

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

João Alberto Prado Martin

Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para o curso Técnico em
Contabilidade de uma instituição de ensino técnico do estado de São Paulo

ARARAQUARA-SP
2020

JOÃO ALBERTO PRADO MARTIN

Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para o curso Técnico em Contabilidade de uma instituição de ensino técnico do estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre (a) em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino ou Gestão Educacional.

Orientado (a): João Alberto Prado Martin

Orientador (a): Dr. Edmundo Alves de Oliveira

ARARAQUARA-SP

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

M334e Martin, João Alberto Prado

Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para o curso técnico em contabilidade de uma instituição de ensino do estado de São Paulo/
João Alberto Prado Martin. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2020.
80f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira

1. Educação. 2. Ensino híbrido. 3. Ensino técnico. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MARTIN, J.A.P. **Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para o curso Técnico em Contabilidade de uma instituição de ensino técnico do estado de São Paulo**. 2020. 80 f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: João Alberto Prado Martin

TÍTULO DO TRABALHO: Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para o curso Técnico em Contabilidade de uma instituição de ensino técnico do estado de São Paulo

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2020

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Nome do Autor: João Alberto Prado Martin

Endereço completo: Rua Sete de Setembro, 1500 – Ap. 13 – CEP: 18.683-000 – Lençóis Paulista-SP

E-mail: joao.martin@etec.sp.gov.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

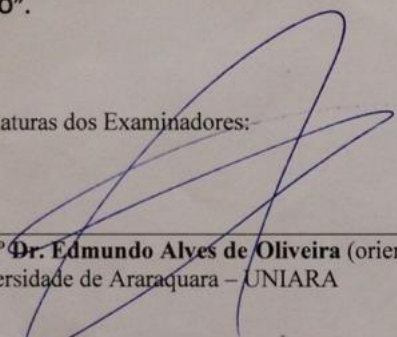
Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **JOÃO ALBERTO PRADO MARTIN**

TÍTULO DO TRABALHO: **"ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO DO ESTADO DE SÃO PAULO"**.

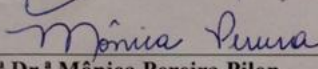
Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



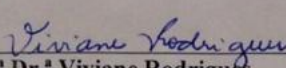
Prof.º Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado



Prof.ª Dr.ª Mônica Pereira Pilon
Universidade de Araraquara – UNIARA

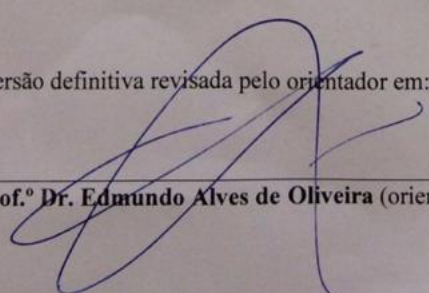
Aprovado () Reprovado



Prof.ª Dr.ª Viviane Rodrigues
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 06/05/2020



Prof.º Dr. Edmundo Alves de Oliveira (orientador)

**À Viviane e Emanuela,
as mulheres da minha vida, meu porto seguro.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Alberto Martin e Maria de Lurdes Prado Martin, pelos valores que me passaram e pela fé que sempre tiveram em mim.

Aos meus irmãos, Juliana Prado Martin e José Guilherme Prado Martin, que sempre me incentivaram.

Aos meus sogros, Maria Ana Queiróz Rodrigues e José Carlos Rodrigues que sempre se desdoblaram para cuidar da minha filha durante esse processo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira pelas contribuições valorosas neste novo mundo que se abre.

A todos os amigos e familiares, que de forma direta ou indireta contribuíram para meu crescimento pessoal.

Aos meus amigos de estrada Telma Aparecida Barbosa Venâncio e André Salandin, pessoas maravilhosas que o mestrado me apresentou.

RESUMO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) aparecem com um papel fundamental no processo de formação do aluno, oferecendo autonomia e corroborando para a democratização do ensino. Assim, a presença da tecnologia no âmbito educacional é ressaltada por alguns autores que iniciaram pesquisas com o uso das TICs para o ambiente escolar, demonstrando em suas pesquisas uma nova estratégia de ensino denominada de Ensino Híbrido. A proposta do Ensino Híbrido consiste em mesclar o ensino *on-line* e *off-line*, fazendo com que se conectem e se complementem. Desta forma, a presente pesquisa tem por objetivo realizar uma revisão bibliográfica da literatura nacional sobre o Ensino Híbrido, para, em seguida, elaborar uma proposta pautada no ensino híbrido para um curso com alto índice de evasão e alta carga horária de aula teórica em uma instituição de ensino técnico. Este estudo caracterizou-se por uma pesquisa bibliográfica na qual a fonte de dados foram estudos publicados em periódicos de bases de dados eletrônicas, sendo elas: Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e periódicos capes. Para as buscas dos estudos, utilizou-se como descritores: ensino híbrido, ensino técnico e ensino híbrido, ensino profissionalizante e ensino híbrido. Os critérios de inclusão foram: presença dos descritores no título e/ou resumo do artigo, publicação na língua inglesa ou portuguesa. Os critérios de exclusão foram: o trabalho não conter descritores no título ou resumo; não relacionar o tema investigado, livros ou capítulos de livros, teses e dissertações. Após todos os trabalhos selecionados, iniciou-se a leitura na íntegra desses trabalhos. Para a análise dos dados foram utilizadas as categorias: objetivo, participantes, níveis de ensino, intervenção/proposta de ensino híbrido. Além da revisão bibliográfica, realizou-se uma revisão documental, que teve por finalidade analisar os documentos internos da instituição em que o estudo foi realizado. Como resultados, com relação à produção científica, pode-se notar que sobre a temática do ensino híbrido há escassez de estudos, principalmente considerando o ensino técnico. Desta forma, fica evidente a necessidade de estudos que envolvam esta realidade para demonstrar a viabilidade da estratégia do ensino híbrido. Com relação aos resultados da revisão documental, demonstraram que o curso com maior índice de evasão é o curso denominado técnico em contabilidade e coincidente é o curso com maior carga horária teórica comparado aos demais cursos da área de gestão da unidade escolar. Por fim, elaborou-se uma proposta com base nas estratégias do ensino híbrido para uma disciplina, do referido curso, que contemplava maior carga horária teórica.

Palavras-chave: Educação. Ensino Híbrido. Ensino Técnico.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (TICs) appear as a fundamental role in the student's training process, offering autonomy and corroborating the democratization of teaching. Thus, the presence of technology in the educational sphere is emphasized by some authors who have started research using TICs for the school environment, demonstrating in their research a new teaching strategy called Hybrid Teaching. The hybrid teaching proposal consists of merging online and offline teaching, making them connect and complement each other. Thus, the present research aims to conduct a literature review of the national literature on Hybrid Teaching, and then elaborate a proposal based on hybrid teaching for a course with high dropout rate and high theoretical class workload in a technical educational institution. This study was characterized by a bibliographic research in which the data source were studies published in journals of electronic databases, including: Scielo, Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and capejournals. For the research of the studies, we used as descriptors: hybrid teaching, technical teaching and hybrid teaching, vocational education and hybrid teaching. The inclusion criteria were: presence of descriptors in the title and/or summary of the article, publication in English or Portuguese. Exclusion criteria were: the work did not contain descriptors in the title or summary; do not relate the investigated theme, books or chapters of books, theses and dissertations. After all the selected papers, the full reading of these works began. For data analysis, the following categories were used: objective, participants, teaching levels, intervention/hybrid teaching proposal. In addition to the bibliographic review, a documentary review was carried out, which aimed to analyze the internal documents of the institution in which the study was carried out. As a result, with regard to scientific production, it can be noted that on the theme of hybrid teaching there is a scarcity of studies, especially considering technical education. Thus, it is evident the need for studies involving this reality to demonstrate the feasibility of the hybrid teaching strategy. Regarding the results of the documentary review, they demonstrated that the course with the highest dropout index is the course called accounting technician and coincidently the course with the highest theoretical workload compared to the other courses in the management area of the school unit. Finally, a proposal was elaborated based on the strategies of hybrid teaching for a discipline, of that course, which contemplated a higher theoretical workload.

Keywords: Education. Blended Learning. Technical Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Ensino Híbrido	24
Figura 2 – Modelo de Rotação por Estação	27
Figura 3 – Modelo de Laboratório Rotacional	28
Figura 4 – Modelo de Sala de Aula Invertida	29
Figura 5 – Modelo de Rotação Individual	31
Figura 6 – Levantamento de estudos nos periódicos CAPES	36
Figura 7 – Levantamento de estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	36
Figura 8 – Levantamento de estudos da base de dados Scielo	37
Figura 9 – Etapas do processo de análise documental	37
Figura 10 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Administração ...	60
Figura 11 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Contabilidade	62
Figura 12 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Logística	63
Figura 13 – Total de carga horária aulas teóricas nos cursos do eixo de gestão e negócios ...	64
Figura 14 – Porcentagem de evasão por curso em 2018	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento bibliográfico da base de dados dos Periódicos Capes	39
Quadro 2 – Mapeamento bibliográfico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	55
Quadro 3 – Mapeamento bibliográfico da base de dados Scielo	55
Quadro 4 – Esboço do item III de um PTD do componente Contabilidade Introdutória	68
Quadro 5 – Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade I	70
Quadro 6 - Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade II	70
Quadro 7 - Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade III	72
Quadro 8 - Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade IV	73
Quadro 9 - Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade V	74
Quadro 10 - Proposta de aplicação do ensino híbrido para a habilidade VI	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA-EAMD	Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BET	Blended English Learning
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAD	Educação à Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTCC	Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SAMBI	Saúde Mediada para Biologia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.2 O Ensino Técnico: Direitos Humanos na Educação e Ensino Profissionalizante no Brasil ...	15
1.2.1 - A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.....	19
1.2.2 Ensino Técnico.....	20
1.3 Ensino Híbrido: modelos sustentados	23
1.3.1 Rotação por Estações.....	26
1.3.2 Laboratório Rotacional	27
1.3.3 Sala de Aula Invertida	28
1.3.4 Rotação Individual	30
2. Justificativa	32
3. Objetivo	33
3.1 Objetivo Geral	33
3.2 Objetivo Específico	33
4. Método	34
4.1 Local	34
4.2 Tipo de pesquisa.....	34
4.3 Procedimentos de coleta e Análise de dados	34
4.4 Revisão Bibliográfica.....	34
4.5 Revisão Documental	37
5. Resultados e Discussão	38
5.1 Resultados da Revisão Bibliográfica	38
5.2 Resultados da Revisão Documental.....	56
5.2.1 Planejamento Escolar	57
5.2.2 Plano de Curso	59
5.2.3 Índices de Evasão Escolar	65
5.2.4 Plano de Trabalho Docente.....	66
5.3 Proposta de Ensino Híbrido.....	70
6. Considerações Finais	75
Referências	77

1. INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas há tempos causam discussões tanto sobre a introdução das tecnologias como a inovação das metodologias em sala de aula. Por um lado, os mais conservadores defendem o sistema tradicional de ensino, em que o professor é o transmissor de conhecimento e deve estar na sala de aula para isso, enquanto outros acreditam na transformação da sala de aula em um ambiente onde o conhecimento se constrói de forma colaborativa facilitado pelas adaptações das práticas pedagógicas às realidades de convívio social do aluno.

O surgimento das tecnologias digitais no final da década de 80 mudou completamente a vida das pessoas, seja na forma de se comunicar ou na sua aplicação em ambientes de trabalho. A introdução de equipamentos e maquinários passou e passa por um processo de adaptação para sua utilização, especialmente quando falamos em pessoas das chamadas Geração *Baby Boomers* e Geração X, onde a tecnologia não estava presente e até nos dias atuais acaba sendo uma novidade. Não diferente dessa realidade, os alunos que chegam às escolas estão imersos em tecnologia em seu convívio social, portanto, na sala de aula, que ambiente ele encontra?

Por muito tempo essas questões serão motivo de discussão e estudos. Desta forma, pensar em propostas que enfatizem um aprendizado diferenciado, personalizado e metodologias inovadoras, torna-se pertinente. Para tanto, este trabalho evidenciou a elaboração de uma proposta com utilização de estratégias do ensino híbrido para um curso técnico de uma instituição de ensino técnico no interior do estado de São Paulo.

O trabalho abordou inicialmente os Direitos Humanos na Educação, demonstrando que a Declaração Universal do Direitos Humanos prevê o direito à educação a todo o cidadão, nesse sentido, abordou a importância do ensino profissionalizante na introdução do cidadão ao mercado de trabalho além de explicar a evolução do ensino técnico no Brasil.

Na sequência, expôs-se os resultados dos levantamentos dos estudos já realizados sobre o ensino híbrido no Brasil, demonstrando suas áreas de aplicação e resultados alcançados. Após, apresentou-se uma revisão documental abordando os principais instrumentos utilizados pelos docentes do ensino técnico para a organização do trabalho em sala de aula, dentre eles o Plano de Curso e Plano de Trabalho Docente.

Em seguida, apresentou-se uma proposta de aplicação do modelo rotacional das técnicas do ensino híbrido de Christensen (HORN; STAKER, 2015), sendo elas: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, para um curso

técnico com alto índice de evasão e alta carga horária de aulas teóricas de uma instituição de ensino técnico no interior do estado de São Paulo.

1.2 O Ensino Técnico: Direitos Humanos na Educação e o Ensino Profissionalizante no Brasil

Em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil, instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O documento define os direitos básicos do ser humano, dentre seus trinta artigos, estão listados os direitos básicos para a promoção de uma vida digna para todos os habitantes do mundo independentemente de nacionalidade, cor, sexo, raça, orientação sexual, política e religiosa.

A declaração é um marco normativo que serve de pressuposto para as condutas de estatais e cidadãos. Os princípios nela contidos têm a função de inspirar e balizar o comportamento dos indivíduos.

Os Direitos Humanos são históricos, mudam através do tempo de acordo com as necessidades e circunstâncias específicas de cada momento. A ideia de Direitos Humanos como conhecemos atualmente é recente, porém, tem precedentes históricos nascidos sob o amparo do pensamento liberal moderno. Anterior ao documento que conhecemos hoje como Declaração Universal dos Direitos Humanos, pode-se citar a Carta Magna, de 1215, que delimitava o poder dos monarcas ingleses e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, que estabeleceu igualdade jurídica dos homens em meio ao processo da Revolução Francesa. O documento que nos referencia hoje, promulgado pela ONU em 1948 foi formulado em meio ao pós-guerra da Segunda Guerra Mundial (BENEVIDES, 2007).

Conforme Betoni (2014) a DUDH não tem força de lei, mas a partir dela se formularam uma série de constituições e tratados internacionais voltados aos direitos das crianças, ao combate à tortura e a discriminação racial e de gênero. No Brasil, há inúmeras organizações que se articulam em torno da defesa e promoção dos Direitos Humanos. A atuação dessas organizações foi importantíssima na denúncia dos crimes cometidos durante o regime militar e ainda hoje continuam essenciais no debate público sobre a violação desses direitos, que atinge, especialmente, grupos em situação de vulnerabilidade.

No Brasil, em 2003, após 55 anos da formulação da DUDH, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva iniciou-se a formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Com o compromisso de garantir a educação à pessoa com deficiência, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos educadores o PNEDH teve início com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos

Humanos (CNEDH), formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais (BRASIL, 2016).

A primeira versão do PNEDH foi lançada no final de 2003 com o compromisso de orientar a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos Direitos Humanos. Nos anos de 2004 e 2005 o CNEDH debateu o plano em encontros, seminários e fóruns em âmbito internacional, nacional, regional e estadual ouvindo a opinião de aproximadamente cinco mil pessoas das 26 unidades federadas. Em 10 de dezembro de 2006 é publicado oficialmente.

O PNEDH trabalha em 5 linhas da educação, primeiro aborda a educação básica, compreendendo que a educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional. O documento apresenta princípios norteadores para a educação básica, sendo eles: a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; a escola deve assegurar que os objetivos e práticas a serem adotadas sejam coerentes com os valores e princípios da educação em Direitos Humanos; a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade e a qualidade da educação; a educação em Direitos Humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; e a prática escolar deve ser orientada para a educação em Direitos Humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (BRASIL, 2016).

Em segundo aborda a educação superior, como uma educação que pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração e transversalização no projeto político-pedagógico. Para o ensino superior os princípios norteadores são: a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania; os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias de modo a garantir a democratização da informação; o princípio básico norteador da educação em Direitos Humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade; a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos Direitos Humanos, como tema transversal e transdisciplinar; a construção da indissociabilidade

entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação; o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação e a participação das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH (BRASIL, 2016).

Em terceiro, aborda a educação não-formal, caracterizada por uma educação fora do ambiente escolar, presente nos lares, locais de trabalho, na cidade, no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais e em todas as áreas da convivência humana. Nessa modalidade de educação os princípios norteadores são: a mobilização e organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social, denúncia das violações e construção de propostas para sua promoção, proteção e reparação; instrumento fundamental para a ação formativa das organizações populares em direitos humanos; processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania; promoção do conhecimento sobre Direitos Humanos; instrumento de leitura crítica da realidade local e contextual, da vivência pessoal e social; diálogo entre o saber formal e informal acerca dos Direitos Humanos, integrando agentes institucionais e sociais e a articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares (BRASIL, 2016).

A quarta linha que o PNEDH aborda é a educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, que compreende a construção de políticas públicas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos Direitos Humanos. Nessa linha da educação os princípios norteadores abordam: o respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos; a liberdade de exercício de expressão e opinião; a leitura crítica dos conteúdos e da prática social e institucional dos órgãos do sistema de justiça e segurança; o reconhecimento de embates entre paradigmas, modelos de sociedade, necessidades individuais e coletivas e diferenças políticas e ideológicas; a vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios; o conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos; a relação de correspondência dos eixos ético, técnico e legal no currículo, coerente com os princípios dos direitos humanos e do Estado Democrático de Direito; o uso legal, legítimo, proporcional e progressivo da força, protegendo e respeitando todos os

cidadãos; o respeito no trato com as pessoas, movimentos e entidades sociais, defendendo e promovendo o direito de todos e a consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança (BRASIL, 2016).

A quinta e última linha da educação que o PNEDH aborda é a educação e mídia, que compreende a importância do papel da mídia na sociedade, por ser um espaço de intenso embate político e ideológico, pela sua alta capacidade de atingir corações e mentes reproduzindo visões de mundo ou consolidando um senso comum que frequentemente moldam posturas acríticas. Nessa linha da educação os princípios norteadores abordam: a liberdade de exercício de expressão e opinião; o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz; a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos; a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação e a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória (BRASIL, 2016).

Uma educação em Direitos Humanos está pautada em 3 pontos principais: em primeiro é definida como uma educação permanente, continuada e global; segundo é voltada para mudança cultural e terceiro é a educação dos valores, para atingir corações e mentes e não apenas transmissão de conhecimento (BENEVIDES, 2007).

Ainda, segundo a autora, a educação em direitos humanos deve ocorrer em duas vertentes, na educação formal e informal. Na educação formal está contextualizada na formação do aluno desde a educação básica até o ensino superior. Na educação informal, através de movimentos sociais e populares, ONGs, sindicatos, partidos políticos, igreja, meios artísticos e meios de comunicação de massa.

Para tanto é necessário definir o conteúdo para a educação em Direitos Humanos, que deve ser abordado a noção dos direitos humanos, bem como os deveres e obrigações do cidadão com uma cultura de solidariedade.

