas coisas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ressalta, também a necessidade de o professor estar aberto às mudanças que o ensino híbrido propõe:

[...] para proporcionar esse ensino híbrido, nós precisamos também estar abertos ao mesmo, [...] quebrar um pouco alguns paradigmas, quebrar um pouco aquela questão do tradicional, do só o professor falar, do professor transmitir o conhecimento, profetizar, falar para o menino só escutar. Então, acho que isso já mudou algum tempo e se a gente não adequar a gente não vai conseguir alcançar nada [...] (OGIONI, 2019).

Ao serem perguntadas sobre o início de suas experiências com a metodologia do ensino híbrido, ambas as entrevistadas afirmam terem utilizado, inicialmente, o modelo da Sala de Aula Invertida, utilizando como recurso o aplicativo *Google Sala de Aula* para esta finalidade. Segundo suas narrativas, apesar de terem tido algumas dificuldades no início, conseguiram superar e hoje já conseguem fazer uso constante desta prática.

Eu comecei com a Sala de Aula Invertida que foi, inicialmente, uma experiência confusa na verdade. Os meninos estão acostumados com alguém direcionando né, tá sempre falando e dando opinião e falando como que é para fazer. E aí quando a gente muda os papéis, coloca os meninos para serem protagonistas, aí eles ficam totalmente perdidos (ANJOS, 2019).

Utilizando o aplicativo citado acima, é possível inserir vídeos, textos, formulários, documentos e informações para que os alunos tenham acesso aos mesmos

em qualquer lugar. A essência da proposta é que os alunos tenham contato com a teoria antes da aula, para que, ao chegar na sala de aula, eles já tenham alguma base para questionar e tirar dúvidas com o professor.

Superadas as primeiras dificuldades, surgem os resultados positivos, conforme destaca a professora Ogioni (2019), ao afirmar que dessa forma a aula se torna mais prazerosa, na medida em que os alunos conseguem participar mais das aulas.

Outra vantagem observada e narrada pelas professoras, no tocante à utilização da metodologia ativa da Sala de Aula Invertida, foi o fato de tirar o professor da posição de expositor da aula, concedendo aos alunos o protagonismo nesta, atribuindo-lhes a responsabilidade de pesquisar e, posteriormente, explicar aos colegas um determinado conteúdo.

Nossas entrevistadas relatam que, como todo processo de mudança, o ato de planejar as aulas se tornou a parte mais “trabalhosa” ao buscar inserir o ensino híbrido em suas aulas. Segundo elas, torna-se necessário pesquisar bastante em diferentes fontes, “trocar figurinhas”⁹ com outros professores para avaliar a possibilidade ou não de se colocar em prática determinada metodologia, e estar sempre atento às novidades tecnológicas que podem ser aproveitadas nas práticas didáticas, como exemplifica a narrativa da professora Anjos:

Ao preparar as minhas aulas, eu realizo pesquisas em livros diversificados e, também, na internet, além do contato com outros colegas para saber se conhecem ou indicam algo. É importante sempre saber o que o outro já fez e que deu certo na turma e tentar seguir ou aprimorar o que já foi feito (ANJOS, 2019).

O ensino híbrido também possibilita trabalhar os conteúdos de forma diferenciada, como bem exemplifica a narrativa da professora Ogioni (2019), ao relatar que, ao final de um trimestre, após aplicar as avaliações e fechar as notas, ainda não havia trabalhado com um conteúdo que tinha sido planejado, e aquilo começou a incomodar. Foi então, que decidiu trabalhar o assunto Fontes Energéticas utilizando a metodologia Rotação por Estações.

Eu transformei o espaço em áreas de informação, onde cada grupo ia falar [...], distribuí uma Fonte de Energia para cada grupo e pedi para que eles pesquisassem o nome dos países que usavam mais essa fonte, que fizessem alguns gráficos a respeito. Então todos entraram em contato com todas as fontes e de uma maneira onde não fui eu que

⁹ Termo utilizado por Joanir Gomes de Azevedo e Neila Guimarães Alves em Formação de professores: possibilidades do imprevisível.

dei a aula, eles deram a aula e foi extremamente satisfatório (OGIONI, 2019).

