

O ENSINO HÍBRIDO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Fábio Antônio Gabriel

Universidade Estadual do Paraná (UENP) / Centro de Letras, Comunicação e Artes – Campus Jacarezinho e Colégio Estadual Rio Branco de Santo Antônio da Platina PR (SEED PR)
fabioantonigabriel@gmail.com | ORCID 0000-0002-4990-4102

Antônio Carlos de Souza

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) / Curso de Filosofia e Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd)
acsouza@uenp.edu.br | ORCID 0000-0002-6077-226X

Resumo

Neste artigo, reflete-se acerca da importância do acesso e uso dos novos recursos tecnológicos, como a Internet, no ensino híbrido, no processo de ensino e aprendizagem. A discussão se tornou necessária, especificamente, a partir da pandemia da COVID-19, que trouxe, de forma emergencial, as atividades de ensino e aprendizagem de maneira virtual. A pesquisa foi de natureza bibliográfica e teve como objetivo permitir um diálogo entre alguns referenciais teóricos que discutem a importância dos recursos tecnológicos na educação. Os resultados da investigação destacam a insubstituível presença do professor no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de sua formação para utilização dos recursos tecnológicos, assim como o acesso e formação de uso dos recursos tecnológicos por parte dos alunos.

Palavras-chave: Educação; Ensino híbrido; Recursos tecnológicos.

Abstract

In this article, we reflect on the importance of access and use of new technological resources, such as Internet, in hybrid teaching and learning processes. The discussion became necessary, specifically after the COVID-19 pandemic, because there was an emergency for teaching and learning activities in a virtual way. This



research was a bibliographic one and aimed to allow a dialogue among theoretical references that discuss the importance of technological resources in education. The results highlight the irreplaceable presence of the teacher in the teaching and learning process and the need for training them and the students for the use of technological resources. It's also necessary to promote to students access and training in technological resources.

Keywords: Education; Hybrid teaching; Technological resources.

Introdução

Uma situação extremamente dolorosa – a morte de centenas de milhares de pessoas em todo o mundo, em decorrência das complicações da COVID-19 – resultou, no âmbito da educação, em aprendizado a respeito da utilização de recursos tecnológicos no contexto educacional. Diante da necessidade de se implantar, de forma emergencial, as atividades de ensino e aprendizagem de maneira virtual, professores e alunos foram levados a refletir sobre a contribuição do ambiente virtual para o processo de ensino e aprendizagem.

Fundamentados nos referenciais teóricos, apresentamos a síntese de uma reflexão sobre a relação entre ensino e aprendizagem no contexto da pandemia da COVID-19 e seus desafios e possibilidades sobre o ensino híbrido. Além disso, levantamos a questão da formação de professores, em especial, uma de suas dimensões, a apropriação e utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que a aprendizagem não pode prescindir do contato humano, da relação professor-aluno. Porém, a pandemia exigiu a virtualização dessa relação. Com isso, despertou-se a discussão sobre o acesso e a utilização dos recursos tecnológicos, como a Internet, na relação ensino e aprendizagem. Essa controvérsia já estava presente em diversas pesquisas anteriores à pandemia de COVID-19 e podem contribuir para a reflexão, num debate que se tornou mais intenso no período pós-pandêmico.

Nóvoa (2017) destaca ser fundamental que os cursos de formação de professores assumam uma posição de protagonismo. Segundo ele, deve-se preparar

os docentes para que se apoderem de conhecimentos capazes de lhes permitir apropriar-se de competências, a fim de que o ensino híbrido seja uma possibilidade eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Outros teóricos presentes nessa discussão são o sociólogo Zygmunt Bauman (2001), mais especificamente, sua visão de modernidade líquida, e Pierry Lévy (1996) e seu entendimento do que seja o virtual.

Nesse contexto, surgiu o objetivo deste artigo: permitir um diálogo entre referenciais teóricos que discutem a contribuição e os desafios de acesso e utilização de recursos tecnológicos na relação ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitar uma discussão a partir do chamado ensino híbrido.

Contexto Sociológico em Zygmunt Bauman e Pierre Levy

Bauman (2001) propõe uma reflexão a respeito da denominação de “modernidade líquida”. Para ele, a era em que vivemos experimenta a fluidez dos sólidos que se derretem. Tudo que antes era sólido, inquestionável, se acaba, se derrete na contemporaneidade.