Ao analisar os documentos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e suas possíveis influências sobre a educação brasileira, encontrou-se aspectos relevantes acerca da educação: Todo ser humano tem direito à instrução; A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e

fundamentais; A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

1.2.1 - A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito

A origem do ensino técnico e profissional ocorreu a partir de uma demanda originária do sistema de produção decorrente da revolução industrial no século XIX. Caracterizava-se por um ensino separado do ensino clássico e humanista existente, podendo notar-se uma diferença entre os alunos que frequentavam ambos os ensinos, além de uma diferença presente também nos conteúdos que cada um apresentava (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005). Neste sentido, o ensino humanista era frequentado pela aristocracia e pela alta burguesia e o ensino técnico e profissional frequentado em sua grande maioria, pelas classes populares urbanas ou rurais (ROCHA, 1987). Esta divisão manteve-se até o século XX.

Deve-se destacar que o ensino técnico e profissional, ao longo da história, assumiu o seu papel de relevância histórica, da sociedade industrial à atualidade; papel econômico, ao preparar a força de trabalho fundamental para o desenvolvimento dos processos produtivos; e social, na medida em que tem propiciado mobilidade social ascendente das classes populares, primeiro rurais, depois urbanas (MARTINS; PARDAL; DIAS, 2005). No Brasil, em 2016, a educação profissional era realizada por 842 mil estudantes de graduação tecnológica, 2,1 milhões em cursos técnico de nível médio e 568 mil pessoas estavam frequentando algum curso de qualificação profissional (BRASIL, 2016).

Com relação à Educação Superior, em 2016, menos de 20 milhões (ou 15,3% dessa população) haviam concluído o ensino superior. Assim, considerando o papel fundamental do ensino superior público disseminação do conhecimento cultural, científico e técnico, além da formação crítica e reflexiva, abrange uma pequena parcela da população. Os dados demonstram que 74% dos estudantes frequentam a rede privada de ensino superior, em que o compromisso com a educação para os direitos humanos fica relativizada conforme as exigências do mercado.

As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a promoção do desenvolvimento de justiça social, democracia, da cidadania e da paz (BRASIL, 2003, p. 38).

Espera-se que as universidades consigam cada vez mais proporcionar à toda a comunidade uma educação em direitos humanos para que de fato haja compreensão de que cada vez mais precisamos lutar por uma democracia plena.

Comparando a Declaração Universal dos Direitos Humanos com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pode-se observar que temos as instituições educacionais e o ensino brasileiro que reflete uma sociedade dividida por classes, permanecendo a desigualdade de acesso aos bens culturais e conhecimentos historicamente produzido.

A partir dos documentos acima citados, almeja-se que as instituições educacionais promovam ações para uma educação em Direitos Humanos. Todo cidadão consciente de seus Direitos, lutam por eles e transformam realidades. Lutam por um Estado fortalecido que promova políticas públicas para todos. Conscientes de seus direitos, promoverão uma sociedade mais justa e democrática.

1.2.2 Ensino Técnico

O termo “ensino técnico” é empregado no Brasil como forma de denotar o preparo do aluno para o mercado de trabalho, sendo considerado como o caminho mais rápido para a empregabilidade após a conclusão do ensino médio. O perfil dos alunos matriculados no ensino técnico revela duas vertentes, em primeiro, a dos jovens que buscam o primeiro emprego e uma colocação rápida no mercado de trabalho e em segundo, dos trabalhadores que procuram qualificação técnica no intuito de crescimento profissional dentro da empresa.

Para Pereira *et al.* (2009, p. 5) a função das escolas de ensino técnico vai além do preparo para o mercado de trabalho, “considera-se cada vez mais significativa a contribuição da educação para o desenvolvimento, pois, além de transmissora de herança cultural, ela se encarrega de preparar o caminho para a inovação dos conhecimentos e a aceleração do progresso social, técnico e científico”. Com isso, o ensino técnico deve ser cada vez mais útil no preparo do aluno para o mercado de trabalho, porém, não deve deixar de desenvolver sua personalidade, para que esse processo formativo não se resuma somente na preparação para o trabalho, mas contribua para a formação do caráter do aluno.

Uma das características do ensino técnico é trabalhar a formação do aluno baseado no desenvolvimento de competências, formado por três pilares: Conhecimento, Habilidade e Atitude. O primeiro pilar é o conhecimento, que significa saber, dominar determinado assunto, adquirido ou não em sala de aula. O segundo é a habilidade, que está relacionada ao saber

fazer, colocar o conhecimento em prática. Por último está a atitude, que é o querer fazer, está relacionado em tomar a iniciativa para fazer.

O ensino técnico surgiu no Brasil no início do século XX, quando em 1909 o presidente Nilo Peçanha cria as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), eram escolas destinadas à população de baixa renda e estavam alocadas no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Atualmente a educação profissional está vinculada ao Ministério da Educação, seguindo uma estrutura regulamentada pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) que a coloca em 3 níveis, sendo eles: o básico, destinado à qualificação e requalificação de trabalhadores, independente de escolaridade; o técnico, destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e o tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (PEREIRA *et al.*, 2009).

É indiscutível a importância do desenvolvimento de novos métodos de ensino com o intuito de aprimorar a práxis pedagógica. Nos dias atuais o ser humano está em constante interação com a tecnologia e, conseqüentemente, alunos e professores no ambiente escolar também estão imersos nesse contexto. Desta forma, considera-se que o professor pode usá-la como mais um recurso em sua prática para aproximar seus alunos e dinamizar suas aulas, visando o uso da tecnologia atrelada às novas práticas pedagógicas.

A escola caminha em busca de novas práticas pedagógicas como forma de proporcionar ao aluno um aprendizado diferenciado e próximo à sua realidade. Alguns fatores impulsionam o sistema educacional a buscar novas propostas de aprendizagem, dentre eles pode-se destacar a globalização e o acesso à informação decorrente do advento da internet, porém um fator é preponderante para essa busca pela inovação, a chegada das chamadas geração Y e Z no mercado de trabalho e principalmente na área educacional.

Para Maurer (2013, apud STRAUSS; HOWE, 1991) as barreiras geracionais são definidas pelo calendário anual, marcadas pelo ano de nascimento dos indivíduos, encontrando-se dessa forma quatro gerações atuais que compõe a realidade presente no mercado de trabalho e nas instituições de ensino, sendo elas: A Geração *Baby Boomers*, nascidos entre 1943 e 1960; Geração X, nascidos entre 1961 e 1981; Geração Y, nascidos no início dos anos 1980 a 1990 e a Geração Z, nascidos a partir do início da década de 1990.

A Geração Y constitui-se pelos filhos da tecnologia, pois nasceram em uma época que a tecnologia se popularizava por todo o mundo. Maurer (2013, apud TOLEDO, ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, 2012) colocam esse público como alunos que valorizam

o nível de atualização das informações, e que essas precisam ser mais atuais, buscando resultados imediatos.

Por outro lado, a Geração Z, conhecida como as “crianças da era das telas” não conhecem o mundo sem o acesso à internet, citado por Cerreta e Froeming (2011, p. 5) como aqueles que “nunca conceberam o mundo sem computador, chats e telefone celular”.

Diante desse cenário surge alguns questionamentos que denotam a realidade enfrentada pelo aluno no ambiente escolar, dentre eles: Como pode uma geração conectada com o mundo estar desconectada em sala de aula? Como podemos não inovar na educação? Nesse sentido surgem as metodologias ativas com a proposta de inovar a ação docente em sala de aula, proporcionando ao aluno autonomia na busca pelo conhecimento e que o mesmo se faça de forma colaborativa.

1.3 Ensino Híbrido: modelos sustentados

O ensino híbrido é uma nova estratégia de ensino (CHRISTENSEN, 2012), desenvolvido por Clayton Christensen, professor da Universidade de *Harvard* e reconhecido mundialmente por seus estudos em inovação. A proposta do Ensino Híbrido consiste em mesclar o ensino *on-line* e *off-line*, fazendo com que se conectem e se complementem.

A palavra “híbrido” é derivada do latim, *hybrida*, e significa mestiço, de raças misturadas, tem origem na área da genética, caracterizado pelo cruzamento de raças distintas. Há algum tempo o termo vem sendo empregado em outras áreas com intuito de explicitar a junção de duas formas distintas de aplicação, como por exemplo o carro híbrido, que é movido tanto por um motor a combustão (etanol ou gasolina) e elétrico (por eletricidade).

No ambiente educacional, o ensino híbrido é caracterizado pela utilização de duas formas distintas com um mesmo objetivo, a aprendizagem. O aluno estuda no modo *on-line*, utilizando o potencial da internet e também no modo *off-line* complementando a aprendizagem na presença do professor e dos colegas de classe.

Para Moran (2015, p. 17) “Híbrido significa misturado, mesclado, blended”, é olhar para o ambiente físico da escola e potencializá-la com os recursos digitais, proporcionando uma aprendizagem aproximada da convivência social do aluno e construída de forma colaborativa.

Conforme Horn e Staker (2015, p. 34) “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo”. O autor apresenta o termo “programa educacional formal” como forma de justificar a utilização de games educativos ou aplicativos de aprendizagem jogados como forma de lazer, nesse caso, o programa formal associa a aprendizagem à um conteúdo estruturado em sala de aula por um professor. O controle do estudante sobre o tempo associado ao uso de uma tecnologia *on-line* é fundamental para que o ensino híbrido ocorra, pois caso essa realidade não ocorra, o ensino híbrido “não seria diferente de um professor transmitindo o conteúdo da disciplina *on-line* para os alunos em uma sala de aula por meio de uma lousa eletrônica” (HORN E STAKER, 2015, p. 34).

Na modalidade *on-line* do ensino híbrido, o estudante tem que ter o controle do conteúdo e do ensino, mesmo que seja apenas o controle do ritmo da aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo da aprendizagem, onde ele possa ter a liberdade de livremente, parar, retroceder ou pular determinado conteúdo *on-line*. O programa educacional deve

proporcionar ao aluno pelo menos um elemento de controle, podendo ser controle sobre o tempo, lugar, caminho ou ritmo de estudos.

Ainda segundo Horn e Staker (2015, p. 35) “o estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa”, o aluno tem que frequentar uma escola tradicional, com a presença de professores e supervisores. O aluno que não está inserido em um programa que proporciona parte do aprendizado na modalidade *on-line* e parte na modalidade presencial, não pode ser considerado com um aluno híbrido, para isso temos as definições de ensino tradicional presencial e educação a distância (EaD).

No ensino híbrido, os conteúdos das disciplinas devem proporcionar ao aluno uma experiência de aprendizagem integrada, ou seja, se ele está aprendendo biologia molecular de uma forma híbrida, os componentes *on-line* e presencial atuam juntos para fornecer a integração entre os conteúdos.

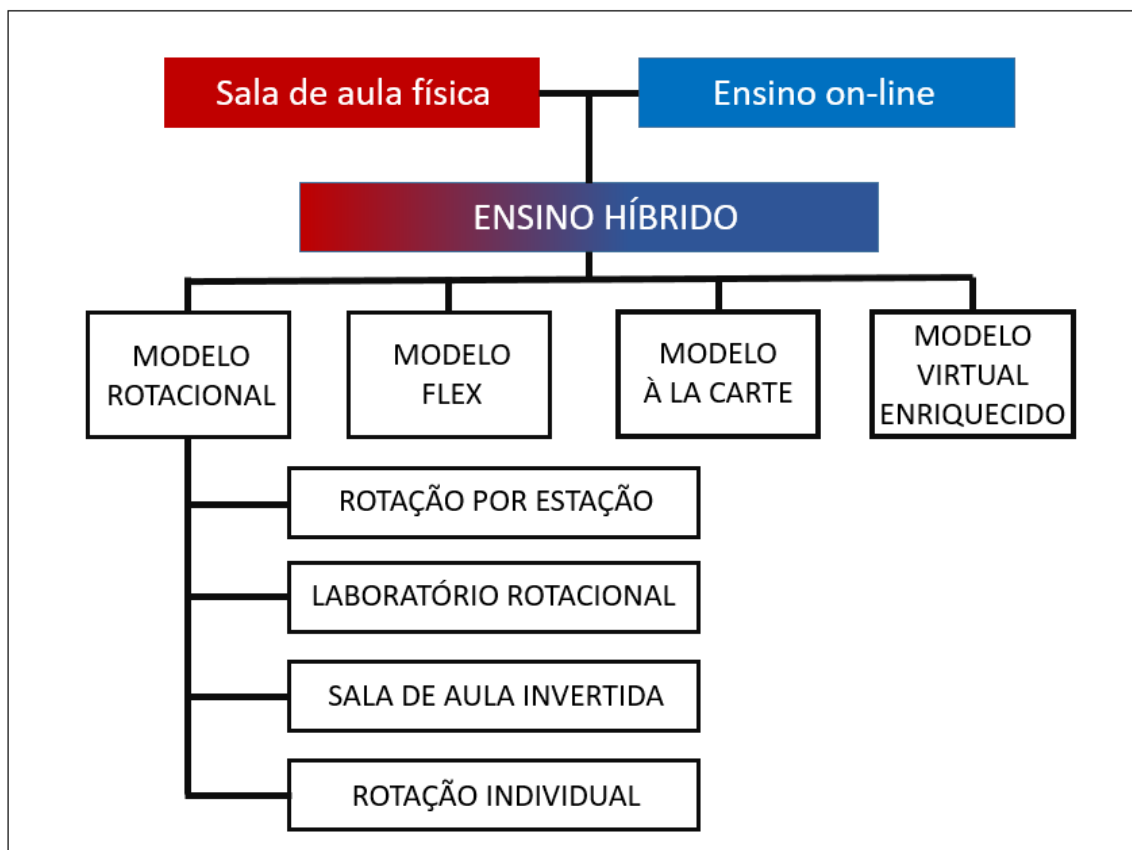


Figura 1: modelo de ensino híbrido

Fonte: própria do autor adaptado de Horn & Staker, 2015

Existe um equívoco criado em torno do ensino híbrido com relação ao ensino enriquecido por tecnologia, não é pelo fato da escola possuir muitos recursos tecnológicos que ela é híbrida, o simples acesso do aluno à internet não configura uma aprendizagem híbrida,

mas desde que o aprendizado esteja estruturado e contemplando momentos com acesso à internet e presencial.

É importante destacar que quando tratamos de ensino híbrido, há duas opções: sustentadas e disruptivas, quanto a opção sustentada, temos a combinação do ensino *on-line* com o modelo de aula tradicional, já a disruptiva, corresponde ao emprego do ensino *on-line* em modelos diferentes dos tradicionais, focados nos não consumidores da tecnologia pelo que ela é – adaptável, acessível e conveniente de forma a romper paradigmas (HORN, 2015).

O Ensino Híbrido Sustentado é considerado uma inovação disruptiva, pois está transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo novo, acessível e personalizado; envolve quatro modelos de ensino principais: Modelo de Rotação, Modelo Flex, Modelo à la Carte e Modelo Virtual Enriquecido.

No Modelo *Flex* os programas de ensino são elaborados para que os alunos aprendam por meio de um cronograma individual e personalizado previamente elaborado, em que possam se mover entre o ensino *on-line* e o ambiente físico. Nesse modelo, os alunos aprendem principalmente em um ambiente físico, em sala de aula tradicional e utilizam o ensino *on-line* em determinados momentos, de acordo com suas necessidades individuais, sempre assistidos por professores e tutores. Esse formato permite a aplicação em cursos ou em componentes específicos. Neste modelo os alunos encontram flexibilidade para estudar e escolher as modalidades de acordo com o seu perfil de aprendizado.

O Modelo à la Carte é a forma mais comum de ensino híbrido voltado aos alunos do ensino médio nos Estados Unidos (HORN; STACKER, 2015). Esse modelo inclui cursos e disciplinas que o aluno faça inteiramente *on-line* enquanto frequenta uma escola física tradicional, como exemplo pode-se citar os cursos ofertados pelo governo do estado de São Paulo por meio do Centro de Estudo de Línguas (CEL). Atualmente o CEL oferece aos alunos do ensino médio da rede pública estadual cursos presenciais de línguas em inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, onde os alunos são direcionados a frequentarem as aulas em uma determinada escola pública com um professor presencial. Caso os cursos do CEL fossem aplicados no Modelo à la Carte do Ensino Híbrido, os alunos continuariam estudando as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas em que estão matriculados e desenvolveriam o curso de línguas por meio de plataforma *on-line* assistidos por um professor ou tutor. Segundo Horn e Stacker (2015, p.49) o que diferencia o Modelo à la Carte do Flex é que “no modelo à la carte podem ter componentes presenciais, exatamente como ocorre nos cursos *Flex*, contudo, o aspecto diferencial fundamental entre os

dois é que, com o modelo *à la carte*, o professor tutor é o professor *on-line*, enquanto no *Flex*, o professor tutor é o professor presencial”.

O Modelo Virtual Enriquecido, oferece em alguns momentos aprendizagem presencial, mas permite que os alunos desenvolvam parte dos estudos na modalidade online, de onde preferirem. Os cursos podem ser ofertados presencialmente às terças e quintas-feiras e permitirem que os alunos desenvolvam de forma independente lições online às segundas, quartas e sextas-feiras. Horn e Stacker (2015) afirmam que dependendo do progresso do aluno, pode ser ofertada aulas presenciais com maior frequência caso o aluno esteja com defasagem na aprendizagem. O que diferencia esse modelo da Sala de Aula Invertida é que no Virtual Enriquecido os alunos não se encontram com o professor diariamente.

O Modelo de Rotação envolve outros quatro modelos, sendo eles: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual.

1.3.1 Rotação por Estações

A Rotação por Estações trabalha a criação de estações dentro da sala de aula, onde os alunos são divididos em grupos e se alternam entre três ou quatro estações, pelo menos uma dessas estações tem que ser *on-line*. Os grupos devem rotacionar entre as estações até que todos os grupos tenham passado por todas as estações. Os recursos podem variar de acordo com a criatividade do professor, alguns recursos que podem ser trabalhados nas estações são: atividades *on-line*, trabalho colaborativo, atividades individualizadas e atendimento individual ou em grupo com o professor. É importante ressaltar que a sequência das rotações e o tempo que o grupo deverá permanecer em cada estação deverá ser explicitada ao início das atividades, bem como as orientações sobre o funcionamento das estruturas e equipamentos.

Como exemplo de rotação por estações pode-se citar a utilização das seguintes estratégias nas estações: ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos; aprendizagem individual; leitura individual modelada e independente.

Utilizando essas estratégias o professor pode na primeira estação conduzir o ensino em pequenos grupos com o apoio de livros e trabalhar estreitamente de forma individualizada, na segunda estação os alunos podem utilizar o computador para acessar vídeo-aulas do próprio professor sobre o conteúdo ou com conteúdos selecionados na internet e na terceira estação realizar a leitura de material complementar previamente selecionado pelo professor ou até mesmo ouvir um *podcast* sobre o assunto. Nesse exemplo, a adição de uma quarta estação

poderá ser complementada com o desenvolvimento de uma atividade em grupo contextualizando a aprendizagem.



Figura 2: modelo de rotação por estação

Fonte: Curso de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação
Disponível em: www.ensinohibrido.org.br

1.3.2 Laboratório Rotacional

O Laboratório Rotacional é semelhante a Rotação por Estações, porém os estudantes não rotacionam mais dentro do ambiente da sala de aula, mas se encaminham para o laboratório de informática para a parte de ensino *on-line*, ou seja, a aprendizagem ocorre em dois ambientes distintos, a sala de aula tradicional e o laboratório de informática.

A ideia é liberar tempo do professor e espaço da sala de aula. As escolas têm usado laboratórios de informática por décadas, a diferença para o Laboratório Rotacional é que os professores começaram a integrar o tempo no computador com o tempo da sala de aula para criar um aprendizado contínuo (HORN; STAKER, 2015).

Nessa estratégia os alunos rotacionam entre os laboratórios de forma individualizada, cada qual no seu tempo, buscando autonomia no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor. Nesse modelo o professor pode trabalhar o conteúdo com grupos reduzidos, enquanto metade da turma desenvolve as atividades no laboratório de informática auxiliados

por um professor auxiliar, o professor titular trabalha o conteúdo teórico na sala de aula tradicional.