Nas escolas onde nossas duas professoras entrevistadas estão trabalhando há grande envolvimento de outros professores que, de uma forma ou de outra, vem utilizando as metodologias do ensino híbrido. A professora Anjos (2019) relata que muitos professores já desenvolviam práticas híbridas, mesmo sem saber da existência de um termo específico para tal modalidade. Destaca que, por esse motivo, um professor acaba ajudando o outro com a troca de experiências.

Além disso, ambas as professoras destacaram a importância do apoio de toda a equipe da escola para a aplicação de algumas atividades híbridas. Contar com o apoio de outros professores e até mesmo da diretora é fundamental para resolver imprevistos que sempre acontecem, conforme ressalta Anjos (2019).

A professora Ogioni (2019) relata que na escola em que leciona, no final de um trimestre, durante uma Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP), houve um momento de multiplicação da proposta do ensino híbrido por intermédio dos professores que estavam participando de um curso *on-line* oferecido pela rede estadual. A professora relata que a pedagoga ficou tão encantada com as propostas que criou uma Sala de Aula Digital no aplicativo *Google Sala de Aula*, para que, além dos professores vivenciem a experiência do funcionamento desse ambiente virtual, também fosse possível compartilhar documentos e planilhas que antes eram feitas em pastas de papel.

Então hoje todas as informações que a gente tem da escola, das datas, dos cronogramas, do calendário das atividades extra, de um planejamento, de uma cobrança de umas questões para o simulado, etc. é tudo feito pela Sala de Aula Digital que ela [pedagoga] criou. Ela criou e estimulou todos os professores a entrarem nessa sala de aula (OGIONI, 2019).

Porém, é importante destacar que o ensino híbrido esbarra em algumas questões que dificultam a aplicação das práticas em algumas aulas. As professoras relataram as frustrações de muitas vezes planejar uma aula ou uma atividade e na hora de sua aplicação serem surpreendidas pelo não funcionamento da internet, por exemplo.

A gente esbarra em algumas dificuldades, por exemplo, a sala de informática aqui às vezes “cai” a internet. A gente não tem mais estagiário [no laboratório de informática] ... Então, a gente planeja a atividade, vai no dia anterior e verifica que está funcionando e ocorre, às vezes, de chegar lá, no dia da atividade, e não funciona. E aí, o que a gente faz agora? Você tem que ter sempre um plano B.

Tanto nós como os meninos ficamos frustrados quando isso acontece (ANJOS, 2019).

Nesta questão da estrutura das escolas encontramos uma discrepância nas narrativas de nossas entrevistadas. A escola em que a professora Ogioni (2019) leciona foi contemplada com um Laboratório de Informática Móvel, que contém 40 *chromebooks*¹⁰ com capacidade de acesso à rede de internet, possibilitando serem utilizados em qualquer espaço da escola. Já na escola da professora Anjos (2019) este Laboratório Móvel não chegou e, portanto, os professores só podem contar com o Laboratório de Informática que possui computadores antigos, muitos deles que não funcionam mais. Porém, mesmo com estruturas diferentes, ambas passam quase sempre pelas mesmas frustrações.

Então, como a gente não tem como dissociar a ideia de tecnologia do ensino híbrido, apesar de ter algumas práticas que não é necessário a tecnologia, mas a gente esbarra, assim, como na nossa casa, [...] numa internet que caiu, com filme que não roda porque a internet é fraca, [...] No começo a gente tinha internet boa, [...] na velocidade bacana para o uso de 20 chromebooks, até 30, dependendo do tamanho da turma. Mas houve uma junção das turmas, e foi de 22 pra 38 alunos, e quando começa a utilizar em grande quantidade, a gente começou a esbarrar nessa dificuldade, 10 chromebooks estão funcionando, os outros não (OGIONI, 2019).

A gente tem computador que funciona e tem computador que não funciona. [...] Às vezes o computador multimídia não tá ligando, a gente chama um fulano, ele vai lá na sala para mim rapidinho, liga lá alguma coisa, então a gente sempre tem essa parceria quando algo não dá certo (ANJOS, 2019).