O autor não faz um juízo de valor sobre esse momento, mas faz um diagnóstico do fenômeno da liquidez na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o mundo virtual contribui significativamente para o contexto desse cenário fluido. Parafraseando Descartes, pode-se dizer, na sociedade contemporânea, “conecto, logo existo”.

Segundo Bauman (2001), o mundo das redes sociais afetou diretamente o modo como as pessoas se relacionam. Em um átimo, as pessoas se conectam umas às outras em rede social. Contudo, com a mesma agilidade, se desconectam, estabelecem certos contatos, deletam outros, fazem amizades e as abandonam, em instantes, sem pesares.

Seria imprudente negar, ou mesmo subestimar, a profunda mudança que o advento da “modernidade fluida” produziu na condição humana. O fato de que a estrutura sistêmica seja remota e inalcançável, aliado ao estado fluido e não estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical e requer que repensemos os velhos conceitos que costumavam cercar suas narrativas. Como zumbis, esses conceitos são hoje mortos-vivos. A questão prática consiste em saber se sua ressurreição, ainda que em nova forma ou encarnação, é possível; ou – se não for – como fazer com eles tenham um enterro decente e eficaz. (Bauman, 2001, p. 15)



Outro elemento destacado por Bauman (2008) é o consumismo no contexto contemporâneo, transformando tudo em mercadoria. Nessa condição, coloca-se uma primeira observação: na educação, por vezes, utilizam-se recursos tecnológicos como uma forma de os grandes conglomerados educacionais limitarem os dispêndios com professores, considerando a educação uma mercadoria, os professores como meros reprodutores de ensino e os alunos, meros clientes, receptores de conhecimentos. Nesse ambiente de consumismo, tudo passa a ser considerado mercadoria, e as relações humanas se coisificam.

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de autoidentificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais. (Bauman, 2008, p. 41, grifo do autor)

Dessa reflexão, parte-se de um primeiro pressuposto: os professores não podem ser substituídos por máquinas no contexto educacional. Isso pode ser observado, por exemplo, na educação pública do Paraná, quando foi implantado o ensino remoto emergencial na pandemia da COVID-19, e se entendeu que se poderia permitir licença especial aos professores no período pandêmico. No entanto, mal as aulas em ambiente remoto tiveram início, percebeu-se que os alunos precisavam de seus professores para que pudessem dirimir dúvidas, receber orientações e explicações; assim, as licenças tiveram que ser suspensas.

Lévy (1996) problematiza filosoficamente o real e o virtual partindo de Aristóteles (2001), que entende o real como aquilo que já é, e o virtual, como aquilo que virá a ser. Amparado em Deleuze e Guattari (2010; 2011), ele entende que o virtual está desprendido do aqui e do agora. O virtual não se limita ou ultrapassa os limites da territorialidade física, ele possibilita uma multiplicidade de possibilidades de acesso.

Um endereço de hipertexto na Internet, embora seja desterritorializado, preserva a dimensão do existente. “[...] em qualquer coisa, há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (Deleuze & Guattari, 2011, p. 18).

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográficos ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. (Lévy, 1996, p. 21)

O ensino híbrido é vivenciado na perspectiva de uma relação direta com a desterritorialização, na medida, em que o professor não é mais visto como a única fonte do saber, como se pensava na pedagogia tradicional; a docência passa a ser vista como um trabalho que, ao mesmo tempo que ensina, busca contribuir para orientar, através da utilização de recursos digitais presentes na sociedade contemporânea. Quando se pensa em ensino híbrido, está em discussão uma metodologia de ensino e aprendizagem que, em parte, ocorre em um limite de espaço e de tempo, a sala de aula e, em parte, de maneira desterritorializada.

Para Lévy (1996, p. 25), “[...] os limites não são mais dados, os lugares e tempos se misturam”. Talvez, em razão disso, o virtual seja desafiador, como no campo da educação, já que o híbrido é entendido como uma mistura entre presencial e virtual. Assim, tanto a relação presencial, quanto a virtual são desafiadoras e merecem debate, discussão.

Desse modo, o ensino híbrido pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é importante que se promovam reflexões a respeito da sua contribuição, com a utilização de recursos didáticos, metodológicos, desterritorializados, a fim de os integrar aos alunos e professores. Afinal, como aponta Lévy (1996), nos mais variados ambientes, vivenciamos a utilização do modelo virtual, o que não significa a total superação do modelo presencial.