Como exemplo pode-se citar a utilização de 25% do tempo das aulas para as atividades em laboratório de informática auxiliados por monitores e professor auxiliar e 75% do restante do tempo em aulas na sala de aula tradicional.



Figura 3: modelo de laboratório rotacional

Fonte: Curso de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação

Disponível em: www.ensinohibrido.org.br

1.3.3 Sala de Aula Invertida

A Sala de Aula Invertida consiste em proporcionar o desenvolvimento de lições ou palestras *on-line*, em casa, e o tempo em sala de aula serve para as discussões e complementação da aprendizagem com assistência do professor, ou seja, ocorre uma inversão completa da sala de aula tradicional.

Nessa estratégia os estudantes ainda aprendem por meio de aulas expositivas, porém com a utilização de material disponibilizado em uma plataforma *on-line*, podendo até ser uma vídeo-aula do próprio professor.

Sobre essa estratégia Horn e Staker acrescentam:

Se alguns estudantes não entendem o que é apresentado em uma aula expositiva em sala de aula em tempo real, eles têm pouco recursos. O professor pode tentar ir mais devagar ou acelerar para se ajustar às necessidades diferenciadas, mas, inevitavelmente, o que é muito rápido para um estudante é muito lento para. Mudar o fornecimento do conteúdo básico para um formato on-line dá aos estudantes a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com sua velocidade de compreensão. Eles decidem o que e quando assistir, e isso lhes dá autonomia em sua aprendizagem (HORN; STAKER, 2015, p. 43)

A sala de aula invertida proporciona uma melhor utilização do tempo em sala de aula, os alunos não utilizarão mais o tempo para aprenderem o conteúdo básico em um processo de passividade, mas utilizarão para praticar a resolução de problemas, discutir questões e trabalhar em projetos, passando para uma aprendizagem ativa.

Empregar essa estratégia significa levar em conta os conhecimentos prévios e a integração com as estruturas cognitivas, o que conduz a um pensar crítico e habilidades conceituais (DUARTE, 2018).



Figura 4: modelo de sala de aula invertida

Fonte: Curso de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação

Disponível em: www.ensinohibrido.org.br

1.3.4 Rotação Individual

O último modelo dos modelos de rotações é denominado de Rotação Individual, em que os alunos se alternam em um esquema individualmente personalizado entre modalidades de aprendizagem, utilizando-se para isso um cronograma pré-determinado pelo professor, o que diferencia essa modalidade das demais é que na Rotação Individual os alunos não rotacionam entre estações mas entre seus cronogramas diários personalizados de acordo com suas necessidades individuais.

O controle dessas atividades pode ser realizada por meio de um software ou de uma planilha desenvolvida pelo professor, que tem como objetivo controlar o aprendizado do aluno e realizar o devido acompanhamento.

Os estudantes podem ser avaliados todos os dias ao final das aulas, um software ou uma planilha analisa os resultados e propõe-se lições e recursos que atenderão melhor as necessidades individuais para o próximo dia, com isso o aluno passa a ter um cronograma diário único para cada professor.

Como exemplo pode-se citar o modelo da Carpe Diem Schools:

Uma grande sala preenchida com computadores – com uma disposição semelhante a uma central de atendimento – está localizada no meio da primeira escola híbrida Carpe Diem, em Yuma. Os estudantes alternam-se a cada 35 minutos entre diferentes estações que variam do ensino on-line em ritmo próprio, usando o programa Edgenuity, no grande centro de aprendizagem, a experiência de aprendizagem presencial em salas de apoio ao redor desse espaço central. Cada estudante tem uma lista de prioridades individualizada para orientá-los ao longo das rotações. Monitores estão disponíveis para ajudar os estudantes com o Edgenuity. Nas salas de apoio, o professor aprofunda, de forma presencial, o conteúdo introduzido on-line e ajuda os estudantes a aplicá-lo (HORN; STAKER, 2015, p. 45).

Após a implantação desse modelo de escola híbrida a Carpe Diem alcançou o primeiro lugar em desempenho na região que atua em quase todas as séries e disciplinas em um teste padronizado pelo estado do Arizona.

A escola também foi incluída na lista da *Bloomberg Businessweek* como uma das melhores escolas de ensino médio da América em 2009. Outras escolas que também utilizam a rotação individual compuseram essa lista, incluindo a *A. L. Holmes Elementary-Middle School*, de *Detroit*, a *Downtown College Prep Alum Rock*, da Califórnia, a *Education Plus Academy*, da Pensilvânia e a *Milan Village School*, de *New Hampshire*, todas elas nos Estados Unidos da América.



Figura 5: modelo de rotação individual

Fonte: Curso de Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação

Disponível em: www.ensinohibrido.org.br

2. Justificativa

Evasão, conforme Riffel e Malacarne (2010), é o ato de evadir-se, fugir, abandonar, sair, desistir, não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade.

A evasão escolar apresenta-se, historicamente, como uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro. O tema vem sendo discutido por pesquisadores e educadores há algum tempo, ganhando destaque nos dias atuais devido ao fato de ser uma questão ainda longe de ser resolvida.

Vários são os motivos que levam o aluno a evadir-se. Quando falamos de ensino técnico e profissionalizante podemos destacar a incompatibilidade do horário de aula com o horário de trabalho como o fator principal para a evasão, porém não é o único motivo. Para Ceratti (2008) citado por Meira (2015) o fracasso escolar é o produto de interação de três tipos de determinantes, sendo eles: psicológicos, referente a fatores cognitivos e psicoemocionais do aluno; relativos ao contexto social do aluno e as características de sua família e; institucionais, baseadas na escola e nos métodos de ensino utilizados. Para Freitas (2007) as causas estão relacionadas à complexidade da vida pessoal, familiar, financeira e laboral. Para Johann (2012), a desistência escolar está relacionada às más condições de vida de grande parte da população brasileira, programas de governo ineficazes, currículos descontextualizados, falta de incentivos e estagnação do trabalho pedagógico, estrutura das instituições de ensino, práticas pedagógicas e atuação docente.

A realidade da unidade de ensino técnico foco de estudo dessa pesquisa não é diferente da apresentada pelos autores acima, incluindo os fatores de evasão. Alguns componentes apresentam sérios problemas de evasão, chegando por inúmeras vezes ao processo de avaliação e bloqueio de cursos.

Deste modo, uma das possibilidades de melhora dos índices de evasão perpassa pela prática pedagógica motivadora, dentre estas, o ensino híbrido. Assim, o objetivo da presente pesquisa será descrito em seguida.

3. Objetivo

3.1 Objetivo Geral

Desenvolver um estudo, a partir da literatura nacional sobre ensino híbrido e análise documental de uma instituição de ensino técnico, voltado para propostas no modelo de Ensino Híbrido.

3.2 Objetivo Específico

- Levantar estudos da literatura nacional sobre o Ensino Híbrido;
- Analisar documentos internos da instituição para identificar o curso com maior evasão escolar e a partir desta identificação, analisar a carga horária teórica e prática do curso identificado;
- Criar uma proposta pautada no ensino híbrido ao curso identificado;

4. Método

4.1 Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino técnico e profissionalizante de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo.

4.2 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica a qual utiliza-se de materiais desenvolvidos em pesquisas sobre uma determinada temática, como livros, artigos científicos e jornais (GIL, 2002). As fontes utilizadas neste estudo serão artigos publicados em periódicos científicos. Neste estudo, a revisão sistemática qualitativa será adotada, visto que o pesquisador demonstra desde o início todo o processo de levantamento e busca dos artigos científicos, delimitando os critérios de inclusão e exclusão dos estudos a serem analisados. A partir do produto final desta revisão, espera-se que esta indique caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de uma proposta pautada no ensino híbrido para cursos técnicos com alto índice de evasão.

Além da revisão bibliográfica, realizou-se uma revisão documental, que “segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número” (GIL, 2008, p.51). Desta forma, analisou-se os documentos internos da instituição em que o estudo foi realizado.

4.3 Procedimentos de coleta e Análise de dados

Este estudo foi desenvolvido em três etapas, sendo elas: Revisão Bibliográfica, Revisão Documental e Proposta de Ensino Híbrido. Estas etapas foram descritas a seguir quanto ao procedimento e análise.

4.4 Revisão Bibliográfica

Para os procedimentos de coleta de dados, utilizar-se-á sete etapas propostas por Galvão *et al.* (2004). A primeira fase, denominada “Construção do protocolo”, consiste em definir o protocolo que será utilizado para nortear a pesquisa, sendo ele composto pelos seguintes

aspectos: a pergunta da revisão, critérios de inclusão, estratégias para buscar as pesquisas, como as pesquisas serão avaliadas criticamente, coleta de dados, síntese dos dados.

A segunda fase, “Definição da pergunta”, tem por finalidade guiar a pesquisa, é de extrema importância, direcionando as outras etapas do processo, sendo nesta pesquisa, a pergunta norteadora: “O ensino híbrido é uma proposta que possibilitará diminuição da evasão de cursos técnicos? ”. Desta forma, a pergunta direcionou a busca por estudos que realizaram estratégias de ensino híbrido, bem como a análise de cursos técnicos com maior carga horária teórica e alto índice de evasão, e por fim, orientou a criação de uma proposta para este determinado curso.

A terceira fase, “Busca dos estudos”, refere-se aonde serão realizadas as buscas dos artigos científicos. Neste estudo será utilizada a bases de dados eletrônicas, tais como: Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), periódicos capes. A quarta fase, “Seleção dos estudos”, refere-se a todas as pesquisas que abordam o tema a ser investigado. A seleção de estudos deve estar pautada no que foi definido na primeira fase a partir do protocolo, considerando os critérios de inclusão da pesquisa.

A quinta fase, “Avaliação crítica dos estudos”, avaliar com rigor os estudos selecionados, verificando se apresentam métodos e resultados suficientes para serem considerados válidos. A sexta fase, “coleta de dados”, neste momento será realizada a sistematização dos dados relevantes para a análise posterior. As informações serão analisadas para verificar se respondem às perguntas iniciais propostas no projeto, além de outras informações como: participantes, tipo de pesquisa, objetivos, principais resultados entre outras que se fizerem necessárias.

A sétima fase envolve “A síntese dos dados”, sintetizar os dados resultantes de cada estudo para visualizar a eficácia da intervenção investigada. Permite investigar os efeitos de cada estudo sobre as diferentes populações, locais, níveis de ensino, dentre outros.

Realizou-se uma busca na base de dados periódicos capes, artigos avaliados por pares, com o descritor “ensino híbrido”, sendo indicados 369 estudos. A partir desta primeira busca, efetuou-se a leitura do resumo para averiguar a relação com o tema do estudo. Assim, constatou-se que somente 14 artigos envolviam o tema estudado e estes caracterizaram a amostra do estudo.

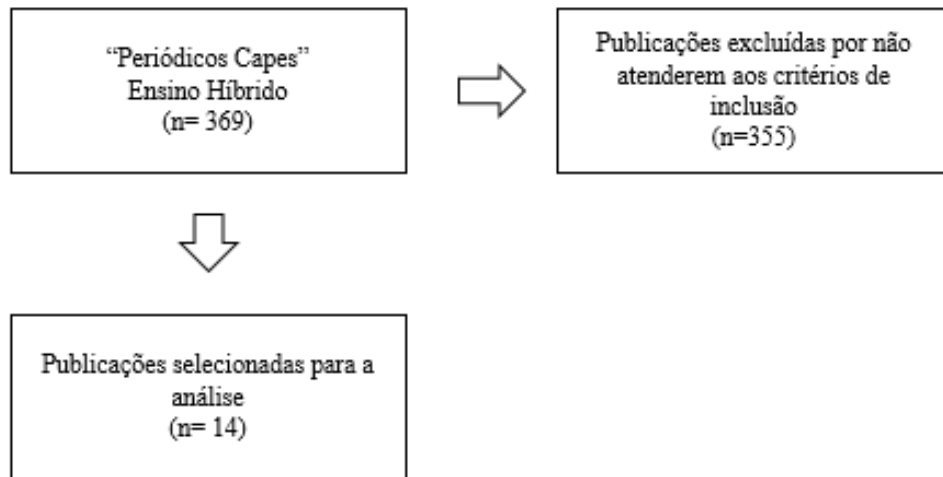


Figura 6: levantamento de estudos nos Periódicos Capes

Fonte: Elaboração própria, 2019

Após, realizou-se uma busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) também com o descritor “ensino híbrido”, sendo indicados 40 estudos. A partir desta busca, efetuou-se a leitura dos resumos para verificação da relação com o tema estudado. Dessa forma, constatou-se que somente 5 artigos envolviam o tema estudado e estes caracterizaram a amostra do estudo.

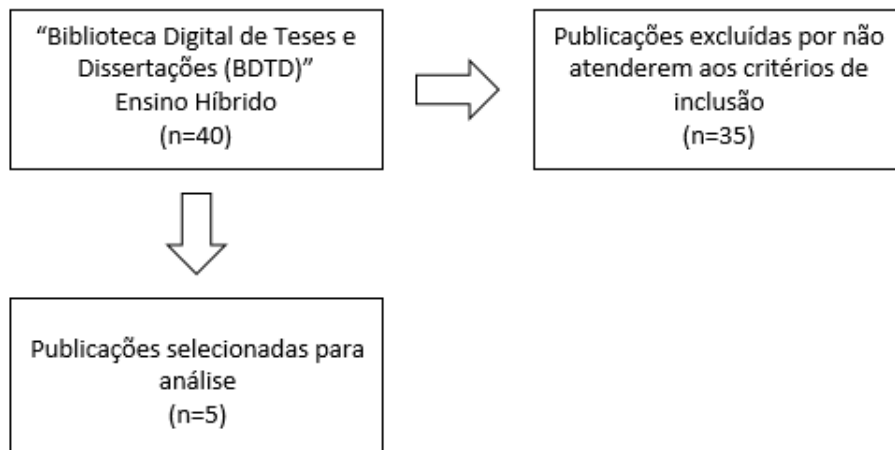


Figura 7: levantamento de estudos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Fonte: Elaboração própria, 2019

Concomitantemente, realizou-se uma busca no banco de dados da Scielo também com o descritor “ensino híbrido”, sendo indicados 15 estudos. A partir dessa busca, iniciou-se a leitura dos resumos para averiguar a relação com o tema do estudo. Assim, constatou-se que somente 1 artigo envolvia o tema estudado e este junto com os estudos dos outros bancos de dados caracterizaram a amostra do estudo.

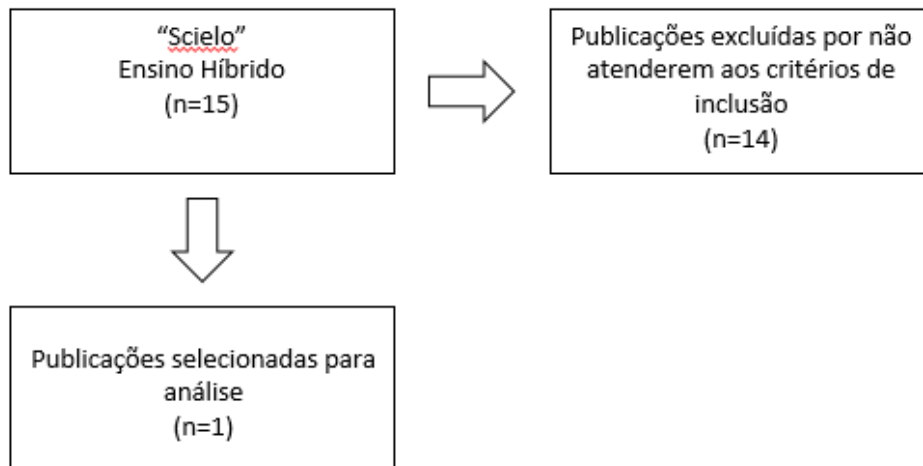


Figura 8: levantamento de estudos no Scielo
 Fonte: Elaboração própria, 2019

4.5 Revisão Documental

A finalidade de realizar esta etapa da pesquisa volta-se para análise dos documentos internos como relatórios que demonstram número de matrículas comparado ao número de alunos concluintes dos cursos do eixo tecnológico gestão e negócios para identificar o índice de evasão. Identificado o curso com maior índice de evasão, analisar-se-á os seus Planos de Curso e Plano de Trabalho Docente observando a carga horária de aulas teóricas e práticas do curso, para assim selecionar as disciplinas com maior carga horária teórica. A partir da seleção das disciplinas, realizou-se uma proposta de Ensino Híbrido.



Figura 9: etapas do processo de análise documental
 Fonte: Elaboração própria

5. Resultados e Discussão

Para a apresentação dos resultados e discussão, foram categorizadas três sessões: Resultados da Revisão Bibliográfica, Resultados da Revisão Documental e Proposta de Ensino Híbrido.

5.1 Resultados da Revisão Bibliográfica

Os estudos analisados foram apresentados considerando os objetivos, os participantes, níveis de ensino e intervenção/proposta de ensino híbrido, considerando primeiramente os estudos encontrados na base de dados Periódicos Capes, em seguida, os estudos encontrados na Bases de Dados de Teses e dissertações e por fim, os estudos encontrados na base de dados Scielo.

Quadro 1- Mapeamento Bibliográfico da base de dados Periódicos Capes

Autores	Objetivo	Participantes	Nível de Ensino	Intervenção/ Proposta de ensino híbrido
Siqueira e Torres (2010)	Apresentar uma proposta de hibridização do ensino da Disciplina de Eletricidade na Engenharia, por meio de ambiente virtual de aprendizagem com o uso de objetos de aprendizagem para a veiculação dos conteúdos	Participaram 44 alunos matriculados na disciplina de Eletricidade do currículo do curso de Engenharia Elétrica da PUCPR	Ensino Superior/ Engenharia Elétrica	Agruparam os temas abordados, denominando-os de módulos, disponibilizado aos alunos à distância. Os temas para a elaboração do material didático <i>on line</i> foram evidenciados a partir da construção dos mapas conceituais, utilizando o software gratuito IHMC CmapTools.
Freitas (2012)	Identificar as percepções docentes e discentes sobre a experiência realizada e de verificar as habilidades individuais que viabilizam – ou não – a adoção de planos híbridos	Participaram 19 professores. Estes responderam aos questionários enviados por e-mail. Foram aplicados questionários também aos alunos (não mencionaram quantidade), ao final da disciplina.	Ensino Superior/ Universidades Federais	A pesquisa utilizou instrumentos quantitativos (questionários) e qualitativos (entrevistas semiestruturadas) para a coleta de dados em Universidades Federais
Costa (2016)	Realizar um estudo reflexivo-crítico do que desenvolveram nas disciplinas de didática em língua francesa do Curso de Letras	Os alunos inscritos nas disciplinas estavam no 5º ou 7º semestre do Curso de Letras	Ensino Superior/ Letras (Universidade de São Paulo)	Uso do <i>Moodle</i> como um espaço importante para consulta a documentos, vídeos inseridos no ambiente relacionados aos temas das aulas, fóruns de discussão, entre outras atividades. Na disciplina “Atividades de Estágio em francês” “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira”
Schlemmer (2016)	Compreender a contribuição dos games e da gamificação, pensados a partir do movimento “Games for Change”, na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais e Pervasivos para a aprendizagem, numa aproximação entre a formação inicial e a educação básica.	Participaram alunos do curso de Pedagogia (não especificaram quantidade).	Ensino Superior/ Pedagogia	Utilizou o TMSF, AVA <i>Moodle</i> , <i>Evernote</i> , <i>Facebook</i> , Ferramentas do Google, incluindo <i>Google Hangout</i> , geolocalização e marcadores digitais em <i>QRCode</i> , RA, RM, entre outros, capazes de promover a experiência da cartografia, associada à metodologia de projetos de aprendizagem e a perspectiva dos games e da gamificação.
Steinert, Hardoim e Pinto (2016)	Perceber possibilidades e limitações do uso de tecnologias digitais móveis – <i>m-learning</i> - e computadores via metodologia híbrida no ensino de Biologia e Química.	Participaram alunos de uma escola pública de ensino médio em Cuiabá, matriculados nas disciplinas de Biologia e Química	Ensino Médio	Uso concomitante da rotação por turmas, laboratório rotacional e a sala de aula invertida. As tecnologias digitais utilizadas foram aparelhos celulares dos estudantes e computadores do laboratório de informática de uma unidade escolar, localizada na região metropolitana de Cuiabá.
Francisco e Oliveira (2016)	Discutir a importância da sala de aula invertida nos processos pedagógicos em um curso de pós-graduação (ProfLetras), destacando-se que este modelo de ensino impulsiona significativamente a aprendizagem e favorece as práticas colaborativas.	A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), curso de mestrado profissional, formada por 15 alunos	Ensino Superior/ Letras (Universidade Federal Rural de Pernambuco)	Uso do <i>Facebook</i> para possibilitar uma maior interação com os alunos, podendo estes fazerem questionamentos, esclarecerem dúvidas, receberem materiais para estudo, entre outros.