Mediante a possibilidade de tais frustrações, nossas entrevistadas destacam a necessidade de sempre ter uma outra atividade planejada, caso algo não saia como previsto. Nesse sentido, e visando romper com as resistências e insegurança por parte de alguns professores na utilização do ensino híbrido, a professora Ogioni (2019) destaca que às vezes não compartilha tais frustrações com os outros professores para não desanimá-los com relação ao uso das atividades do ensino híbrido. Além disso, a professora relata a grande dificuldade de muitos professores com o uso de tecnologias digitais:

Alguns professores não tinham nem noção do que era uma sala de aula digital, que mal faziam o uso de e-mail direito, não conseguiam nem anexar alguns arquivos no e-mail... complicado! Mas a gente vai

¹⁰ Notebooks executados pelo Google Chrome OS.

de pouquinho em pouquinho, faz manual daqui, [...] um passo a passo, manda para ele, tenta estimular da melhor forma possível. Aí eles vão e conseguem (OGIONI, 2019).

Em relação às metodologias ativas do ensino híbrido, a professora Anjos (2019) destaca que vem utilizando as tecnologias digitais como aliadas na hora da avaliação, o que tem contribuído bastante para uma melhoria na qualidade das mesmas:

Eles reclamam às vezes da questão da prova impressa porque não tem cor. Quando, por exemplo, eu dei uma prova para a turma do sexto ano sobre [...] os movimentos da Terra, eu fui colocando animação na prova e tudo muito colorido. Era nítida a empolgação deles para ficarem ali paradinhos na frente do computador. Eles ficavam olhando e liam, liam, liam... – Ah, eu posso pesquisar? [perguntava um aluno] Eu falei: - Pode, mas você tem um tempo! Você faz o que você sabe e depois você pesquisa aquilo que você não sabe. Então eles ficam empolgados em fazer isso, o que é um retorno muito bom (ANJOS, 2019).

Algumas metodologias do ensino híbrido não precisam necessariamente de uma tecnologia digital. A professora Ogioni (2019) compartilha, por exemplo, uma experiência de trabalhar a Rotação por Estações utilizando os mapas grandes da escola. Ao trabalhar o conteúdo “Cartografia”, a professora tinha como objetivo que os alunos observassem e identificassem os elementos do mapa. Então, relata que pegou mapas diversos, como mapa físico, político, dentre outros, criou as estações na sala e montou um minirrelatório para os alunos preencherem quando fossem identificando os elementos dos mapas.

[O objetivo era] sair um pouco do vazio de você botar um mapa lá na frente e só apontar. Você sabe o que você está vendo, mas o menino que está sentado lá na última cadeira, ele pode estar até entendendo, mas não consegue visualizar (OGIONI, 2019).

E a professora destaca que, além da metodologia da Rotação por Estações, também utiliza bastante a Sala de Aula Invertida, pois julga ser muito importante que o aluno tenha contato com o assunto que será trabalhado antes da aula. Ela rememora uma experiência de ensino quando, ao planejar o conteúdo “Problemas Urbanos”, resolveu trabalhar de forma diferente e propôs aos alunos que fotografassem problemas urbanos no entorno de suas casas.

Então a gente, ao propor esse tipo de atividade, observa que o aluno quer agradecer cada vez mais, tirando uma foto melhor. Foi possível observar a existência de muitos problemas urbanos no entorno da casa deles, abrindo espaços para falarmos sobre enchentes, buracos

na rua, do lixo largado de qualquer jeito. Se eu só falasse para eles dentro da sala de aula, não ia ser algo a mais. Seria mais do mesmo na verdade (OGIONI, 2019).

A narrativa da professora acerca da experiência acima desvela pistas e sinais que apontam para um significativo envolvimento dos alunos, repercutindo para além dos muros escolares, no bairro da escola, sendo que o líder comunitário ficou sabendo das imagens e, posteriormente, chamou os alunos para fotografarem novamente (após a limpeza) um local que havia sido identificado e fotografado por eles como um local de depósito de lixo.