Ao longo da história humana, há muitos exemplos do desenvolvimento da relação entre o presencial e o virtual. O surgimento do telefone foi um avanço que possibilitou nova forma de comunicação humana, que, em tempo anterior, poderia ocorrer apenas de maneira presencial. Enfim, o processo de virtualização faz parte do desenvolvimento humano, intensificado nos tempos modernos.

Esse fenômeno do mundo virtual, das tecnologias da informação e comunicação, novas formas de linguagem, de apoderação da palavra, é tão real, que o professor, na contemporaneidade, é convidado a se utilizar dessas tecnologias com objetivo de otimizar o processo de ensino-aprendizagem.



Relação entre Ensino e Aprendizagem no Contexto da Pandemia da COVID-19 e seus Desafios e Possibilidades sobre o Ensino Híbrido

Diante do contexto da pandemia da COVID-19, muitos professores adoeceram, talvez, pela angústia do cenário pandêmico e/ou por não estarem habituados a utilizar as novas tecnologias para ensinar. A pandemia e o ensino remoto emergencial trouxeram, por um lado, perdas incalculáveis na relação entre ensino e aprendizagem. Por outro lado, surgiu a necessidade de professores e alunos recorrerem aos recursos tecnológicos, para que a situação de distanciamento físico, de impedimento do compartilhamento dos espaços físicos e de defasagem no ensino e aprendizagem não tivessem ainda mais impactos negativos.

A realidade pandêmica também requereu novos contornos nas reuniões pedagógicas, formativas e administrativas dos professores, com a utilização dos recursos tecnológicos, como as videochamadas. Além disso, o não contato com professores de modo presencial gerou angústia nos alunos que, por vezes, se sentiam exaustos para entrar nos infindáveis *links*. Assim, houve desafios a serem administrados tanto na dimensão pedagógica, quanto social e psicológica, posto que a pandemia gerou comprometimento da saúde mental de professores e de alunos.

Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da educação básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena. (Dias & Pinto, 2020, p. 546-547)

A ansiedade e outros transtornos mentais se agravaram durante a pandemia da COVID-19, escancarando, sobretudo, as desigualdades sociais. Por um lado, temos um modelo de sociedade que oferece os mais diversos recursos digitais; por outro, há diferenças sociais em relação ao acesso a esses recursos, como a Internet.

Segundo a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, muitos alunos, em 2021, durante a pandemia, não tiveram acesso à Internet, e

acreditamos que continuam assim, principalmente, por causa das desigualdades sociais/regionais dos alunos de instituições públicas.

Do total de estudantes sem Internet, 95,9% estudavam em escolas públicas. Na rede pública de ensino do norte e nordeste, apenas 68,4% e 77,0% dos alunos, respectivamente, tinham acesso à Internet. Celular é o principal meio para navegar na Internet, mas somente 64,8% dos estudantes de escolas públicas tinham o aparelho. (Barros, 2021, p.1)

Assim, faz-se urgente uma reflexão sobre o modelo neoliberal de organização social e o modo de produção capitalista, que apregoam um Estado mínimo sobre as políticas públicas e a maximização da acumulação do lucro para o capital. Com isso, a inclusão social e educacional, assim como a inclusão digital, não se tornam uma realidade para todos os cidadãos.

Na pandemia, não vivenciamos um ensino híbrido, e sim o ensino remoto emergencial. A partir da dificuldade, tanto de professores quanto de estudantes de utilizarem as ferramentas tecnológicas, entendemos que a pandemia provocou a reflexão sobre a possibilidade de incorporarmos o ensino híbrido num cenário pós-pandêmico, visando a contribuir para otimizar a aprendizagem e dialogar com as novas gerações que vivenciam a utilização das tecnologias no seu cotidiano.

No ensino remoto, durante a pandemia, os recursos foram adaptados, porque era necessário o distanciamento social. Tínhamos apenas um ensino mediado por tecnologias. Já quando falamos no ensino híbrido no contexto atual, pensamos naquele que ocorre com a presença do professor em sala de aula, por meio do contato pessoal, mas também por meio de ambientes virtuais, em que o docente propõe estudos e recursos digitais, a fim de otimizar a aprendizagem do estudante.