Pasin e Delgado (2017)	O uso do modelo híbrido de ensino em uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras em uma universidade particular brasileira.	Participou uma aluna, escolhida aleatoriamente dentre os 28 matriculados, ao longo do segundo semestre de 2015	Ensino Superior/Letras	As respostas baseiam-se nos relatos falados dos alunos da disciplina e na análise crítica reflexiva da prática pedagógica das autoras, apoiadas em percepções teóricas de diferentes especialistas da área.
Silva, Maciel e Alonso (2017)	Analisar como as universidades federais estão ofertando o ensino híbrido em cursos de graduação presenciais, considerando-se sua regulamentação	Análise documental das regulamentações que autorizam a oferta do ensino híbrido nas universidades federais, bem como um questionário diagnóstico respondidos por 17 Universidades Federais	Ensino Superior/Universidades Federais	Os questionários foram respondidos pelas 17 universidades, bem como a análise de documentos sobre a oferta do ensino híbrido nas universidades federais.
Steinert e Haridoim (2017)	Demonstrar possibilidades e desafios enfrentados na escola pública durante o limiar da implantação de um aplicativo de celular por meio de metodologias sustentadas do ensino híbrido	Participaram 18 alunos	Ensino Médio	Rotação por estações
Silva, Silva e Sales (2017)	Aplicar uma metodologia progressista, que integra ensino presencial e online, denominada ensino híbrido, e investigar qual a percepção dos alunos sobre essa metodologia	Estudo de caso de natureza qualitativa, com alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).	Ensino Médio	Utilizou-se um questionário por meio da escala <i>Likert</i> para observar a percepção dos alunos quanto: ao perfil do professor; as metodologias de ensino/aprendizagem empregada pelos professores; a interação professor-aluno, ao processo avaliativo.
Nascimento, Anjos, Menezes e Oliveira (2018)	Conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa	Participaram 25 estudantes do ensino superior, matriculados em um curso de extensão sobre os empregos do futuro.	Ensino Superior/Curso de extensão	Uso da sala de aula invertida, da aprendizagem por projetos e por equipe e dos recursos audiovisuais participativos como metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, descrevendo, principalmente, a percepção dos alunos.
Sousa, Mendonça e Coelho (2018)	Contribuir para a proficiência na habilidade de leitura em inglês dos alunos no que diz respeito à decodificação de palavras e integração de ideias	Participaram 19 alunos regularmente matriculados na disciplina Inglês Instrumental	Curso Técnico de Informática (Instituto Federal)	Sala de aula invertida, rotação por estações, plataforma Duolingo e <i>YouTube</i>
Frantz <i>et al.</i> (2018)	Evidenciar uma experiência com o uso de metodologias ativas, mediadas pelas Tecnologias Digitais (TDs)	Participaram quatro estudantes da turma do oitavo semestre, da disciplina de Mecânica Analítica da Licenciatura em Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense.	Ensino Superior/Física	Foram aplicadas videoaulas <i>on-line</i> do <i>Youtube</i> , com explicações detalhadas do conteúdo e das resoluções das atividades, que do mesmo modo traziam o debate para sala de aula, no Campus, em encontros presenciais ou em fóruns no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando a Sala de aula invertida

Vergara, Hinz e Lopes (2018)	Refletir sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar e a remodelação deste espaço, baseado na utilização dos modelos de Ensino Híbrido como possibilidade de significar aprendizagens matemáticas	Participaram 15 alunos e três professores que utilizavam o modelo de Ensino Híbrido na escola	Ensino Fundamental- Ciclo II	Laboratório Rotacional
------------------------------	---	---	------------------------------	------------------------

A maioria dos estudos foi desenvolvida no Ensino Superior (SIQUEIRA; TORRES, 2010; FREITAS, 2012; COSTA, 2016; SCHELEMMER, 2016; FRANCISCO; OLIVEIRA, 2016; PASIN; DELGADO, 2017; SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017; NASCIMENTO; ANJOS; MENEZES; OLIVEIRA, 2018; FRANTZ *et al.*, 2018), ou seja, 64% dos estudos ocorreram em ambientes de ensino superior. Destes estudos, três foram desenvolvidos nos cursos de Letras (PASIN; DELGADO, 2017; FRANCISCO; OLIVEIRA, 2016; COSTA, 2016), um no curso de Pedagogia (SCHELEMMER, 2016), um no curso de Física (FRANTZ *et al.*, 2018), um no curso de Engenharia Elétrica (SIQUEIRA; TORRES, 2010), um curso de extensão (NASCIMENTO; ANJOS; MENEZES; OLIVEIRA, 2018), dois em universidades federais, porém não especificaram os cursos envolvidos (FREITAS, 2012; SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017), predominando, portanto, estudos nas áreas de humanas, totalizando 55%, áreas de exatas com 22% e não especificados forma 22%. Quanto ao Ensino Médio, encontrou-se três estudos, caracterizando em 21% dos estudos selecionados, tem-se o estudo de Steinert, Hardoim e Pinto (2016), envolvendo as disciplinas de Biologia e Química; o estudo de Steinert e Hardoim (2017) em que desenvolveram um aplicativo e o estudo de Silva, Silva e Sales (2017), porém este último analisou a percepção dos alunos sobre os professores. Um estudo, 7% da amostra, desenvolvido a nível de curso técnico na disciplina de informática (SOUSA; MENDONÇA; COELHO, 2018). Um estudo, 7% da amostra, no ensino fundamental envolvendo a disciplina de matemática (VERGARA; HINZ; LOPES, 2018).

Observa-se que dos estudos selecionados, dez, 71% da amostra, envolveram uma proposta de intervenção direta com os alunos a partir do ensino híbrido, sendo eles: Siqueira e Torres (2010); Costa (2016); Schelemmer (2016); Steinert, Hardoim e Pinto (2016); Francisco e Oliveira (2016); Steinert e Hardoim (2017); Nascimento, Anjos, Menezes e Oliveira (2018); Sousa, Mendonça e Coelho (2018); Frantz *et al.* (2018); Vergara, Hinz e Lopes (2018). Destes, alguns autores denominaram ensino híbrido, porém não detalharam o modelo utilizado, sendo eles: Siqueira e Torres (2010) Costa (2016) Schelemmer (2016) Francisco e Oliveira (2016). Determinaram os modelos de ensino híbrido os estudos de: Steinert, Hardoim e Pinto (2016) utilizaram o laboratório rotacional e a sala de aula invertida; Steinert e Hardoim (2017) utilizaram a rotação por estações; Nascimento, Anjos, Menezes e Oliveira (2018) aplicaram a sala de aula invertida; Sousa, Mendonça e Coelho (2018) sala de aula invertida e rotação por estações; Frantz *et al.* (2018) aplicou a sala de aula invertida; Vergara, Hinz e Lopes (2018) laboratório rotacional. Os outros estudos envolveram aplicação de questionários para levantar

a percepção de alunos e professores Silva, Silva e Sales (2017), Silva, Maciel e Alonso (2017), Pasin e Delgado (2017), Freitas (2012), correspondendo a 29% dos estudos.

Para tanto, a partir destes resultados, há uma discussão que precisa ser realizada quando é proposto a aplicação do ensino híbrido, pois não há clareza nos estudos quanto à definição de ensino híbrido, precisa-se responder e refletir sobre as seguintes questões: Utilizar uma ferramenta on-line em uma disciplina para disponibilizar materiais didáticos, leituras e realização de trabalhos, caracteriza-se em ensino híbrido? Fazer tarefas e atividades on-line caracteriza-se por ensino híbrido? A partir dos estudos de Horn e Staker (2015) descrevem que há uma confusão quanto ao ensino híbrido, pois, frequentemente é confundido com um ambiente enriquecido em tecnologia, o que não é suficiente. Muitos estudos apontam que as ferramentas *on-line* fornecem informações e materiais, porém, não orientam a aprendizagem, não oferecem a cada aluno o conteúdo certo em cada momento de ensino. Portanto, não basta combinar o *on-line* com o presencial para se dizer que há ensino híbrido em uma disciplina ou instituição, o que está em foco é a aprendizagem do aluno, ou seja, o ensino híbrido consiste em:

Qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento do controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e /ou o ritmo. O estudante aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015, p. 35).

Assim, torna-se fundamental compreender alguns aspectos referente aos estudos analisados. Neste sentido, a seguir foram apresentadas sínteses dos trabalhos considerando: objetivo, participantes e procedimentos adotados para compreender as produções nacionais sobre o assunto. No estudo de Costa (2016), foi possível observar uma análise do Curso de Letras Licenciatura Francês/Português da Universidade de São Paulo, observando as alterações que ocorreram com a implementação da Plataforma *Moodle* em 2008, nas disciplinas que são ministradas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. As disciplinas analisadas pela autora foram: “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” e “Atividades de Estágio em francês”, são oferecidas presencialmente aos alunos da Habilitação Licenciatura em Francês e em Francês/Português. Os alunos inscritos nas disciplinas estavam no 5º ou 7º semestre do Curso de Letras. Todos os alunos conheciam a Plataforma *Moodle*, pois esta é utilizada como apoio para outras disciplinas, porém somente para acessar textos e informações. Neste sentido, o uso da Plataforma como espaço de aprendizagem ainda era novo.

A disciplina “Aquisição e aprendizagem do Francês como Língua Estrangeira” é mais teórica e os alunos realizam atividades de grupo e seminários nas aulas presenciais, tendo no *Moodle* um espaço importante para consulta a documentos, vídeos inseridos no ambiente relacionados aos temas das aulas, fóruns de discussão, entre outras atividades. Na disciplina “Atividades de Estágio em francês”, os alunos, individualmente, realizam projetos relacionados ao ensino e aprendizagem da língua francesa a partir de um tema escolhido, o que determina uma dinâmica particular de apoio e supervisão do professor que ocorre no ambiente virtual (COSTA, 2016, p. 293).

As ferramentas utilizadas na plataforma foram: tarefa (produção de textos com *feedback* individual do professor para o aluno); questionário (atividade de múltipla escolha ou questão aberta utilizada para a síntese de uma temática); glossário (Inclusão de conceitos em didática de línguas); portfólio; fórum (interações em língua francesa); diálogo (interação individual com o aluno para a supervisão do projeto).

Como resultado, pode observar que com relação à ferramenta tarefa, 100% das atividades de produção foram realizadas; na ferramenta questionário, 80% dos alunos completaram o questionário – a ferramenta auxiliou na organização do conteúdo. O *feedback* das respostas foi dado para todos no presencial; quanto à ferramenta glossário, utilizada somente na primeira disciplina, teve por finalidade criar um glossário a partir das leituras teóricas desenvolvidas, assim, somente 30% dos alunos que publicaram itens neste espaço do *Moodle*; a ferramenta fórum ocorreu duas vezes por semestre e tinha relação com uma temática tratada em sala de aula, contando com a participação de 50% dos alunos, porém, quando solicitados pelo professor que participassem mais, houve um aumento de 60%; a ferramenta diálogo foi utilizada 100% pelos alunos, somente na segunda disciplina, pois a interação se deu de forma individual e estava ligada ao projeto que o aluno deveria realizar e entregar ao final do semestre.

Desta forma, concluiu o estudo descrevendo a importância de descentralizar o papel do professor para que o aluno assuma uma postura de protagonista na busca pelo conhecimento. A partir de sua percepção, o *Moodle* parece ter sido muito mais eficaz na comunicação entre a professora e os alunos, do que um instrumento de mudança no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental haver trocas de experiências entre as instituições que tem implementado o ensino híbrido, para que de fato as mudanças favoreçam a autonomia dos alunos, interação em diferentes espaços e as TIC como expansão do aprendizado do aluno. Não descreveram as técnicas de ensino híbrido.

Francisco e Oliveira (2016) tiveram como objetivo discutir a importância da sala de aula invertida nos processos pedagógicos em um curso de pós-graduação (ProfLetras), destacando-

se que este modelo de ensino impulsionou a aprendizagem e favoreceu as práticas colaborativas. Participaram quinze alunos do mestrado profissional Profletras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em sua Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), em 2016. Observaram o uso do *Facebook* para possibilitar uma maior interação com os alunos, podendo estes fazerem questionamentos, esclarecerem dúvidas, receberem materiais para estudo, entre outros.

Desta forma, foram contabilizadas as atividades realizadas no grupo num total de 133 postagens. Para a análise dos dados, categorizaram as atividades realizadas em dois grupos: 1 – sete atividades de teor pedagógico (materiais para estudo, avisos dos professores, trabalhos de alunos e sugestões de leituras); oito atividades de caráter informativo (avisos sobre palestras e congressos, fotos dos encontros, outros). Comprovaram que as atividades pedagógicas foram realizadas em número superior às outras atividades, demonstrando que o *Facebook* foi usado como ferramenta pedagógica pelos participantes. Concluindo que a prática docente contribuiu para que os alunos pudessem ter acesso aos materiais pedagógicos antes do início das aulas, utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Nascimento, Anjos, Menezes e Oliveira (2018), tiveram como objetivo conhecer a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa. Participaram 25 estudantes do ensino superior, matriculados em um curso de extensão sobre empregos do futuro.

O curso foi projetado para 12 horas de aulas presenciais, divididas em quatro encontros, utilizando de dois ambientes de ensino e aprendizagem: a) espaço virtual, configurado no *Google Classroom*, com conteúdo complementar, trazendo vídeos, *e-books*, artigos, enquetes e o diário de aprendizagem do estudante; b) espaço presencial, sala de aula composta por carteiras modulares que juntas formavam mesas para trabalho em grupo, além de um laboratório de informática contendo 20 computadores para pesquisas e trabalhos colaborativos.

A turma foi dividida em cinco grupos de trabalho e todos eles fizeram uso de três metodologias ativas: sala de aula invertida (*Fliped Classroom*), aprendizagem baseada em equipe e aprendizagem baseada em projetos. Durante as aulas, os estudantes aprendiam sobre a temática proposta por meio das narrativas digitais (vídeo, áudio – *podcast*, fotografia, peça teatral e texto para blog) para apresentação e discussão em sala de aula. Cada equipe apresentou o que aprendeu por meio de debates, mediados pelos pesquisadores, o conhecimento era consolidado junto aos estudantes. Em cada encontro, alguns participantes foram convidados para uma entrevista individual, não repetindo nenhum deles durante toda a pesquisa. Para cada aula, havia um diário de aprendizagem, no qual cada estudante acessava via plataforma virtual

e registrava suas aprendizagens, sobre o conteúdo e o método, além de deixar suas opiniões e observações. No último encontro, todos participaram do grupo focal.

Como resultados os autores demonstraram que o conjunto de metodologias ativas (narrativas digitais, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e recursos audiovisuais), apresentaram-se, a partir do relato dos participantes, um procedimento motivacional e interessante, além enfatizarem que o trabalho em equipe auxiliou a aprendizagem, na independência nas escolhas do conteúdo, bem como no ritmo em que consideravam adequado. Estes aspectos foram fundamentais para definir a qualidade das metodologias ativas. Como aspectos a serem melhorados, os participantes apontaram limitações na utilização das metodologias como: o papel reduzido das teorias no processo de ensino; postura descompromissada dos alunos, pois acabam vendo o ambiente de ensino mais como um ambiente de lazer, apresentando desempenho inferior nas avaliações nacionais; despreparo dos professores em utilizar estas metodologias, ocasionando déficits no processo de aprendizagem; também a resistência dos alunos a deixarem o ensino tradicional.

O estudo de Saadi e Machado (2019) foi a única revisão bibliográfica encontrada sobre o assunto. Realizaram um mapeamento acerca do tema Ensino Híbrido na área de Ciências, foram analisados quatro artigos selecionados na base de dados Periódicos CAPES, sendo eles: Vergara, Hinz e Lopes (2018); Frantz *et al* (2018); Seiffert-Santos (2016); Silva, Silva e Sales (2018). Como resultados puderam constatar que a utilização do ensino híbrido pode contribuir para uma liberdade de escolha por parte dos estudantes, sobre as melhores ferramentas e formas para a construção de seu conhecimento. Demonstraram que quase todos os pesquisadores defendem que as aulas com apoio das tecnologias digitais oferecem uma nova maneira de ensinar e aprender. Além disso, foi observado também a necessidade de reaprender conteúdos numa lógica que integra teoria e prática no ensino. Somente um estudo apontou que na avaliação da maioria dos estudantes, o uso das tecnologias digitais não é essencial para melhorar a compreensão dos conteúdos de Física. Além disso, eles admitiram que compreendem melhor o assunto com aulas teóricas, preferindo assim, o modelo de ensino tradicional ao invés do modelo de ensino híbrido.

Siqueira e Torres (2010), apresentaram uma proposta de hibridização do ensino no curso de engenharia elétrica da PUCPR, aos alunos matriculados na disciplina de eletricidade na engenharia, por meio de ambiente virtual de aprendizagem com o uso de objetos de aprendizagem para a veiculação dos conteúdos. Houve um agrupamento de temas de estudo, denominados módulos que foram disponibilizados à distância para que os alunos tivessem acesso antes das aulas presenciais.

Os assuntos abordados no material didático *on-line* foram construídos a partir da proposta de construção de mapas conceituais. Os mapas conceituais de cada módulo permitiram a elaboração de roteiros de estudo que foram desenvolvidos pela professora da disciplina e disponibilizados no aplicativo *Microsoft Word*. Nas cinco Unidade de Estudo foram desenvolvidas atividades à distância e atividades presenciais. Cada unidade de estudo mostrava a descrição das atividades, data de entrega e material de apoio.

Como resultados, as autoras demonstraram que a oferta de conteúdos mediados por computador ampliou as oportunidades de aprendizagem, complementando a atividade presencial. Observou-se nesta investigação a importância de se mesclar os estudos em ambiente *on-line*, com os encontros presenciais para as discussões. Os comentários às perguntas abertas dos alunos que utilizaram o material *on-line* como apoio ao ensino presencial, demonstraram a validade dessa ferramenta como auxiliar na aprendizagem, conforme abaixo:

O material didático tem mais desenhos, gráficos e animações que ajudam muito na aprendizagem. E a auto-avaliação também é uma boa oportunidade para testar se você aprendeu direito; Ajuda muito no entendimento da matéria. As ilustrações são excelentes. Os alunos ainda enfatizam as vantagens em relação ao livro-texto: Possibilidade de poder acompanhar a resolução do exercício; O material tem, a meu ver, bons exemplos e alguns exercícios que ajudaram bastante; Os exercícios com respostas justificadas dão uma melhor compreensão do assunto (SIQUEIRA; TORRES, 2010, p.350).