As duas professoras entrevistadas afirmam que percebem grande interesse e envolvimento dos alunos quando utilizam as metodologias ativas do ensino híbrido. A professora Anjos (2019) destaca que sempre procura sugerir páginas educativas dentro de aplicativos que os alunos já utilizam:

Eu sempre digo aos alunos: - Oh, o Facebook não é só para tomar conta da vida do colega! Vamos lá que tem umas páginas legais. Então eu vou mostrando para eles, principalmente para o sexto ano, porque eles ficam mais curiosos. Eu digo: - Olha, eu acompanho as páginas Galileu, Geografia, Climatologia... Então eu vou mostrando e eles vão percebendo que não precisa só tomar conta da vida do colega, podem tomar conta da vida da Geografia também (ANJOS, 2019).

A professora Anjos (2019) destaca a importância do envolvimento do professor, salientando que a metodologia propicia aos alunos um papel de protagonismo, se tornando mais ativos nas aulas e nas atividades. Porém, a professora lembra que “não adianta, pode ser a melhor metodologia do mundo, mas se não der o caminho, eles não conseguem fazer, tem que ter o direcionamento do professor” (ANJOS, 2019).

Nessa mesma direção, também a professora Ogioni (2019) ressalta que é necessário o olhar atento do professor para os alunos que possuem mais dificuldades. Ela destaca que aquele aluno com dificuldade no conteúdo quase sempre é o mesmo que tem dificuldades de digitar, necessitando sempre de auxílio e maior atenção por parte do professor.

As professoras destacaram que não é necessário abandonar antigos recursos, como o livro didático, por exemplo, e sim incorporá-los nas metodologias propostas pelo ensino híbrido. A professora Ogioni (2019) destaca que os gráficos e tabelas apresentados nos livros didáticos estão, quase sempre, desatualizados. Mas isso não precisa ser algo negativo e ignorado, pode ser um fator para alertar aos alunos sobre as

mudanças e incentivá-los a buscar dados mais atualizados. A professora relata que trabalhou com a comparação de dados do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos países apresentados no livro didático e, posteriormente, desafiou os alunos a encontrarem as mudanças nos dados mais recentes pesquisados na internet.

O ato de planejar as aulas foi apontado pelas professoras como um momento muito importante e necessário. A professora Anjos (2019) relata se cansar mais ao planejar uma aula voltada para as metodologias do ensino híbrido. Porém, ressalta que a aplicação da aula é muito mais tranquila, visto que os alunos se envolvem muito mais. Também a professora Ogioni (2019) partilha de tal percepção, porém, destaca a grande importância do planejamento, pois “se uma aula é tão importante para conseguir como resultado o aprendizado do aluno, o começo dela, o planejar dela, é o mais importante” (OGIONI, 2019).

Ao rememorar atividades implementadas e que tenham considerado como exitosas para o processo de aprendizagem de seus alunos, a professora Anjos (2019) cita o conteúdo trabalhado com as turmas do sexto ano, no qual os alunos fizeram as pesquisas na internet, montaram resumos em formato de mapa mental, passaram por uma avaliação *on-line* e, por fim, montaram em grupo maquetes de vulcões que foram colocados para entrar em erupção em uma exposição.

Já a professora Ogioni (2019) destaca que, ao trabalhar o conteúdo “Industrialização” pediu aos alunos que trouxessem fones de ouvido na aula posterior. O objetivo era passar o vídeo “A História das Coisas”, que traz uma série de dados e informações sobre o consumo excessivo e suas implicações para o meio ambiente.

[...] eu concentrei o vídeo individualmente. É uma experiência bacana passar em forma de cinema? É, mas vai ter um menino que dorme, vai ter um menino que está abrindo o caderno e está distraído. Então, eu concentrei o vídeo individual (OGIONI, 2019).

Posteriormente, a professora relata que pontuou alguns dados importantes do vídeo para, dentre outras coisas, despertar o lado crítico dos alunos. O terceiro passo planejado foi um formulário *on-line* que a professora montou previamente e deu um tempo para que os alunos respondessem. E, segundo suas narrativas, como o formulário foi *on-line*, a correção também foi, e ressalta que os alunos ficam ansiosos pela correção que chegará pelo aplicativo quando a professora fizer a correção.