Para que o ensino híbrido possa contribuir para o desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem, é preciso que os alunos, assim como os professores, tenham as condições de acesso aos recursos digitais adequados, como à Internet, assim como ao conhecimento sobre seu uso.

Nós precisamos repensar o futuro da educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EAD e o ensino presencial [...]. Até porque, muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de estados e municípios no atual momento – e um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades *on-line*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas



plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e *on-line*. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. (Dias & Pinto, 2020, p. 546)

É importante que o ensino híbrido não seja absolutizado nem desprezado, especificamente, em tempos de desenvolvimento de recursos tecnológicos digitais que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, não basta um discurso retórico, idealista, sobre a importância dos recursos tecnológicos na vida dos alunos. É necessário que a questão seja discutida, de maneira ampla, como políticas públicas, tanto no acesso quanto no uso das tecnologias digitais, nos diversos espaços sociais e científicos, pelo conjunto dos sujeitos envolvidos.

Gomides e colaboradores (2022) apresentam uma discussão a partir de dados de pesquisa, em que se evocam críticas ao sistema de ensino brasileiro, por não propiciar condições mínimas de trabalho para as futuras gerações. Eles destacam que a formação de professores se efetiva também no contexto da própria docência, na medida em que aquele que ensina também aprende e apreende.

Assim, no ensino híbrido, o processo de aprendizagem está disperso de forma rizomática (Deleuze & Guattari, 2011) e possibilita pensar em uma perspectiva de transferir a centralidade do professor, como era na pedagogia tradicional, para a relevância de o professor estimular o aluno a assumir sua capacidade de exercitar o papel central no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a sala de aula não é apenas o único espaço de aprendizagem. No mundo da Internet, milhares de hipertextos se conectam e possibilitam uma aprendizagem não retilínea, mas em perspectivas que podem ser apropriadas pelo aluno, como sujeito que assume o seu processo de aprendizagem. Para isso, se requerem, muito além de benefício pessoal ou atendimento personalizado, políticas públicas que propiciem a aquisição, acesso e uso dos recursos digitais dos alunos.

O uso de recursos tecnológicos pode possibilitar a utilização de diversas metodologias e estratégias na relação ensino- aprendizagem com a mediação do professor, mas são os próprios alunos que assumem o protagonismo da sua aprendizagem. Para isso, são necessárias inclusão digital, condições para a aquisição de equipamentos (*notebooks*, computadores e celulares) e oferta de condições de aprendizagem da informática e de recursos digitais aos alunos. Segundo Barros

(2021), “Entre os 39,8 milhões de pessoas que não acessaram a Internet em 2019, 43,8% alegaram não ter o serviço por não saber navegar na rede”.

O acesso dos discentes ao ensino público, universal, laico, gratuito e de qualidade não é uma concessão da classe dominante, presente na legislação social e educacional moderna, mas produto contínuo da luta da classe trabalhadora. Todavia, efetivá-lo permanece uma luta constante e desafiadora, haja vista os dados apresentados pelo IBGE (Barros, 2021), que mostram que as desigualdades de inclusão digital estão intimamente relacionadas às desigualdades sociais, regionais e educacionais dos alunos da rede de ensino público brasileira.

Moran (2013, p. 27) entende que “[...] não há tecnologias avançadas que salvem maus profissionais”. Pode-se dizer também que não há mundo desenvolvido, se não há políticas públicas no campo da inclusão digital que promovam a inclusão, a igualdade social e educacional. Da mesma forma, uma instituição escolar pode até se gabar de ter recursos tecnológicos, porém, se seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) for elaborado sem a participação efetiva do conjunto dos sujeitos escolares, a educação poderá servir como um projeto extremamente controlador dos alunos no uso dos recursos tecnológicos, como a Internet (Kenski, 2012).

Moran (2013, p. 30) defende que a escola precisa entender que “[...] uma parte cada vez maior da aprendizagem pode ser feita sem estarmos em sala de aula e sem a supervisão do professor”. O ensino híbrido, como possibilidade metodológica, como tendência contemporânea de uso de recursos tecnológicos na educação, não pode ser visto como um modismo salvacionista, modernizante. Ele requer participação, comprometimento e autodisciplina, tanto dos alunos quanto dos professores, na sua elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação.