Como limitações, os alunos apontaram a indisponibilidade de tempo, em que 93% dos alunos acessaram menos de três horas para ler todo o material. Mesmo demonstrando a falta de tempo como uma limitação, os alunos comentaram que o material *on-line* realmente oferece um apoio positivo ao ensino presencial. Relataram também as dificuldades geradas em função de distrações próprias da navegação pela internet: “Às vezes há distrações, pois, ao acessar a internet você acaba fazendo outras coisas; Na *internet*, fica muito mais fácil se distrair durante qualquer tipo de estudo, o grau de distração é maior que na sala de aula” (p.351).

As autoras concluem descrevendo que os alunos relataram que as atividades presenciais mediadas pelo estudo *on-line*, colaboram com a aprendizagem, confirmando a importância da proposta de ensino híbrido e a “consolidam como uma alternativa metodológica para os professores dos demais cursos de engenharia” (p. 351), sendo um apoio dinâmico e inovador. Um ponto a considerar para as pesquisas futuras e a recomendação, realizada pelos alunos, de que deve-se considerar o excesso de carga horária destinada à leitura do material.

O estudo de Sousa, Mendonça e Coelho (2018) envolveu 19 alunos matriculados na disciplina de Inglês instrumental de uma Instituição Federal de Ensino com a finalidade de

contribuir para a proficiência na habilidade de leitura em inglês dos alunos, considerando a decodificação de palavras e integração de ideias, utilizando a proposta de ensino-aprendizagem *Blended English Teaching* (BET). Como proposta de ensino híbrido, aplicaram o modelo de rotação por estações e a sala de aula invertida que se caracteriza por três estações: *Warm Up*, *Red*, *Blue*. Em cada estação há uma atividade e também o aluno permanece por um tempo determinado em cada estação. Na estação *Warm Up*, as autoras descreveram que há explicação do conteúdo pelo professor, havendo diálogo com os alunos, explicações rápidas sobre as técnicas de leitura e espaço para tirarem dúvidas. As outras duas estações, *blue* e *red* tiveram por objetivo desenvolver exercícios sobre vocabulário, gramática, técnicas de leitura em inglês. Em cada estação os alunos receberam atividades individualmente, podendo utilizar o dicionário, tirar dúvidas com o professor e interagir entre eles.

Portanto, na sala de aula invertida, o professor orientou os alunos por e-mail sobre os materiais didáticos que eles deveriam estudar antes da aula, utilizando recursos virtuais como *YouTube* (videoaulas de três minutos) e plataforma Duolingo.

Por fim, realizaram a avaliação dos alunos, e como resultados, puderam constatar três aspectos: proficiência na habilidade da leitura em relação à decodificação de palavras; proficiência na habilidade da leitura em relação à integração de ideias; observações sobre a implementação de BET. Os resultados indicaram que a proposta BET contribuiu de maneira mais significativa para a proficiência na habilidade de leitura em inglês, no critério decodificação de palavras, não sendo igualmente efetiva no critério integração de ideias.

Frantz *et al.* (2018) desenvolveram um estudo com quatro estudantes da turma do oitavo semestre, da disciplina de mecânica analítica presente no currículo de Licenciatura em Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas Visconde da Graça. Teve como proposta, evidenciar uma experiência com o uso de metodologias ativas em um ensino híbrido, mediadas por tecnologias digitais.

Desta forma, utilizaram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em um processo de aprendizado misto, com momentos presenciais e a distância, com a utilização de videoaulas disponíveis no *Youtube* e debates em sala de aula. Foram selecionados pelo professor alguns links de videoaulas do *Youtube*, que tratavam do conteúdo programático de Dinâmica Hamiltoniana do currículo de Licenciatura em Física.

Assim, o conteúdo da disciplina Mecânica Lagrangeana foi apresentado por meio de aula expositiva, resultando desempenho inferior os alunos. A partir deste resultado, iniciou-se a proposta de ensino híbrido, utilizando a sala de aula invertida. Partindo de uma revisão dos conteúdos ministrados anteriormente e os conteúdos futuros. Desta forma, antes da aula

presencial, essa turma passaria a ver o conteúdo teórico, como conceitos, definições e propriedades, por meio de livros e videoaulas disponibilizadas no ambiente virtual da disciplina. Estas videoaulas foram selecionadas na internet pelo professor da disciplina. Foram utilizadas aulas de instituições de ensino de Física e organizadas de acordo com o conteúdo desenvolvido na disciplina.

Portanto, na aula presencial, os alunos resolveram listas de exercícios em grupo e problemas de aplicação propostos pelo professor. Quanto ao professor, realizava as orientações e oferecia suporte necessário para a resolução das atividades. A aula presencial foi realizada em sala de aula tradicional e sem o uso de quaisquer recursos computacionais, mas nada impedia que os alunos utilizassem seus próprios computadores como apoio na resolução das atividades.

A partir da aplicação de uma avaliação contendo três questões discursivas, os autores puderam verificar o desempenho dos alunos antes e após a aplicação do ensino híbrido. Portanto, antes o rendimento médio dos alunos ficou abaixo dos 40%. Assim, o rendimento dos alunos após proposta de ensino híbrido, constatou-se um desempenho superior, com aproximadamente 70%. Concluíram demonstrando que o estudo aponta que o ensino híbrido propiciou um processo de construção do conhecimento em rede por possibilitar a diversidade de ferramentas para a construção do mesmo.

Freitas (2012), realizou um questionário enviado por e-mail para 49 professores de um departamento de uma universidade pública que adotaram o plano híbrido de ensino, somente 19 responderam. Também participaram 29 alunos que vivenciaram a implementação desses planos em suas disciplinas. A autora teve por objetivo identificar as percepções docentes e discentes sobre a experiência realizada e verificar as habilidades individuais que viabilizam – ou não – a adoção de planos híbridos.

No primeiro momento, aplicou o questionário aos professores observando suas percepções quanto às mudanças propostas. Assim, a partir dos dados coletados por meio do questionário, observou que a maioria dos professores está engajada no uso de técnicas e recursos que envolvem tecnologias da informação, como aqueles presentes no campo do ensino a distância e nos planos híbridos de ensino. Notou-se também posturas diferenciadas, um grupo de docentes que possuem conhecimentos da tecnologia da informação aceitam melhor as inovações em suas práticas de ensino e as incorporam em suas aulas. Porém, um outro grupo de professores, não consideram a incorporação destas propostas como válidas e não as incorporam em suas práticas docentes. A autora enfatiza que a não aceitação de planos híbridos de ensino não se refere a utilizar o “modo tradicional de produção de conhecimento, mas

somente estar envolvido com as práticas de ensino há muito adotadas e demonstrar considerável resistência a possíveis mudanças” (FREITAS, 2012, p. 245).

Quanto ao questionário aplicado aos alunos ao final da disciplina, foi possível identificar suas percepções acerca das técnicas utilizadas, observando também suas habilidades para o uso dos recursos. Os resultados demonstraram que há aceitação dos alunos quanto às novas propostas e que possuem as habilidades necessárias para utilizarem os recursos tecnológico-informacionais. De forma distinta à percepção de alguns docentes, os alunos relataram perceber as novas possibilidades como uma maneira de melhorar a qualidade do ensino.

Desta forma, alguns aspectos limitantes foram apontados pelos participantes da pesquisa, sendo eles:

Queda constante dos provedores de acesso à internet da universidade e a falta de equipamentos adequados. Além disso, as universidades públicas não possuem, ainda, em sua maioria, um grupo de técnicos especializados para lidarem, de forma efetiva, com questões diversas que surgem nas práticas cotidianas quando os recursos tecnológico-informacionais são utilizados de forma significativa. Sendo os técnicos responsáveis por tarefas essenciais à condução das atividades nesse campo, faz-se imprescindível a reflexão acerca de estratégias para melhorar tais condições (FREITAS, 2012, p. 248).

Pasin e Delgado (2017), analisaram o uso do modelo híbrido de ensino em uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras em uma universidade particular brasileira. As respostas baseiam-se nos relatos falados dos alunos da disciplina e na análise crítica reflexiva da prática pedagógica das autoras, apoiadas em percepções teóricas de diferentes especialistas da área.

Apresentaram a organização das atividades que constitui em uma unidade voltada para o uso do inglês acadêmico, consistindo em três tarefas presenciais e três tarefas a distância, a disciplina contava com 60 horas-aula, configurando-se em uma proposta de ensino híbrido com sessões presenciais (50%) e virtuais (50%) de aprendizagem e de complementação e finalização de trabalhos.

Assim, os alunos matriculados na disciplina de Língua Inglesa avaliaram a proposta de ensino híbrido como “proveitosa e gratificante”, além de respeitar “o ritmo de cada aluno, dentro de prazos pré-estabelecidos com o grupo (normalmente semanais e quinzenais), promove a autonomia e a autoestima” (PASIN; DELGADO, 2017, p. 101). As autoras afirmaram o fato dos alunos conseguirem acessar os conteúdos postados por todos, possibilitou maior interação e socialização do conhecimento produzido.

Desta forma, as autoras concluem a proposta de ensino híbrido demonstrada em seu estudo, promoveu interação entre os alunos, incluindo as professoras, e “desenvolveu a competência crítica e reflexiva do grupo através de recursos adequados para a aprendizagem e da troca de conhecimento entre seus pares” (p. 202).

Schlemmer (2016) consistiu em compreender a contribuição dos games e da gamificação, pensados a partir do movimento “*Games for Change*”, para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem novos desenhos em educação, capazes de engajar os sujeitos na aprendizagem, num movimento de aproximação entre a formação inicial e a educação básica.

Assim, analisou a disciplina “Atividade Acadêmica Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital (AA-EAMD)”, no Curso de Graduação em Pedagogia. A disciplina é ofertada semestralmente na modalidade EaD, com uma carga horária de 60h, distribuída em 20 encontros semanais, sendo 6 presenciais. Desta forma, instigava os sujeitos a realizar uma análise do cotidiano das escolas, a fim de identificar problemas para os quais os games e a gamificação poderiam contribuir, transformando a realidade. Também contou com seminários especialistas, em áreas específicas do conhecimento, de acordo com a temática abordada, missões e o desenvolvimento de projetos.

Como resultados, a autora demonstrou que os *Games* e a Gamificação possibilitaram o desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem, em que as alunas de Pedagogia estavam envolvidas, o que lhes permitiu identificar problemáticas, em que os games e gamificação poderiam contribuir como possibilidade para mudanças. Além disso, os games se tornaram significativos para os jogadores, pois:

Possibilitam viver uma experiência na qual são desafiados a explorar, a realizar missões, o que os coloca no controle do processo, possibilitando assim, por meio de suas ações e interações constantes, descobrir e inventar caminhos e soluções, tomando decisões. Tudo isso de forma divertida, favorecendo a imersão (estado de flow), agência e transformação, propiciando maior engajamento (p.121).

Silva e Maciel (2017) realizaram uma análise documental para verificar como as universidades federais estão ofertando o ensino híbrido em cursos de graduação presenciais, considerando sua regulamentação pela portaria nº 2.253/2001, substituída posteriormente pela portaria nº 4.059/2004.

Desta forma, elaboraram um questionário que foi encaminhado para as 63 universidades federais cadastradas no portal do Ministério da Educação. Portanto, somente 17 universidades

federais responderam ao questionário. Assim, a amostra voluntária dessa etapa da pesquisa totalizou 27% de participação. Das universidades participantes da pesquisa, dez responderam estar ofertando a modalidade semipresencial, sete universidades federais participantes da pesquisa afirmam não ofertar o ensino híbrido.

Como resultado, os autores descreveram que há uma incógnita referente à oferta do ensino híbrido, pois esta proposta ainda:

Precisa ser estudada para descobrir como *b-learning* ocorre, na prática, em todos os níveis da instituição de ensino. A primeira deficiência percebida refere-se à falta de estudos que tratem particularmente do processo de implantação para a oferta do ensino híbrido. Por fim, deve-se considerar, frente a essa análise, que há um longo caminho a se percorrer para tornar o ensino híbrido uma realidade permanente e efetiva nas IES brasileiras (p. 113).

Segundo, os autores, ao analisarem a portaria n.º 4.059/2004, indicam que há uma redação descrevendo sobre a autonomia das universidades, porém, não é possível que haja autonomia se não há condições para a implementação do ensino híbrido. Além de não esclarecer o que de fato é o ensino híbrido, dificultando a compreensão e promovendo equívocos em sua aplicação a nível nacional. Mesmo diante destes desafios, o estudo indicou uma realidade, as universidades federais estão em processo de implementação do ensino híbrido, porém com muitos aspectos que dificultam a efetiva implementação.

Silva, Silva e Sales (2017) tiveram como objetivo aplicar uma metodologia que integre o ensino presencial e *on-line*, denominada ensino híbrido, e investigar qual a percepção de 35 alunos sobre essa metodologia. A presente pesquisa apresenta um estudo de caso com alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Após a aplicação da metodologia proposta e dos recursos tecnológicos utilizados, são analisadas as respostas fornecidas pelos alunos sobre suas concepções a respeito dessa metodologia por meio de um questionário que tinha por finalidade analisar a percepção dos alunos acerca: do perfil do professor, sua pontualidade, assiduidade e domínio do conteúdo ensinado, das metodologias de ensino/aprendizagem empregada pelos professores como: métodos de ensino, compreensão dos conteúdos abordados e recursos didáticos utilizados pelo professor; da interação professor-aluno: incentivo à participação dos alunos e respeito; do processo avaliativo: nível de avaliação adequado e métodos de avaliação.

Os resultados demonstraram que a maioria dos alunos respondeu que o uso da tecnologia digital não é necessário para melhorar a compreensão dos conteúdos de Física. Assim,

acreditam que compreendem melhor o conteúdo com aulas teóricas, preferindo o modelo de ensino tradicional ao invés do modelo de ensino híbrido.

Steinert, Hardoim e Pinto (2016) desenvolveram o estudo em uma escola pública de ensino médio em Cuiabá, com o objetivo de demonstrar a execução de uma proposta de ensino-aprendizagem baseada em Biologia e Química, que buscou perceber possibilidades e limitações ao uso de tecnologias digitais móveis e computadores via metodologia híbrida sustentada de ensino, tais como: a rotação por turmas, laboratório rotacional e a sala de aula invertida.

Como resultado, as autoras demonstraram que o ensino híbrido é um excelente método para mediação pedagógica, mas distante da realidade das escolas públicas que enfrenta inúmeros, como, por exemplo, rede de internet que não funciona ou é ausente, a formação continuada dos professores em ensino híbrido ainda não está acontecendo como propostas. Desta forma, observa-se que muitas instituições de ensino superior que formam professores, apresentam em seu currículo as tecnologias da informação e comunicação, porém os déficits acima citados colaboram para que o ensino híbrido seja uma realidade ainda distante.

Em contrapartida, a proposta da sala de aula invertida, as autoras afirmam que é uma possibilidade que se encontra ao alcance de professores interessados em “inserir o ensino híbrido na realidade das escolas públicas, considerando que muitos escolares possuem acesso à rede em suas casas” (p. 250). Assim, o sistema de laboratório rotacional necessita de mais recursos, que na maioria das escolas públicas brasileiras, ainda não estão disponíveis, pois necessita ao menos dois professores durante o processo.

Steinert e Hardoim (2016) realizaram um estudo com 18 alunos do 2º ano do Ensino Médio de escola situada na região metropolitana de Cuiabá, desenvolvendo um aplicativo de celular chamado SAMBI- Saúde Mediada pela Biologia. Utilizaram como modelo de ensino híbrido denominado rotação por estações.

Como procedimento, as autoras apresentaram os limites e possibilidades de inserção pedagógica do celular na sala de aula via ensino híbrido, utilizando a rotação por estações, com abordagem do tema drogas. Para isso, contataram uma professora para que o estudo pudesse ser desenvolvido em sua aula e com seus alunos, juntamente com as pesquisadoras.

Em relação à avaliação do aplicativo e da proposta de ensino aprendizagem baseada em ensino híbrido, obteve-se os seguintes resultados: aspectos gráficos e ergonômicos do aplicativo foram considerados regulares pelos estudantes; como alternativas para a falta de oferta de rede, consideraram possível compartilhar seus insumos de rede com colegas de turma.

A inserção do celular com finalidade pedagógica na sala de aula, baseada no aplicativo SAMBI foi possível nessa experiência realizada em escola participante, havendo produtividade

dos estudantes e nenhuma dispersão observada no processo. O aplicativo SAMBI mostrou ser uma estratégia pedagógica viável permitindo o ensino híbrido, considerada pelos sujeitos da pesquisa como uma boa ferramenta móvel de aprendizagem. Apesar de a proposta ter sido produtiva na turma selecionada para a pesquisa, o uso de softwares baseados em dispositivos móveis e online em escolas públicas requer aumento da interação, compartilhamento de recursos escassos entre os estudantes e professores e mobilização da comunidade escolar, pressupondo aprendizagens de natureza colaborativa e solidária nos processos de emancipação concernentes às Tecnologias de Informação e Comunicação.

Vergara, Hinz e Lopes (2018) refletiram sobre a inserção das tecnologias digitais no contexto escolar e a remodelação deste espaço, baseado na utilização dos modelos de Ensino Híbrido como possibilidade de significar aprendizagens matemáticas. O trabalho foi desenvolvido com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, professores e gestores que acompanham e desenvolvem o modelo de Ensino Híbrido Laboratório Rotacional, utilizando a Plataforma Educacional *Khan Academy*. Os resultados apontados pelos autores mostraram que as aulas com apoio das tecnologias digitais ofereceram aos professores uma nova forma de ensinar e aos alunos uma nova forma de aprender, por meio da utilização da metodologia do ensino híbrido. Os 15 estudantes que utilizavam o laboratório rotacional responderam o formulário. Da mesma forma, três professores que utilizavam o modelo de Ensino Híbrido na escola Estes também contribuíram com relato de suas aulas, bem como na pergunta aberta disponibilizada ao final dos formulários. Ainda, contribuíram quatro gestores da escola. Esse número de estudantes, professores e gestores representa a totalidade de usuários do modelo Laboratório Rotacional na escola.

Ainda, a análise documental baseou-se na exploração dos resultados e gráficos apresentados dentro da Plataforma *Khan Academy*, que analisa a frequência de uso, desempenho e resultado dos estudantes. Os autores finalizam enfatizando que o Ensino Híbrido pode contribuir para educação na rede pública e como indicação para futuros estudos apontam a formação continuada de professores que queiram utilizar em sua prática pedagógica o Ensino Híbrido.

O mapeamento iniciou-se pela busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTC) das palavras “Ensino Híbrido”. Com a busca por essa terminologia apareceu como resultados um total de 40 pesquisas, após as leituras dos títulos restaram apenas 16, restando apenas 5 trabalhos após as leituras dos seus respectivos resumos. Buscou-se utilizar o termo em inglês, *Blended Learning*, mas nenhum resultado foi encontrado. O quadro abaixo expõe os trabalhos selecionados nessa pesquisa.

Quadro 2 – Mapeamento Bibliográfico da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

Autor/Ano	T/D	Instituição	Título	Link
Silva, Jorge Everaldo Pittan da, 2016	D	Universidade Federal de Santa Maria	Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de história no ensino médio	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12722
Caversan, Rodolfo Henrique de Mello, 2017	D	Universidade Estadual Paulista	Explorando o ensino híbrido em física: uma proposta para o ensino de fenômenos ondulatórios utilizando ferramentas multimidiáticas	http://hdl.handle.net/11449/148578
Martins, Lilian Cassia Bacich, 2016	T	Universidade de São Paulo	Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/
Schmitz, Elieser Xisto da Silva, 2016	D	Universidade Federal de Santa Maria	Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043
Frigo, Letícia Ferreira, 2017	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Tecnologias digitais e democracia na educação: a promoção da interatividade em sala de aula	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20536

Fonte: Elaboração própria, 2019

Outro meio de pesquisa utilizado para o presente mapeamento foi pela plataforma da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) utilizando-se as palavras “ensino híbrido” não foi encontrado nenhum trabalho. Outras palavras também fizeram parte dessa busca, todas relacionadas às práticas do ensino híbrido, sendo elas: *blended learning*, sala de aula invertida e rotação por estação, porém, sem êxito.