As narrativas de nossas entrevistadas nos desvelam que, apesar de tratarem de experiências vivenciadas em duas realidades diferentes, tanto no que se refere à

estrutura quanto ao público alvo, a utilização das metodologias ativas do ensino híbrido propicia excelentes resultados para o processo de aprendizagem. Uma professora trabalha com Ensino Fundamental em uma escola que tem um único laboratório de informática, onde nem todos os computadores funcionam. A outra trabalha com alunos do Ensino Médio em uma escola que, além do laboratório de informática, foi contemplada com um laboratório de informática móvel, contendo 40 *chromebooks* que podem ser usados em diferentes espaços na escola. Mesmo em realidades bem diferentes conseguimos perceber que ambas estão se adaptando às metodologias do ensino híbrido, passando por algumas dificuldades e frustrações, porém, estão buscando sempre novas saídas para planejarem aulas de forma diferenciada para os alunos.

Considerações finais

No decorrer deste artigo ressaltamos a necessidade de refletirmos sobre as mudanças tecnológicas na nossa sociedade e como isso tem alterado a forma de relacionamento, socialização e aprendizagem dos nossos alunos.

Isso implica em entendermos que nosso público escolar nasceu em uma era diferente da nossa, por isso somos imigrantes em uma área que eles são nativos digitais. Sendo assim, precisamos refletir sobre nossas práticas para conseguirmos alcançar esses alunos.

É neste contexto que inserimos as considerações e potencialidades do ensino híbrido e das metodologias ativas, visto que todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e conhecimento (MORAN, 2015).

A reflexão sobre os saberes e fazeres de professores explicitados nas narrativas de suas vivências com o ensino híbrido desvela a sua importância para entendermos o quanto ainda precisamos aprender para alcançar melhorias na qualidade do ensino.

Referências

AZEVEDO, Joanir Gomes de. De abobrinhas e troca de figurinhas. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-25.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOM MEIHY, José Carlos S. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

BORGES, Vilmar José; BITTE, Regina C. F. Estágio Curricular Supervisionado: identidade e saberes docentes. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, 2018.

COELHO, Patrícia Margarida Farias. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre**, v.5, n. 2, 2012, p. 88 - 95. Disponível: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/2049>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COSTA, Heloisa Brito de A. Problematizando práticas de ensino e aprendizagem na plataforma Moodle: aproximações com a modalidade híbrida. **Entre Línguas**, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8773>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COSTA, Sandra Regina Santana. **Trajetória profissional de professoras do Ensino Médio**: sentidos e usos de tecnologias digitais na sala de aula. 2016. 119 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2016a.

DELGADO, Lucilia de Almeida N. **História Oral** – memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIESEL, Aline. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Centro Universitário UNIVATES, Lageado, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Leandro Holanda F. de; MOURA, Flavio Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MARTINS, Lilian Cassia B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOITA, Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.111-140.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In:

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

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2004.

NOVAIS, Ivanilda de Almeida M. **Ensino Híbrido**: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2017.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 41, 2014, p 171 – 185. Disponível em: <https://rioei.org/historico/documentos/rie49a07_por.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PEREIRA, Ana Maria de O.; TEIXEIRA, Adriano C. As tecnologias de rede como espaço de aprendizagens significativas em Geografia. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - Workshop de Informática na Escola, 22.-17., 2011, Aracaju. **Anais...** Aracaju: Sociedade Brasileira de Computação, 2011. p. 1157-1167.

PRENSKY, Mark. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul. v. 15, n. 2, maio/ago. 2010, p 201 – 204. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289%20>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

RODRIGUES, Sandra Maria Papin. Contribuições da memória na formação da identidade docente. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1003 – 1113.

ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves. **A urgência da Educação**. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2011.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. In: BACICH, Lilian; TANZI

NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

TEIXEIRA, Vanderson Ronaldo. **Ciberespaço**: uma Nova Ágora para a performance comunicativa através do ensino e da aprendizagem híbrida em Filosofia. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Fontes Orais

ANJOS, Mariana M. O. dos. **Entrevista oral gravada**. [set. 2019]. Entrevistadora: Aline Silva Buter, Serra – ES, 2019.

OGIONI, Carla R. **Entrevista oral gravada**. [ago. 2019]. Entrevistadora: Aline Silva Buter, Serra – ES, 2019.

Enviado em: 26/03/2020.
Aceito em: 10/07/2020.
Publicado em: 29/08/2020.