Existe uma ambiguidade em relação às tecnologias. De um lado, podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem, por outro, podem gerar situações de muitas pessoas que vivem imersos no mundo virtual, desconectados da própria realidade. No entanto, as tecnologias estarão cada vez mais presentes na educação:

As tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os professores sempre desenvolveram. A transmissão de conteúdos dependerá menos dos professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre qualquer assunto. Caberá ao professor definir quais, quando e onde esses conteúdos serão disponibilizados, e o que se espera que os alunos aprendam, além das atividades que estão relacionadas a esses conteúdos. [...]. Os jogos digitais estarão cada



vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégia, estimulantes e com etapas e habilidades bem-definidas. (Moran, 2013, p. 32-33)

Esse contexto social e educacional provoca mudanças no papel do professor na sociedade contemporânea. Isso não significa prescindir do trabalho do docente, mas, sim, que ele ocupe novos papéis na interação com os alunos. A tendência pedagógica tradicional, em que o professor era entendido como alguém que simplesmente depositava conhecimentos em sala de aula e era tido como portador do verdadeiro saber, é substituída por um novo papel, o de mediar o aprendizado por meio das novas tecnologias (Kenski, 2012).

Formação de Professores para a Implementação do Ensino Híbrido

A discussão sobre o ensino híbrido deve estar relacionada à questão da formação de professores; uma de suas dimensões é a apropriação e utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem. A pandemia da COVID-19 escancarou a dificuldade dos professores de utilizarem os recursos tecnológicos, provocando sensação de incapacidade e lhes causando ansiedade, cansaço físico e mental. Como Nóvoa (2017) afirma, mudanças significativas na educação só se efetivarão, quando houver um compromisso sólido na formação de professores, desafio que se instala na sociedade contemporânea.

Para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar ancorado na universidade, mas deve ser um lugar híbrido de encontro e de junção de várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores. (Nóvoa, 2017, p. 1114)

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), apresenta, no Art. 4º, incisos I, II e III, as competências específicas da formação de professores, que se integram e se complementam na ação docente. “São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional” (Brasil, 2019).

A formação de professores, nas suas diversas dimensões é, dessa maneira, fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois é essencial que eles estejam abertos para dialogarem com o mundo no qual vivem e atuam, com suas demandas, incluindo os recursos tecnológicos.

Nem sempre é fácil para um professor, que reduzia sua aula ao livro didático e ao quadro-negro, pensar em novos recursos para interagir com os alunos, mas o desafio está lançado, e urge aprimorar as diversas formas e os recursos tecnológicos para essa interação. Nesse sentido, é preciso ver como a formação tecnológica está sendo tratada nas diversas modalidades dos cursos destinados à formação inicial de professores.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2019, no Art. 4º, § 2º, trata das competências específicas da dimensão da prática profissional: “II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem” (Brasil, 2019). A mesma resolução defende que a formação inicial de professores deve considerar a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Também deve compreender a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, além das diversas atividades de prática pedagógica. No Art. 13, § 1º, afirma a seguinte habilidade: “IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica” (Brasil, 2019).

A partir dessas considerações, pode-se formular uma concepção de cultura digital. Nas diversas áreas do conhecimento, especificamente das ciências humanas e sociais, a investigação sobre a cultura é uma questão historicamente presente, como um conjunto de pensamentos, posicionamentos, crenças, costumes, símbolos e práticas sociais de um determinado grupo, em tempo e espaço específicos.

Com isso, partimos da concepção de cultura como caráter dinâmico, em constante movimento, pois é uma ação humana coletiva, construída, apropriada e transformada historicamente. Alfredo Bosi (1996) afirma que cultura é uma composição de práticas, símbolos, técnicas e valores que são transmitidos de geração em geração, com o objetivo de tornar possível a convivência em grupo.

Diante desse entendimento, como conceituar cultura digital ou agregar ao termo cultura a qualidade de digital? Entendemos a cultura digital como resultado de um desenvolvimento intenso dos aparatos, processos e intencionalidades tecnológicas, que permitem produzir comunicações, informações, linguagem variadas



na dinamicidade das relações humanas. Portanto, compreendemos que não é a tecnologia que determina a existência da cultura digital, pois ela não existe em si e para si, mas é uma conquista humana, construída historicamente para atender as suas necessidades, “cujo resultado se expressa no comportamento das pessoas, na forma como enxergam o mundo, no desenvolvimento do trabalho e das profissões, na ansiedade por respostas e desdobramentos rápidos das situações, sejam elas simples ou complexas” (Valente et al., 2017, p. 365).