Na plataforma da Scielo utilizando-se as palavras “ensino híbrido” não foi encontrado nenhum artigo publicado, com as palavras *blended learning* (terminologia muito utilizada no Brasil) foram encontrados 15 artigos publicados, sendo que 5 deles em língua estrangeira. Desse total, após as leituras dos títulos restaram 6 artigos e desses somente 1 pôde ser considerado como abrangente para o que se busca, sendo este descrito no quadro abaixo.

Quadro 3 – Mapeamento Bibliográfico da base de dados Scielo

Autor/Ano		Título	Link
Valente, José Armando, 2014	Artigo	<i>Blended learning</i> e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800079&lang=pt

Fonte: Elaboração própria, 2019

A partir de uma busca em bases de dados referente ao ensino híbrido, poucos estudos foram desenvolvidos no Brasil abordando alunos do ensino médio e formação profissional, reafirmando a necessidade e relevância do assunto com esse público específico, sendo eles: Silva (2016), que propôs investigar a implementação do ensino híbrido e suas contribuições para a qualificação do ensino-aprendizagem no componente de história no ensino médio, Martins (2016), buscou analisar os impactos do ensino híbrido na organização de atividades didáticas nos pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural no ensino fundamental de escolas públicas e privadas, Schmitz (2016), pesquisou a sala de aula invertida abordando a combinação das metodologias ativas e seu engajamento nos processos de ensino-aprendizagem com professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Valente (2014) apresentou os resultados positivos e negativos da sala de aula invertida por meio de um estudo das diferentes modalidades do ensino híbrido em diferentes modelos de implantação dessa abordagem pedagógica.

Diante dos desafios enfrentados pela docência na atualidade, a proposta de novas metodologias aliadas às TICs, justifica-se pesquisas voltadas à formação continuada de professores a partir das metodologias ativas, contribuindo para mais uma possibilidade de atender a demanda dos alunos da atualidade e inovação da prática pedagógica.

Para Martins (2016, p. 17) “a cultura escolar pode ser formada a partir da interação de diferentes culturas e esse contexto tecnológico, certamente, impacta no processo de construção de conceitos”, sendo que a formação da cultura está relacionada ao ambiente que o aluno se encontra, com isso, diante de um ambiente tecnológico presenciado atualmente, a utilização das tecnologias em sala de aula pode ser uma possibilidade para apresentar uma nova visão à formação técnica-profissional do aluno.

5.2 Resultados da Revisão Documental

A revisão documental baseou-se na análise dos documentos internos da instituição de ensino pesquisada, contemplando três documentos, sendo eles: Plano de Curso, Relatório da Secretaria Acadêmica para Índices de Evasão e Plano de Trabalho Docente. No primeiro momento a análise do Plano de Curso procurou compreender a estrutura curricular dos cursos da área de gestão, identificando o curso com maior carga horária de aulas teóricas. Após essa análise, identificou-se, por meio do Relatório da Secretaria Acadêmica para Índices de Evasão, o curso com maior perda de alunos nos últimos anos e por último analisou-se a estrutura do

Plano de Trabalho Docente, afim de compreender como ocorre o planejamento das aulas na instituição.

5.2.1 Planejamento Escolar

O planejamento escolar de uma instituição de ensino técnico consiste em atender os requisitos apresentados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde a nomeação dos componentes curriculares até a base do conteúdo a ser trabalhado pelos docentes, podendo ser adaptado de acordo com as características econômicas da região de atuação da unidade de ensino.

O planejamento escolar inicia-se com a elaboração do Plano Plurianual de Gestão (PPG), que tem como objetivo apresentar as propostas de trabalho das instituições de ensino, englobando as ações a serem desenvolvidas por um período de cinco anos. Faz parte do PPG itens como, análise do contexto interno e externo da unidade escolar, metas a serem desenvolvidas, planos de cursos e projetos com definição de critérios para acompanhamento e controle de avaliação. O documento deve ser elaborado anualmente coordenado pela equipe gestora em conjunto com o corpo docente e servidores, podendo ser atualizado, complementado e alterado sempre que for necessário.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) compõe o PPG e nele explicita-se as características de cada curso, bem como os valores que pautam as ações escolares, estabelecendo as diretrizes relativas ao processo de ensino-aprendizagem, portanto o PPP retrata a identidade da escola.

A escola, ao construir seu PPP, precisa considerar inicialmente os fatos atuais do seu ambiente, o que faz parte do seu cotidiano enquanto meta de ação, vislumbrando a partir daí um futuro melhor, preenchendo lacunas com a intenção de melhorar os pontos que apresentam falhas.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

Nesse sentido, compreende-se que o PPP precisa se constituir a partir de um compromisso assumido por todos os envolvidos com a organização do trabalho pedagógico, visando solucionar problemas e centralizando a atenção nos interesses comuns.

A elaboração do PPP é de responsabilidade do Coordenador Pedagógico que deve contar com a colaboração dos coordenadores de curso das diversas áreas que compõe a unidade escolar, hierarquicamente o coordenador pedagógico coordena os coordenadores de curso, que são divididos por área de atuação e esses por sua vez coordenam as ações dos docentes.

As atribuições do Coordenador Pedagógico na instituição de ensino pesquisada estão regimentadas pela Deliberação CEETEPS 20, de 16/07/2015 e delibera em seu Art. 1º que o Professor Coordenador de Projetos Responsável pela Coordenação Pedagógica é o profissional que responde pelo suporte didático-pedagógico do processo de ensino-aprendizagem, por meio das seguintes atribuições:

I. gerenciar e coordenar as atividades relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, em conjunto com os coordenadores de curso; II. coordenar em conjunto com o Diretor de Escola Técnica a (re)construção, implementação, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; III. manifestar-se sobre projetos propostos pelos Docentes e Auxiliares de Docentes, avaliando sua relevância junto ao Projeto Político-Pedagógico, acompanhando-os por meio de registros; IV. implantar mecanismos que favoreçam a preparação docente quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e interpretação dos resultados de aprendizagem dos alunos, por meio de ações que viabilizem a formação e qualificação continuada dos educadores; V. participar de bancas de processo seletivo e concurso público com o intuito de avaliar os candidatos quanto ao procedimento pedagógico; VI. orientar e acompanhar os docentes na definição de instrumentos diversificados de avaliação, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; VII. acompanhar os pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VIII. analisar os indicadores de desempenho de gestão pedagógica. (DELIBERAÇÃO CEETEPS 20, DE 16/07/2015)

Seguindo a hierarquia da estrutura pedagógica da instituição de ensino, a função de Coordenador de Curso aparece logo abaixo do Coordenador Pedagógico, porém com uma importância equivalente no processo. As atribuições do Coordenador de Curso está regimentada pela Deliberação CEETEPS 19, de 16/07/2015 e delibera em seu Art. 1º que entende-se por coordenação de curso as ações destinadas ao planejamento, o acompanhamento, a avaliação e o registro das atividades técnicas e pedagógicas dos cursos vinculados ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, além da otimização dos recursos disponíveis para os cursos que lhe são afetos. São atribuições do Coordenador de Curso:

I - participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano Plurianual de Gestão (PPG); II - coordenar o desenvolvimento do trabalho docente, assegurando o alinhamento entre os Planos de Trabalho Docente com o Plano de Curso e Diário de/da Classe, sendo o último em periodicidade semanal; III - orientar e acompanhar a programação das

atividades de recuperação e de progressão parcial, a partir das diretrizes estabelecidas pelo Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional; IV - coordenar as atividades vinculadas ao estágio supervisionado, garantindo o pleno desenvolvimento da formação profissional; V - orientar, acompanhar e gerenciar a atuação dos Auxiliares de Docentes, de forma a organizar, preparar e auxiliar o desenvolvimento das aulas práticas nos ambientes didáticos; VI - manifestar-se, quando convocado, sobre pedidos de aproveitamento de estudos, bem como sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação discente, de acordo com as Deliberações expedidas pelo Conselho Estadual de Educação; VII - participar das atividades destinadas a propor e/ou promover cursos extracurriculares de curta duração, palestras e visitas técnicas; VIII - avaliar o desempenho dos Docentes e Auxiliares de Docentes sob sua coordenação; IX - assessorar a Direção em suas decisões sobre matrícula e transferência, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e calendário escolar, em conjunto com o Coordenador de Projetos Responsável pela Orientação e Apoio Educacional; X - integrar bancas de processo seletivo e concurso público e certificação de competências, realizando a avaliação técnica dos candidatos; XI - acompanhar o cumprimento das aulas previstas e dadas e das reposições/substituições quando houver, no curso que coordena, informando a Direção regularmente; XII - supervisionar e coordenar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso (TCC), juntamente com os professores encarregados da orientação dos alunos; XIII - integrar o Conselho de Escola; XIV - propor a pesquisa, estudos e análise das tendências de mercado e inovações no campo das ciências e tecnologias, promovendo reformulações curriculares que incorporem avanços e atendam as demandas do mundo do trabalho; XV - elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, assegurando a articulação com as demais áreas da gestão escolar; XVI - promover reuniões de curso, de acordo com o Calendário Escolar homologado, para alinhar e refletir sobre indicadores de desempenho, processo de ensino-aprendizagem, organização das aulas práticas e demais estratégias de ensino do(s) curso(s). (DELIBERAÇÃO CEETEPS 19, de 16/07/2015).

A função docente, bem como suas práticas pedagógicas são acompanhadas pela coordenação de curso em conjunto com a coordenação pedagógica, uma das atribuições do docente é o planejamento das aulas, para tanto esse planejamento deve ser elaborado semestralmente ou anualmente dependendo do tipo de curso que leciona. O documento adotado pela instituição de ensino para esse fim é o Plano de Trabalho Docente (PTD) que deve ser elaborado de acordo com o Plano de Curso atualizado e entregue no início do ano letivo.

5.2.2 Plano de Curso

O Plano de Curso é um instrumento de trabalho que possui o objetivo de referenciar os conteúdos, as metodologias, os procedimentos e as técnicas a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem concernentes às unidades escolares. Sejam estas de ensino fundamental

e médio, instituições de ensino superior e cursos técnicos de qualquer nível. É um documento que subsidia o docente na elaboração do PTD e conta com várias sessões demonstrando informações importantes sobre o curso, tais como: justificativas e objetivos, requisitos de acesso, perfil profissional de conclusão, especificidades sobre os componentes e áreas de atuação profissional, organização curricular incluindo as bases tecnológicas, competências e habilidades e o enfoque pedagógico.

Por meio do Plano de Curso o docente terá todas as informações necessárias que precisa para conduzir suas aulas e definir no PTD as estratégias de ensino, práticas pedagógicas e atividades que utilizará para proporcionar aprendizado eficiente ao aluno.

Na estrutura do Plano de Curso é possível identificar, afim de organização das práticas docente, a carga horária de aulas teóricas e práticas. Com base na análise dos Planos de Curso dos cursos técnicos do eixo de gestão e negócios foi selecionado para o presente estudo o curso que possui em sua estrutura curricular a maior carga horária de aulas teóricas, com intuito de torná-las menos desgastante aos alunos.

Na instituição de ensino técnico pesquisada a área de gestão e negócios conta com um total de três cursos, sendo eles, Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e Técnico em Logística.

O curso Técnico em Administração apresenta uma carga horária menor de aulas teóricas em relação aos cursos Técnico em Contabilidade e Logística, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

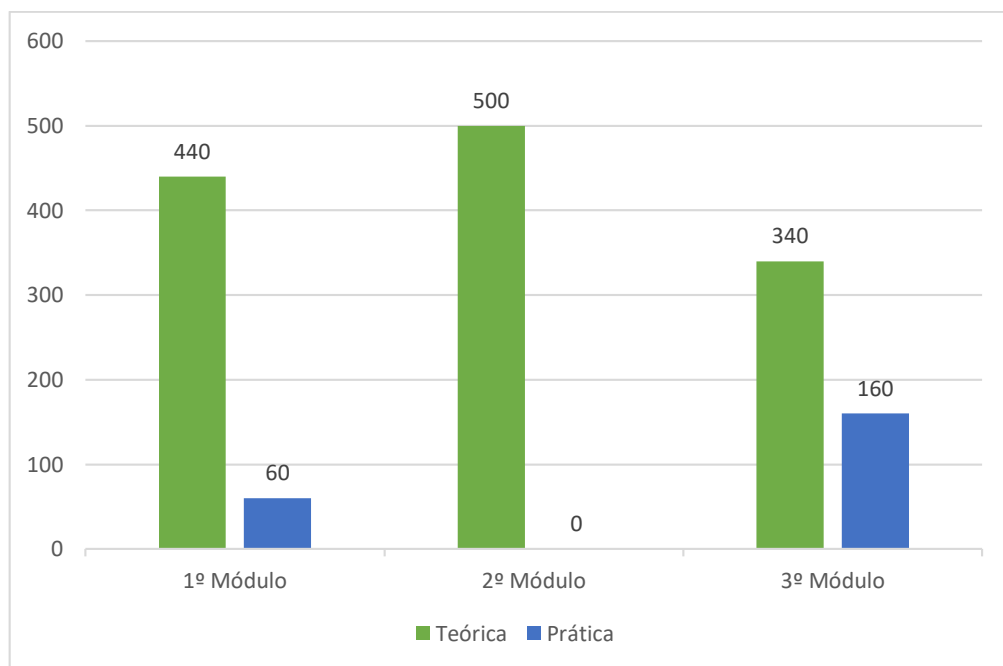


Figura 10 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Administração
Fonte: própria do autor, 2019

O curso Técnico em Administração é dividido em 3 módulos, cada módulo equivale a um semestre letivo, no primeiro módulo a carga horária é de 340 horas de aulas teóricas distribuídas nos seguintes componentes: Gestão de Pessoas I (60h), Cálculos Financeiros (40h), Gestão Empresarial (100h), Ética e Cidadania Organizacional (40h), Processos Operacionais Contábeis (60h) e Linguagem, Trabalho e Tecnologia (40h). Os componentes de aulas práticas equivalem a 160 horas de aulas e são distribuídas nos seguintes componentes: Cálculos Financeiros (40h), Aplicativos Informatizados (60h) e Técnicas Organizacionais (60h), totalizando 500 horas de aulas nesse módulo.

Para o segundo módulo a distribuição entre aulas teóricas e práticas apresentam praticamente a mesma carga horária, com uma leve vantagem para as aulas práticas e estão divididas em 240 horas de aulas teóricas nos seguintes componentes: Gestão de Pessoas II (40h), Administração em Marketing (40h), Legislação Empresarial (60h), Gestão Empreendedora e Inovação (60h) e Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração (40h). Os componentes de aulas práticas equivalem a 260 horas de aulas e são distribuídas nos seguintes componentes: Gestão de Pessoas II (60h), Administração em Marketing (60h), Custos e Operações Contábeis (60h), Cálculos Estatísticos (40h) e Gestão Empreendedora e Inovação (40h), totalizando também 500 horas de aulas nesse módulo.

O terceiro e último módulo do curso apresenta uma grande discrepância entre aulas teóricas e práticas, nesse módulo a carga horária de aulas teóricas apresenta um total de 440 horas distribuídas nos seguintes componentes: Marketing Institucional (40h), Gestão Financeira e Econômica (100h), Gestão de Pessoas III (60h), Gestão da Produção e Materiais (100h), Logística Empresarial e Negociação Internacional (100h) e Inglês Instrumental (40h). As aulas práticas equivalem a 60 horas e estão restritas ao componente Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração. Assim como o total de horas nos módulos anteriores, a carga horária total entre aulas práticas e teóricas nesse módulo equivale a 500 horas.

O curso Técnico em Contabilidade apresenta uma carga horária maior de aulas teóricas em relação aos cursos Técnico em Administração e Logística, conforme pode ser observado no gráfico abaixo. Diante dessa realidade o curso torna-se foco de estudo da presente pesquisa.

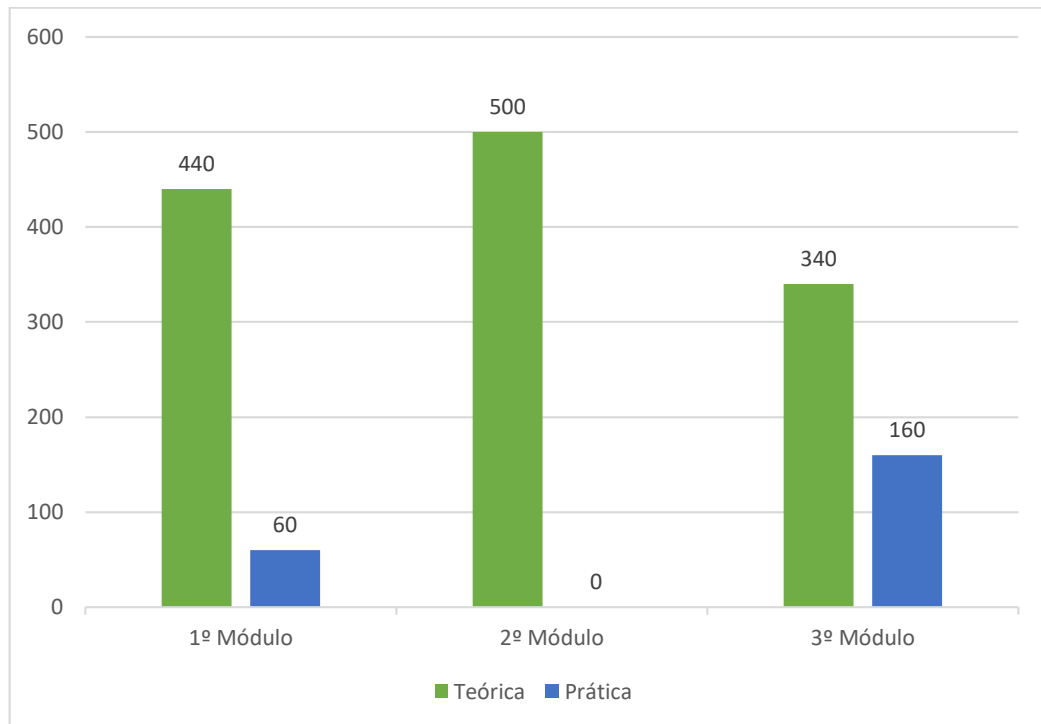


Figura 11 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Contabilidade

Fonte: própria do autor, 2019

Assim como o curso Técnico em Administração, o curso Técnico em Contabilidade é dividido em 3 módulos, cada módulo equivale a um semestre letivo, no primeiro módulo a carga horária de aulas teóricas equivale a 460 horas distribuídas nos seguintes componentes: Ética e Cidadania Organizacional (40h), Gestão de Documentos Contábeis (60h), Contabilidade Introdutória (80h), Direito Comercial e Empresarial (60h), Linguagem, Trabalho e Tecnologia (40h), Operações Financeiras (60h), Economia e Mercado Financeiro (60h) e Legislação Social e Trabalhista (60h). As aulas práticas equivalem a 40h e estão restritas ao componente Aplicativos Informatizados. O total de carga horária nesse módulo é de 500 horas divididas entre aulas teóricas e práticas.

No segundo módulo a distribuição entre aulas teóricas e práticas apresentam praticamente a mesma carga horária com uma pequena elevação nas aulas práticas. As aulas teóricas apresentam uma carga horária de 440 horas e estão distribuídas entre os seguintes componentes: Contabilidade Comercial (60h), Contabilidade de Custos (100h), Contabilidade Intermediária (40h), Planejamento Tributário Empresarial (100h), Processos Estatísticos de Pesquisa (60h), Inglês Instrumental (40h) e Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Contabilidade (40h). As aulas práticas estão concentradas somente no componente Sistemas de Informações Contábeis com um total de 60h. Assim como o primeiro módulo, a carga horária de aulas práticas e teóricas nesse módulo perfaz um total de 500 horas.

Para o terceiro módulo a carga horária de aulas práticas e teóricas apresentam a mesma carga do segundo módulo. As aulas teóricas apresentam uma carga horária de 440 horas e estão distribuídas entre os seguintes componentes: Contabilidade Gerencial e Estratégica (60h), Tópicos Especiais de Contabilidade (100h), Contabilidade Tributária e Fiscal (80h), Estrutura e Análise das Demonstrações Financeiras (80h), Contabilidade Pública (60h) e Contabilidade do Agronegócio (60h). O componente Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Contabilidade com uma carga horária de 60 horas é o único que apresenta como aula prática. Acompanhando a carga horária dos semestres anteriores, o módulo apresenta um total de 500 horas entre aulas práticas e teóricas.

O curso Técnico em Logística apresenta uma carga horária semelhante ao curso Técnico em Contabilidade, porém com uma carga de aula prática um pouco maior, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

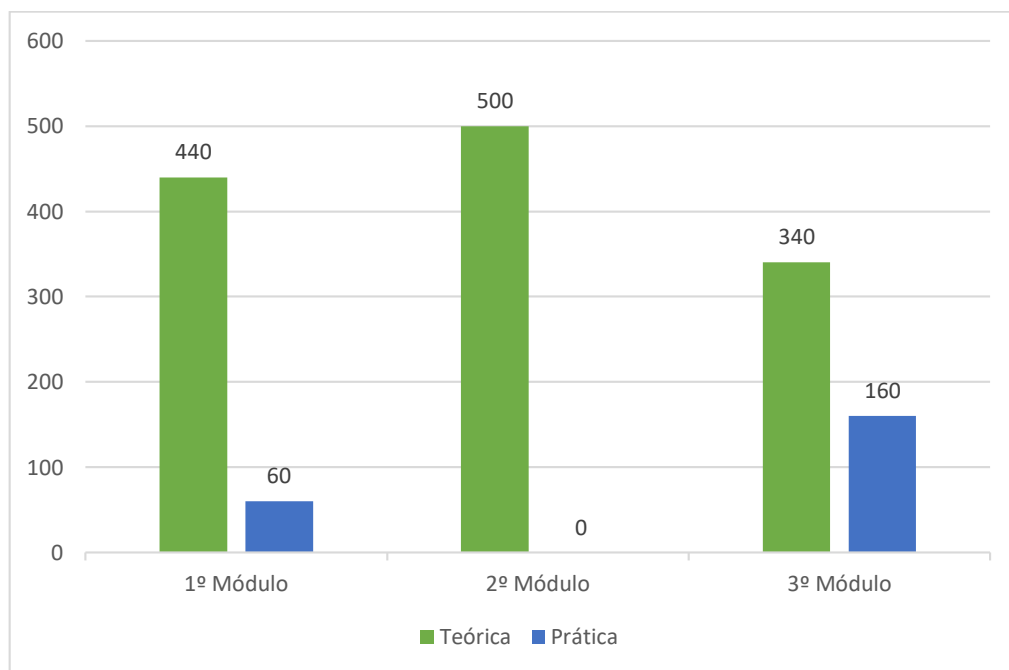


Figura 12 – Carga horária de aulas teóricas e práticas do curso Técnico em Logística

Fonte: própria do autor, 2019

Assim como os demais cursos do eixo de gestão e negócios, o curso Técnico em Logística é dividido em 3 módulos, cada módulo equivale a um semestre letivo, no primeiro módulo a carga horária é de 440 horas de aulas teóricas distribuídas nos seguintes componentes: Introdução à Logística (40h), Planejamento Empresarial e Empreendedorismo (100h), Linguagem, Trabalho e Tecnologia (40h), Ética e Cidadania Organizacional (40h), Inglês Instrumental (40h), Gestão de Pessoas (60h) e Cálculos Financeiros e Estatísticos

(100h). O componente Aplicativos Informatizados é o único com aulas práticas no módulo e equivale a 60 horas, totalizando 500 horas de aulas nesse módulo.

O segundo módulo desse curso apresenta um diferencial entre os segundos módulos dos cursos Técnico em Administração e Contabilidade por apresentar somente aulas teóricas e nenhuma aula prática. O total de carga horária teórica é de 500 horas e estão distribuídas nos seguintes componentes: Gestão de Recursos e Materiais (100h), Custos Logísticos (60h), Planejamento, Programação e Controle da Produção (100h), Movimentação, Expedição e Distribuição (100h), Gestão da Cadeia de Abastecimento (60h), Marketing (40h) e Planejamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Logística (40h).

O terceiro e último módulo do curso apresenta uma melhor distribuição entre aulas teóricas e práticas, nesse módulo a carga horária de aulas teóricas apresenta um total de 340 horas distribuídas nos seguintes componentes: Gestão de Transportes (100h), Saúde e Segurança no Trabalho (40h), Logística Internacional e Economia (60h), Logística Reversa (40h), Gestão da Qualidade Total (60h) e Legislação Tributária (40h). As aulas práticas equivalem a 160 horas e estão distribuídas nos seguintes componentes: Tecnologia da Informação (100h) e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Logística. Assim como o total de horas nos módulos anteriores, a carga horária total entre aulas práticas e teóricas nesse módulo equivale a 500 horas.

Analisando os dados acima, constatou-se que o curso Técnico em Contabilidade apresenta uma carga horária de aulas teóricas superior aos cursos de Administração e Logística, como pode ser observado no gráfico abaixo.

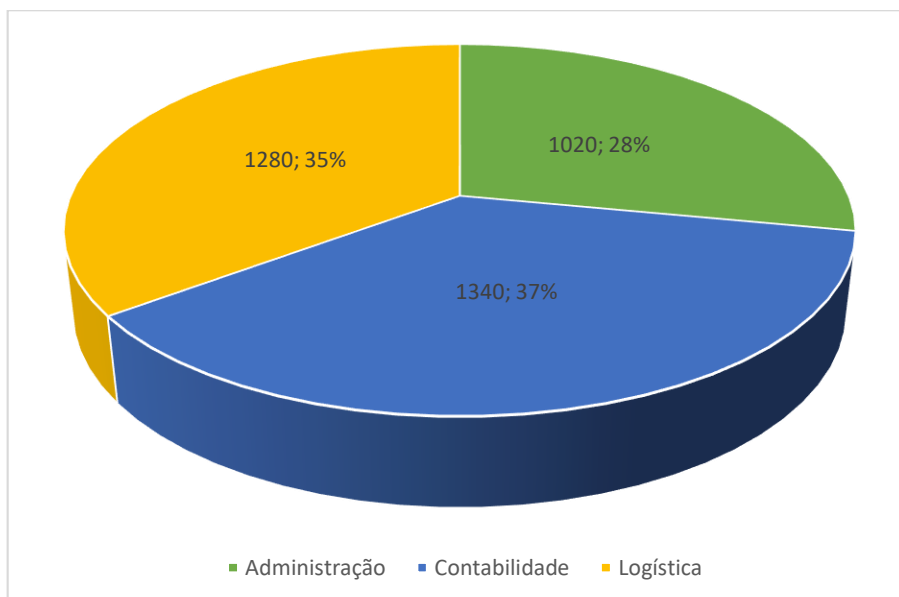


Figura 13: total de carga horária de aulas teóricas nos cursos do eixo de gestão e negócios.
Fonte: própria do autor, 2019

O componente Contabilidade Introdutória aparece como a disciplina com maior carga horária de aula teórica no primeiro módulo (semestre) do curso Técnico em Contabilidade.

5.2.3 Índices de Evasão Escolar

Outro fator determinante para a seleção do curso e componente objeto desse estudo foi o índice de evasão escolar.

A análise dos índices de evasão ocorreu nos cursos do eixo de gestão e negócios por meio dos documentos disponibilizados pela secretaria acadêmica da unidade escolar referente ao ano letivo de 2018 e encaminhadas à supervisão regional anualmente.

O índice de evasão é medido pelo número de alunos matriculados no início do semestre letivo comparado com o número de alunos rematriculados no início do semestre subsequente ao curso. Na análise, o curso de Técnico em Administração aparece como o curso com menor índice de evasão em 2018, das 3 turmas do curso o 1º Módulo apresentou uma perda de 2,9% no semestre, ou seja, iniciou o 1º semestre de 2018 com 35 alunos e iniciou o 2º semestre do mesmo ano com 34 alunos, apresentando perda de 1 aluno. O 2º Módulo não apresentou perda, iniciou o 1º semestre de 2018 com 32 alunos e o 2º semestre do mesmo ano com 32 alunos. O 3º Módulo apresentou uma perda de 16,1% no semestre, ou seja, iniciou o 1º semestre de 2018 com 31 alunos e concluiu esse mesmo semestre com 26 alunos, uma perda total de 5 alunos.

O curso de Técnico em Logística oferece apenas uma turma por semestre, nesse caso a análise contemplou o 3º Módulo que apresentou uma perda de 14,7%, ou seja, iniciou o 1º semestre de 2018 com 34 alunos e concluiu o mesmo semestre com 29 alunos, apresentando uma perda total de 5 alunos.

O curso de Técnico em Contabilidade aparece como o curso com o maior índice de evasão em ambas as turmas ofertadas no ano letivo de 2018. O 1º Módulo apresentou uma perda de 17,5% no semestre, ou seja, iniciou o 1º semestre de 2018 com 40 alunos e iniciou o 2º semestre do mesmo ano com 33 alunos, uma perda total de 7 alunos. A situação do 2º Módulo é ainda pior, apresentando uma perda de 20% no semestre, ou seja, iniciou o 1º semestre de 2018 com 40 alunos e iniciou o 2º semestre do mesmo ano com 32 alunos, apresentando uma perda total de 8 alunos.

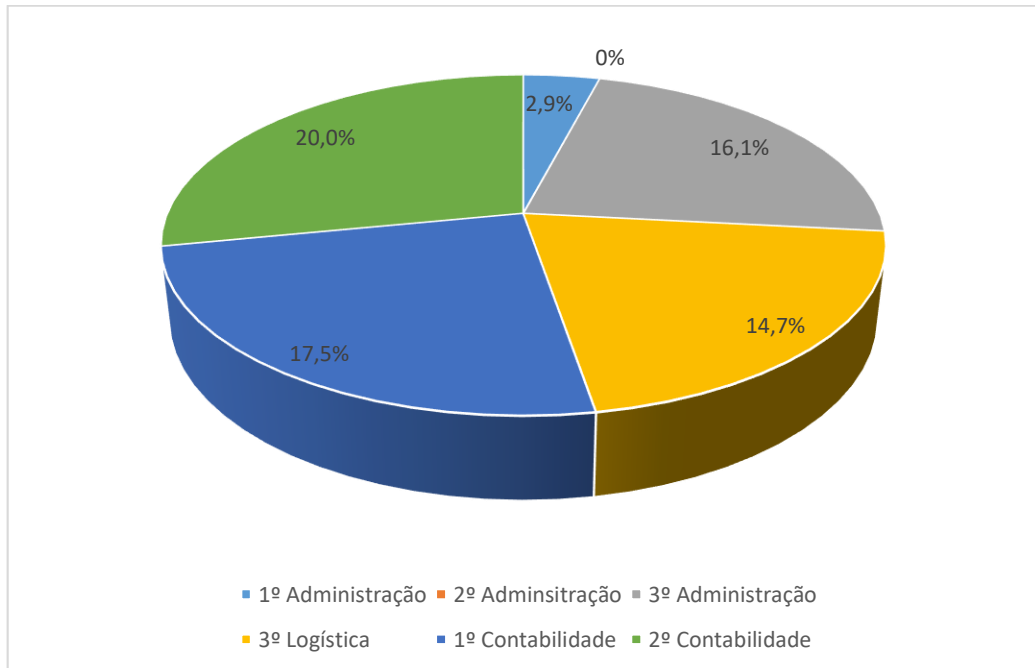


Figura 14: porcentagem de evasão por curso em 2018

Fonte: própria do autor, 2019

Considerando os dados apresentados pelos índices de evasão dos cursos do eixo de gestão e negócios e análise da carga horária teórica dos componentes, o curso Técnico em Contabilidade torna-se foco de estudo da presente pesquisa.

5.2.4 Plano de Trabalho Docente

O Plano de Trabalho Docente (PTD) é um documento elaborado pelo docente titular do componente e deve ser formulado no início do semestre letivo afim de nortear as ações do professor no decorrer de suas atividades e práticas pedagógicas.

Para a elaboração do PTD alguns critérios devem ser observados de acordo com o exposto no Plano de Curso disponibilizado pela unidade e que o docente deverá acessar para realizar o planejamento de suas aulas.

A elaboração do Plano de Trabalho Docente é a parte mais importante do processo pedagógico, é ali que o docente irá realizar todo o processo de ensino, é nesse momento que ele identifica todas as dificuldades e a realidade de seus discentes. Para Tormena e Figueiredo (2010, p. 2) “o Plano de Trabalho Docente é a ferramenta que ampara e determina o modo de ação do docente, sem essa ferramenta corre-se o risco de não desenvolver seu trabalho de ensinar e de transformar os discentes”. Sem o planejamento não se tem uma visão geral do todo e isso muitas vezes se revela e reflete contra o próprio docente.

Para Vasconcellos:

planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca se numa perspectiva de mudança. (Vasconcellos, 2006, p.137)

No ato de planejar o docente tem como prever uma série de acontecimentos que podem ocorrer durante a ação e se preparar para lidar com eles, amenizando, assim a incidência de imprevistos, o que tornará suas ações mais seguras e eficazes. Dessa forma, o planejamento tem um significado para o professor tornando-se um instrumento facilitador da sua prática.

No aspecto legal está evidenciada na legislação educacional brasileira a exigência para a construção do projeto político pedagógico, da proposta curricular, do plano de trabalho docente, bem como do compromisso do professor com a aprendizagem dos alunos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece:

Art. 13º. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ainda conforme Tormena e Figueiredo (2010), o plano de trabalho docente é um desafio que demanda mudanças por parte do docente. Mudança requer muito estudo, reflexão e ação. Por isso, requer do professor a busca pela inovação, exige uma transformação na postura deste professor em relação ao PTD propriamente dito, não perdendo de vista a realidade sociocultural em que vivemos e o tipo de aluno que queremos formar.

Para um melhor entendimento sobre o PTD desenvolvido na unidade de ensino pesquisada será exposto abaixo um modelo elaborado de acordo com o componente Contabilidade Introdutória do curso Técnico em Contabilidade.

O PTD consiste no desenvolvimento de onze etapas, sendo elas: I – Atribuições e atividades profissionais relativas à qualificação ou à habilitação profissional, que justificam o

desenvolvimento das competências previstas no componente curricular; II – Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas do componente curricular; III – Procedimento didático e cronograma de desenvolvimento; IV – Plano de avaliação de competências; V – Plano de atividades docentes; VI – Material de apoio didático para o aluno; VII – Propostas de integração e interdisciplinares e atividade extras; VIII – Estratégias de recuperação contínua; IX – Identificação; X – Parecer do coordenador de curso e XI – Replanejamento.

O foco de estudo da presente pesquisa resume-se ao item III – Procedimento didático e cronograma de desenvolvimento, não contemplando dessa forma o estudo do PTD completo.

Quadro 4: Esboço do Item III de um PTD do componente Contabilidade Introdutória

Habilidades	Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos
1. Aplicar os conceitos Contábeis e sua trajetória ao longo do tempo;	1. Conceito e campo de atuação; 1.2. objeto da Contabilidade; 1.3. patrimônio; 1.4. bens, direitos e obrigações; 1.5. aspecto qualitativo e quantitativo do patrimônio;	Aula expositiva e dialogada abordando: A evolução histórica da contabilidade no período antigo, medieval, moderno e científico; A Contabilidade no Brasil; A finalidade da contabilidade visando atender aos diversos usuários (internos e externos); Aula expositiva e dialogada abordando: A formação das sociedades; O capital inicial; subscrição x integralização; Segmentos da Contabilidade; Objeto de estudo da contabilidade; Representação do Patrimônio; Diferenciação de bens, direitos e obrigações; Aspectos qualitativos do patrimônio concernente à qualificação dos itens patrimoniais; Aplicação de atividade para distinção de ativos de passivos; bens, direitos ou obrigações; parte positiva ou negativa.
2. Aplicar conceitos de Contas patrimoniais e de resultado;	2. Situações líquidas patrimoniais; 2.1. ativa, negativa e nula; 2.4. Origens e aplicações de recursos;	Aula expositiva e dialogada abordando: Formação do patrimônio líquido; Exemplificação das situações líquidas patrimoniais; Desenvolvimento de atividade para apuração da situação líquida patrimonial. Formação do capital por meio da integralização; Débitos de funcionamento; Débitos de financiamento; Análise da representação gráfica do patrimônio
3. Classificar a documentação: despesas, receitas, ativo e passivo.;	2.2. Patrimônio líquido; 2.3. exemplo de formação do patrimônio; 2.8. Atos e fatos administrativos;	Aula expositiva e dialogada abordando: Diferenciação de atos e fatos administrativos; Exemplificação em lousa dos fatos administrativos nas situações permutativo, modificativo e

	2.9. Atos administrativos; 2.10. fatos permutativos, modificativos e mistos;	misto. Importância dos registros diários das informações contábeis; Diferenciação dos grupos das contas patrimoniais e de resultado; Diferenciação das contas de receitas das contas de despesas; Aplicação atividade pratica para distinção de receitas, despesas, contas patrimoniais e de resultado.
4. Mensurar o plano de contas;	2.5. Contas; 2.6. patrimoniais e de resultado; 2.7. plano de contas (Lei 11.638/2007);	Aula expositiva e dialogada abordando a importância da definição e elaboração do plano de contas contábil para a entidade empresarial. Abordagem e diferenciação das contas analíticas das sintéticas. Composição dos grupos de contas e sua estrutura de numeração e ou codificação.
5. Organizar registros patrimoniais;	2.5. Contas; 2.6. patrimoniais e de resultado; 2.7. plano de contas (Lei 11.638/2007);	Aula expositiva e dialogada abordando a forma de organização dos registros patrimoniais das entidades.
6. Sintetizar as informações contábeis e efetuar balancete de verificação;	2.11. Procedimentos contábeis básicos; 2.12. débito e crédito; 2.13. métodos das partidas dobradas; 2.14. registros contábeis; 2.15.lançamento; 2.16.escrituração; 2.17.diário e razão; 3.Balancete de verificação; 2.5. Contas; 2.6. patrimoniais e de resultado; 2.7. plano de contas (Lei 11.638/2007); 2.11. Procedimentos contábeis básicos; 2.12. débito e crédito; 2.13. métodos das partidas dobradas; 2.14. registros contábeis; 2.15. lançamento; 2.16. escrituração;; 2.17. diário e razão; 3. Balancete de verificação;	Aulas expositivas e dialogadas abordando: Diferenciação do regime de caixa do regime de competência; Conceituação de débitos e créditos na contabilidade; Mecanismo e método das partidas dobradas; Identificação dos elementos para realização dos lançamentos contábeis e fórmulas para realização dos lançamentos; Influencia dos fatos administrativos na alteração dos saldos contábeis da entidade; Escrituração dos livros diário e razão da entidade; Estruturação do balancete de verificação Desenvolvimento de atividades práticas envolvendo situações problemas inerentes a atividade empresarial, visando a classificação e identificação de contas contábeis, interpretação e realização de lançamentos contábeis, apuração do balancete de verificação.