A escola, assim como outros contextos do mundo contemporâneo, sente os reflexos dessa cultura digital, e as gerações mais recentes chegam à escola contando com inúmeras fontes de informação e ambientes para aprender, diferentemente das anteriores. Informação e comunicação chegam aos estudantes por diversos meios, fixos ou móveis. [...]. A escola e todos que nela convivem têm meios de acesso, interesses e familiaridades diferentes com essas tecnologias. Isso acontece em todos os ambientes sociais, mas esse contraste entre gerações vem requerendo atenção especial na escola, porque interfere nas formas como o alunado pensa e quer aprender, como o professorado sabe ensinar e como a escola se apresenta para mediar tal situação. (Valente et al., 2017, p. 366)

Nesse sentido, podemos dizer que a cultura digital é a necessidade de conhecer, compreender, apropriar-se e fazer uso instrumental, pedagógico e político dos recursos tecnológicos, inclusive nos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, a necessidade de uma atitude crítica, consciente, responsável em relação ao conceito de cultura digital, como uma das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao propor a tecnologia como ferramenta transversal na educação básica, para alcance dos objetivos de aprendizagem.

5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9)

Assim, o debate sobre o uso de tecnologias na educação precisa estar na pauta da formação de professores. Considerando as possibilidades e desafios do uso dos recursos tecnológicos na educação, é preciso discutir, refletir e conhecer os seus fundamentos pedagógicos, políticos, econômicos e legais. O Parecer CNE/CP Nº 14/2022 apresenta uma Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Nacionais Gerais

para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na educação superior (Brasil, 2022).

[...] a formação de professores, por meio da educação híbrida, tem como premissa sensibilizar os profissionais envolvidos de que o uso da tecnologia amplia, possibilita e aperfeiçoa novas estratégias para uma educação renovada e transformadora, buscando a personalização das ações para formar profissionais cada vez mais capacitados a enfrentar os novos desafios da sala de aula, além de contribuir para a apresentação de uma base formativa que está em consonância com o contexto atual. (Santos & Santinello, 2020, p. 804)

Pensar que a própria formação de professores deva também receber contribuições do ambiente *on-line* resulta em uma nova percepção da visão tradicional sobre ela. Não se trata de aquele modelo ser inadequado ou de se fazer um juízo de valor sobre a questão, mas de uma constatação de que os tempos humanos são históricos, em constante transformação, tanto na perspectiva técnica quanto humana. Logo, a “[...] atuação dos professores continuará sendo imprescindível nesse processo de ensino e aprendizagem. A principal diferença nessa modalidade de ensino está na atuação e no comprometimento do próprio aluno [...]” (Lima, 2021, p. 714). É preciso, portanto, discutir a formação do professor em uma sociedade informacional e virtual.

Especificamente, na formação inicial de professores, é necessário inserir discussões sobre a dinâmica de desenvolvimento da sociedade, como a questão informacional, virtual, nas diversas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, é preciso, além das atividades presenciais, incorporar e promover experiências em espaços e ambientes virtuais, de uso de tecnologia digital em atividades de ensino, pesquisa e extensão, trazendo novas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, o ensino híbrido na formação de professores pode contribuir para uma reflexão sobre a prática pedagógica. Com isso, queremos dizer que a prática educacional requer disposição intersubjetiva, de interação entre identidades e diferenças, em um mundo heterogêneo, tanto nas relações presenciais quanto nas virtuais (Santaella, 2013).

Entendemos que cada curso de formação inicial de professores, nas diferentes áreas do conhecimento, tem os justificativos do porquê, do quê e de como inserir no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) discussões sobre os recursos tecnológicos na



educação. Para tal, os cursos de formação de professores precisam contemplar as questões teórico-pedagógicas e contextuais, considerando o conjunto das transformações sociais e os aspectos que provocam a construção de uma nova educação e novas formas de compreensão da realidade e da prática pedagógica. Portanto, é fundamental uma discussão conceitual e operacional sobre a produção, acesso e uso das tecnologias, com seus limites e possibilidades pedagógicas e curriculares (Cerny, 2017).

Considerações Finais

Do exposto neste artigo, concluímos que o processo de ensino e aprendizagem se dá na relação do professor com seus estudantes, que pode ser de forma presencial e remota. No caso, a remota complementa e subsidia a aprendizagem, tendo em vista que não podemos desprezar as contribuições das tecnologias que hoje temos à disposição. Portanto, a relação entre o professor e o aluno é fundamental, e, nesse sentido, nenhum recurso tecnológico, apesar de sua importância na educação, substitui o professor.