5.3 Proposta de Ensino Híbrido

A proposta tem como objetivo abordar uma estratégia de ensino híbrido para cada habilidade, considerando seis habilidades para o componente Contabilidade Introdutória, sendo elas: 1. Aplicar os conceitos contábeis e sua trajetória ao longo do tempo, 2. Aplicar os conceitos de contas patrimoniais e de resultado, 3. Classificar a documentação: despesas, receitas, ativo e passivo, 4. Mensurar o plano de contas, 5. Organizar registros patrimoniais, 6. Sintetizar as informações contábeis e efetuar balancete de verificação. Para cada habilidade utilizar-se-á as bases tecnológicas correspondente ao exposto no quadro acima, alterando-se apenas os procedimentos didáticos.

De acordo com a proposta do ensino híbrido o aluno possui um sistema de aprendizado personalizado para a sua realidade e aprende de acordo com o seu tempo e forma, na proposta abaixo o aluno estará exposto à três tipos diferentes de prática pedagógica, leitura (por meio dos textos), audiovisual (por meio dos vídeos) e auditiva (pela explanação do professor), além de tirar dúvidas de forma individualizada.

Quadro 5 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 1

Habilidade 1 – Aplicar os conceitos contábeis e sua trajetória ao longo do tempo.		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
1.1 Conceito e campo de atuação; 1.2 objeto da Contabilidade; 1.3 patrimônio; 1.4 bens, direitos e obrigações; 1.5 aspecto qualitativo e quantitativo do patrimônio;	Técnica: Rotação por estações Aplicação: a sala de aula receberá 3 estações, sendo uma para estudos com material impresso, uma com acesso online e uma com a presença do professor. Na estação com material impresso os alunos terão à disposição livros e materiais impressos abordando: A evolução histórica da contabilidade no período antigo, medieval, moderno e científico; A Contabilidade no Brasil; A finalidade da contabilidade visando atender aos diversos usuários (internos e externos). Na estação online, com computadores conectados à internet, os alunos terão acesso à vídeos explicativos sobre os conceitos disponibilizados nos textos	Divide-se a sala em três grupos, cada grupo fica em uma estação desenvolvendo as atividades propostas alternando-se entre as estações de acordo com o tempo estipulado pelo professor.

	<p>selecionados pelo professor. Na estação do professor, os alunos recebem as informações adicionais e tiram as dúvidas pertinentes aos conceitos anteriores.</p> <p>Aplicação: a sala de aula receberá 3 estações, sendo uma para estudos com material impresso, uma com acesso online e uma com a presença do professor. Na estação com material impresso os alunos terão à disposição livros e materiais impressos abordando: A formação das sociedades; O capital inicial; subscrição x integralização; Segmentos da Contabilidade; Objeto de estudo da contabilidade; Representação do Patrimônio; Diferenciação de bens, direitos e obrigações; Aspectos qualitativos do patrimônio concernente à qualificação dos itens patrimoniais; Na estação online, com computadores conectados à internet, os alunos terão acesso à vídeos explicativos sobre os conceitos disponibilizados nos textos selecionados pelo professor. Na estação do professor, os alunos recebem as informações adicionais e tiram as dúvidas pertinentes aos conceitos anteriores.</p>	
--	---	--

Fonte: própria do autor, 2019

Quadro 6 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 2

Habilidade 2 – Aplicar os conceitos de contas patrimoniais e de resultado		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
<p>2 Situações líquidas patrimoniais; 2.1 ativa, negativa e nula; 2.4 Origens e aplicações de recursos;</p>	<p>Técnica: Laboratório Rotacional</p> <p>Aplicação: nesse contexto será utilizado 3 ambientes diferentes na escola, sendo uma sala de aula tradicional, um laboratório de informática e um laboratório de</p>	<p>Divide-se a sala em três grupos, inicialmente dois grupos ficam na sala de aula tradicional e um no laboratório de informática, após o tempo determinado pelo docente o grupo que</p>

	<p>gestão e negócios. Na sala de aula ocorre a explanação dos conteúdos teóricos com auxílio de materiais impressos e utilização de equipamentos multimídias abordando: Formação do patrimônio líquido; Exemplificação das situações líquidas patrimoniais; Formação do capital por meio da integralização; Débitos de funcionamento; Débitos de financiamento; Análise da representação gráfica do patrimônio. No laboratório de informática ocorre a exposição de conteúdos por meio de vídeos selecionados abordando os conceitos na visão de outros especialistas. No laboratório de gestão e negócios ocorre o desenvolvimento de atividade prática com o auxílio de um segundo docente abordando a apuração da situação líquida patrimonial.</p>	<p>está no laboratório de informática vai para a sala de aula tradicional e os grupos que estavam na sala de aula tradicional um vai para o laboratório de informática e o outro para o laboratório de gestão e negócios. Os grupos vão alternando-se entre os laboratórios de acordo com o tempo estipulado pelo docente</p>
--	--	---

Fonte: própria do autor, 2019

Quadro 7 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 3

Habilidade 3 - Classificar a documentação: despesas, receitas, ativo e passivo		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
<p>2.2 Patrimônio líquido; 2.3 exemplo de formação do patrimônio 2.8 Atos e fatos administrativos; 2.9 Atos administrativos 2.10 fatos permutativos, modificativos e mistos;</p>	<p>Técnica: Sala de aula invertida Aplicação: nesse contexto o docente disponibiliza em uma plataforma de compartilhamento de vídeos por meio do <i>youtube</i> ou redes sociais uma vídeo-aula abordando: a Diferenciação de atos e fatos administrativos; Exemplificação dos fatos administrativos nas situações permutativo, modificativo e misto. Importância dos registros diários das informações contábeis; Diferenciação dos grupos das contas patrimoniais e de resultado; e diferenciação das contas de receitas das contas de despesas. O aluno</p>	<p>O docente utiliza as aulas para sanar as dúvidas adquiridas nos vídeos e desenvolve atividade prática abordando os conceitos trabalhado nos vídeos.</p>

	<p>assisti a aula disponibilizada e vai para a sala de aula com o conteúdo previamente adquirido. No horário da aula estipulado em calendário escolar o docente utiliza esse tempo para tirar as dúvidas e aplicar a atividade prática abordando a distinção de receitas, despesas, contas patrimoniais e de resultado.</p>	
--	---	--

Fonte: própria do autor, 2019

Quadro 8 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 4

Habilidade 4 - Mensurar o plano de contas		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
<p>2.5 Contas; 2.6 patrimoniais e de resultado; 2.7 plano de contas (Lei 11.638/2007);</p>	<p>Técnica: Rotação individual</p> <p>Aplicação: nesse modelo o docente elabora, em conjunto com o aluno, um calendário de estudos personalizado com estrutura de ensino para cada conteúdo considerando momentos presenciais e momentos a distância. O aluno terá acesso a vídeo-aula abordando: a importância da definição e elaboração do plano de contas contábil para a entidade empresarial e se reunirá com o docente em horário determinado para sanar suas dúvidas, não sendo necessariamente em horário de aula presencial. Em outro dia pré-estabelecido o aluno desenvolverá pesquisa utilizando a internet sobre: abordagem e diferenciação das contas analíticas das sintéticas e composição dos grupos de contas e sua estrutura de numeração e ou codificação e se reunirá com o docente para desenvolver atividades práticas.</p>	<p>As aulas acontecem de forma personalizada acompanhando calendário elaborado individualmente para cada aluno.</p>

Fonte: própria do autor, 2019

Quadro 9 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 5

Habilidade 5 – Organizar registros patrimoniais		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
<p>2.5 Contas; 2.6 patrimoniais e de resultado; 2.7 plano de contas (Lei 11.638/2007);</p>	<p>Técnica: Rotação por estações</p> <p>Aplicação: a sala de aula receberá 3 estações, sendo uma para estudos com material impresso, uma com acesso online e uma com a presença do professor. Na estação com material impresso os alunos terão à disposição livros e materiais impressos abordando: a forma de organização dos registros patrimoniais das entidades. Na estação online, com computadores conectados à internet, os alunos terão acesso à vídeos explicativos sobre os conceitos disponibilizados nos textos selecionados pelo professor. Na estação do professor, os alunos recebem as informações adicionais e tiram as dúvidas pertinentes aos conceitos anteriores.</p>	<p>Divide-se a sala em três grupos, cada grupo fica em uma estação desenvolvendo as atividades propostas alternando-se entre as estações de acordo com o tempo estipulado pelo professor</p>

Fonte: própria do autor, 2019

Quadro 10 – Proposta de aplicação do Ensino Híbrido para a Habilidade 6

Habilidade 6 – Sintetizar as informações contábeis e efetuar balancete de verificação		
Bases Tecnológicas	Procedimentos Didáticos Híbrido	Dinâmica das aulas
<p>2.11 Procedimentos contábeis básicos; 2.12 débito e crédito; 2.13 métodos das partidas dobradas; 2.14 registros contábeis; 2.15.lançamento; 2.16.escrituração; 2.17 diário e razão; 3. Balancete de verificação; 2.5 Contas; 2.6 patrimoniais e de resultado;</p>	<p>Técnica: Laboratório Rotacional</p> <p>Aplicação: nesse contexto será utilizado 3 ambientes diferentes na escola, sendo uma sala de aula tradicional, um laboratório de informática e um laboratório de gestão e negócios. Na sala de aula ocorre a explanação dos conteúdos teóricos com auxílio de materiais impressos e utilização de equipamentos multimídias abordando: A Diferenciação do regime de caixa do regime de</p>	<p>Divide-se a sala em três grupos, inicialmente dois grupos ficam na sala de aula tradicional e um no laboratório de informática, após o tempo determinado pelo docente o grupo que está no laboratório de informática vai para a sala de aula tradicional e os grupos que estavam na sala de aula tradicional um vai para o laboratório de informática e o outro para o</p>

2.7 plano de contas (Lei 11.638/2007);	competência; Conceituação de débitos e créditos na contabilidade; Mecanismo e método das partidas dobradas; Identificação dos elementos para realização dos lançamentos contábeis e fórmulas para realização dos lançamentos; Influencia dos fatos administrativos na alteração dos saldos contábeis da entidade; Escrituração dos livros diário e razão da entidade; Estruturação do balancete de verificação. No laboratório de informática ocorre a exposição de conteúdos por meio de vídeos selecionados abordando os conceitos na visão de outros especialistas. No laboratório de gestão e negócios ocorre o desenvolvimento de atividades práticas envolvendo situações problemas inerentes a atividade empresarial, visando a classificação e identificação de contas contábeis, interpretação e realização de lançamentos contábeis, apuração do balancete de verificação.	laboratório de gestão e negócios. Os grupos vão alternando-se entre os laboratórios de acordo com o tempo estipulado pelo docente
--	--	---

Fonte: própria do autor, 2019

6. Considerações Finais

O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou uma análise das estratégias de ensino denominadas “ensino híbrido”. Assim, notou-se que em alguns estudos pesquisados (Siqueira e Torres (2010) Costa (2016) Schelemmer (2016) Francisco e Oliveira (2016)) a terminologia vem sendo utilizada de forma equivocada, apresentando como ensino híbrido uma simples atividade no ensino on-line sem relacionar com as estratégias apresentadas no decorrer desta pesquisa (Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual), pois para os autores que sustentam as pesquisas nacionais sobre o ensino híbrido no Brasil, este necessita ser desenvolvido nas duas modalidades de ensino, *on-line* e presencial, e o aluno deve ter controle sobre o tempo e lugar nessas modalidades. Uma escola com vários recursos tecnológicos e de fácil acesso à internet não pode ser considerada híbrida se não desenvolver junto aos alunos momentos de aprendizagens nas duas modalidades citadas acima.

A revisão bibliográfica apresenta poucos estudos na área no Brasil, demonstrando a escassez em nossa literatura, essa situação se agrava quando a pesquisa enfatiza a aplicabilidade do ensino híbrido em instituições de ensino profissionalizante. Uma questão que merece destaque é que a maioria dos estudos apresenta o conceito de ensino híbrido de forma equivocada, ou seja, ao utilizarem em algum momento uma prática com recurso *on-line*, sem garantir o espaço de aprendizagem presencial, denominam a estratégia de ensino híbrido. Essa realidade é abordada por Horn e Staker (2015) que descrevem a falta de clareza que há na diferenciação entre ensino híbrido e um ambiente enriquecido por tecnologia.

Como produto final, a pesquisa apresenta uma proposta de ensino híbrido para um curso técnico com alto índice evasão, atrelado a uma carga horária excessiva de aula teórica. Após análise documental da instituição de ensino pesquisada, chegou-se ao curso Técnico em Contabilidade. A proposta buscou abordar as quatro estratégias apresentadas por Horn e Staker (2015), rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, atrelando todas as estratégias às bases tecnológicas descritas no plano de curso.

Para a efetividade das ações, sugere-se às pesquisas futuras, o desenvolvimento de um plano de treinamento dos docentes, bem como, aplicar as estratégias em sala de aula durante um semestre letivo, para assim avaliar a sua efetividade.

Referências

BENEVIDES, M.V. Direitos Humanos, do que se trata? Em *DHnet*: Boletim de Capacitação, n. 1. Outubro de 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 16 jan. 2019

BETONI, C.S. *O Espírito dos Donos*: empreendedorismo como projeto de adaptação da juventude. 2014. 244f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERBEL, N.A.N. As Metodologias Ativas e a Promoção da Autonomia de Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. IBGE. *Censo Demográfico*, 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2019.

CERATTI, M.R.N. *Evasão escolar*: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE/SEED/PR. Paraná, 2008.

CERETTA, S.B; FROEMMING, L.M. Geração Z: Compreendendo os Hábitos de Consumo da Geração Emergente. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potigua*. Ano III, n. 2 - abr./set, 2011.

CHRISTENSEN, C. *Inovação na sala de aula*: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COSTA, H.B.A. Problematizando Práticas de Ensino e Aprendizagem na Plataforma Moodle: Aproximações com a Modalidade Híbrida. *Revista EntreLínguas*, v.2, n.2, p.283-299, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948.

DUARTE, P.V.C. *Plataforma Khan Academy*: uma análise de suas potencialidades na visão de professores do ensino fundamental I de um município do interior de São Paulo. 2018. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação profissional em educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

- FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.
- FRANCISCO, C.N.P.; OLIVEIRA, R.S. Práticas pedagógicas digitais: o Facebook e a sala de aula invertida na formação dos alunos do ProfLetras. *Odisseia*, v. 1, n. 2, p. 48-61, 2016.
- FRANTZ, D.S.F.S. *et al.* Ensino híbrido com a utilização da plataforma moodle. *Revista Thema*, v. 15, n. 3, p. 1175-1186, 2018.
- FREITAS, C.S. Possibilidades e desafios quanto à aplicação de planos híbridos de ensino em universidades públicas brasileiras. *Liinc em Revista*, v.8, n.1, p 237-250, 2012.
- FREITAS, K.S. Gestão Educacional e Evasão de Estudantes. XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. *Cadernos Anpae: Por uma Escola de Qualidade para Todos*. Porto Alegre: novembro de 2007.
- GALVÃO, C.M.; SAWADA, N.O.; TREVIZAN, M.A. Revisão Sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 12, n.3, p. 549-556, 2004.
- GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOHANN, C.C. *Evasão escolar no Instituto Federal Sul – Rio - Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo*. 2012. Dissertação de mestrado – programa de pós-graduação em educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.
- HORN, M.B.; STAKER, H. *Blended: Usando a Inovação Disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.
- MARTINS, A.M.; PARDAL, L.A.; DIAS, C. Ensino Técnico e Profissional: natureza da oferta e da procura. *Interações*, n.1, p. 77-97, 2005.
- MARTINS, L.C.B. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido*. São Paulo, 2016, 317f. Tese (Doutorado – Programa de pós-graduação em Psicologia. Área de concentração: Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e personalidade). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MAURER, A.L. *As Gerações Y e Z e suas Âncoras de Carreira: contribuições para a gestão estratégica de operações*. Rio Grande do Sul, 2013, 122f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Administração, Mestrado Profissional). Universidade de Santa Cruz do Sul.
- MEIRA, C.A. *A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante: um estudo de caso no campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo / Cristiane Araujo Meira*. – 2015. 118 f. : il.

MOEHLECKE, S. Direitos Humanos e Educação. In: BRASIL. *Salto para o Futuro: Direitos Humanos e Educação*. 2008.

MORAN, J.; BACICH, L. *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 1 ed. São Paulo: Penso, 2018.

NASCIMENTO, E.R.; ANJOS, F.L.R.M; MENEZES, K.K.O.; OLIVEIRA, G.B.L. *Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no ensino superior: qual a percepção dos estudantes? Educação Por Escrito*, v. 9, n. 2, p. 251-269, 2018.

PASIN, D.M.; DELGADO, H.O.K. *O Ensino Híbrido como Modalidade de Interação Ativa e Reflexão Crítica: Relato de uma Experiência Docente no Brasil. Texto Livre Linguagem e Tecnologia*. v. 10, n. 2, p.87-105, 2017.

PEREIRA *et al.* Ensino Técnico Profissionalizante: Formação Profissional e Cidadania. In: *II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 2009, Curitiba.

RIFFEL, S.M.; MALACARNE, V. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR, 2010.

ROCHA, F. *Fins e objectivos do sistema escolar português de 1820 a 1926*. Aveiro: Liv. Estampa, 1987.

SCHMITZ, E.X.S. *Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Rio Grande do Sul, 2016, 185f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Tecnologias Educacionais em Rede) Universidade Federal de Santa Maria.

SCHLEMMER, E. Games e Gamificação: uma Alternativa aos Modelos de EaD. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distância*, v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016.

SILVA, J.E.P. *Ensino Híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no ensino médio*. Rio Grande do Sul, 2016, 67f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Ensino de História em Rede Nacional). Universidade Federal de Santa Maria.

SILVA, J.E.P. Ensino Técnico Profissionalizante: Formação Profissional e Cidadania. In: *II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 2009, Curitiba.

SILVA, M.R.C.; MACIEL, C.; ALONSO, K.M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. *RBPAAE* - v. 33, n. 1, p. 095 - 117, 2017.

SILVA, J.B.; SILVA, D.O.; SALES, G.L. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista x metodologia tradicional. *Revista Conhecimento Online*, Novo Hamburgo, v. 10, n. 2, 2018.

SIQUEIRA, L.M.M.; TORRES, P. L. O Ensino Híbrido da Eletricidade Utilizando Objetos de Aprendizagem na Engenharia. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 27, n. 2, p. 334-354, 2010.

- SOUZA, Y.H.; MENDONÇA, A.P.; COELHO, I.M.W.S. Uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos baseadas no ensino híbrido. *Rev. EntreLínguas*, v. 4, n. 2, p. 165-181, 2018.
- STEINERT, M.E.P.; HARDOIM, E.L.; PINTO, M.P.P.R.C. De Mãos Limpas com as Tecnologias Digitais. *Revista SUSTINERE*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 233-252, 2016.
- STEINERT, M.E.P.; HARDOIM, E.L. *Leigos ou excluídos?* A criação de um aplicativo educacional e seu uso via ensino híbrido em uma escola pública. *Revista SUSTINERE*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 90-113, 2017.
- TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J. A. *Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica*. Paraná, 2010.
- VALENTE, J.A. Blended Learning e as Mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, n.4, p. 79-97, 2014.
- VASCONCELLOS, C.S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico-elementos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VEIGA, I.P.A. *Projeto Político Pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.
- VERGARA, A.C.E.; HINZ, V.T.; LOPES, J.L.B. Como significar a aprendizagem de matemática utilizando os modelos de ensino híbrido. *Revista Thema*, v. 15, n. 3, p. 885-904, 2018.