Com isso, não defendemos um modelo de educação tradicional, assim como não apoiamos a absolutização do modelo virtual. O que estamos propondo é que as teorias e práticas pedagógicas, assim com as sociais, devem ser debatidas, discutidas, pelos diversos sujeitos sociais, como professores e alunos.

Isso não quer dizer que o mundo, na sua totalidade, é virtual; tampouco, que o ensino híbrido seja a solução para os problemas educacionais e, em decorrência da promoção da aprendizagem, possa contribuir para amenizar as desigualdades sociais, mesmo que a educação precise acompanhar o desenvolvimento tecnológico, com suas múltiplas possibilidades.

A discussão e implementação do ensino híbrido pressupõe dois aspectos fundamentais: que os alunos da classe trabalhadora, especificamente da escola pública, sejam sujeitos, protagonistas de sua formação - para isso, precisam de professores formados nas diversas áreas do conhecimento, assim como no uso das novas tecnologias; que os alunos tenham acesso, conhecimento e condições adequadas para o uso dos recursos tecnológicos, com sua diversidade de possibilidades metodológicas.

Em futuras pesquisas, pretendemos investigar duas questões: a relação entre ensino híbrido e as metodologias ativas - pois elas preconizam um protagonismo do

aluno como condição prévia, que conjugue atividades orientadas pelo professor em aula presencial e outras em âmbito virtual; investigar os fundamentos e os desdobramentos do Parecer CNE/CP Nº 14/2022 - pois apresenta um Projeto de Resolução que institui Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na educação superior e seus impactos no currículo.

Enfim, não devemos desconsiderar a trajetória de mudanças tecnológicas que a humanidade passou nas últimas décadas. Portanto, a educação é convidada a discutir e incorporar os recursos tecnológicos que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. A educação híbrida pode enriquecê-lo no ambiente presencial. No entanto, o mediador principal da aprendizagem continuará sendo o professor, haja vista a defasagem na aprendizagem que se observou durante o período da pandemia da COVID-19, não apenas no que se refere aos aspectos cognitivos, mas também às relações interpessoais.

Referências Bibliográficas

- Aristóteles. (2021). *Metafísica*. Loyola.
- Barros, A. (2021). Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. *Agência de Notícias do IBGE*, 28. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Jorge Zahar.
- Bosi, A. (1996). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site_110518.pdf.
- Brasil. (2019). *Resolução CNE-CEB, Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.



- Brasil. (2022). *Parecer CNE/CP Nº 14/2022*. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192.
- Cerny, R. Z. (2017). Projeto de criação e desenvolvimento do curso de especialização em educação na cultura digital. In R. Z., Cerny, E. M. F., Ramos, E. M. Brick, A. S., Oliveira, & M. R., Silva. *Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta*. [Recurso eletrônico]. UFSC/CED/NUP.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia 2. Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Dias, É. & Pinto, F. C. F. (2020). A educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 545-554.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Política e educação*. Cortez.
- Gomides, P. A. D., Pontes, T. P. A., & Rodrigues, L. R. B. (2022). Condições de trabalho e formação docente em tempos de Covid-19: problematizações sob a ótica freireana. *Revista Cocar*, 17(35), 1-20.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus.
- Lévy, P. (1996). *O que é o virtual?* Editora 34.
- Lima, J. R. R. (2021). A implementação do ensino híbrido no período pós-pandemia. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(2), 710-719.
- Moran, J. M. (2013). Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias. In: Moran, J. M., Masetto, M., & Behrens, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (pp. 11-72). Papirus.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1166-1133.
- Santaella, L. (2013). Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: Primo, A. *Interações em rede* (pp. 33-59). Sulina.
- Santos, V. P. L., & Santinello, J. (2020). A educação híbrida como proposta na formação docente: análise referencial. *Revista Multidisciplinar em Educação*, 7, 801-815.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B., & Kuin, S. (2017). Aprender na cultura digital: a contemporaneidade e a construção do conhecimento. In R. Z., Cerny, E. M. F., Ramos, E. M., Brick, A. S., Oliveira, & M. R., Silva. *Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta*. UFSC/CED/NUP.