

A ABORDAGEM DO ENSINO HÍBRIDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL, NO QUE CONCERNE A DOCENTES DA DIRETORIA CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO

THE APPROACH OF HYBRID EDUCATION IN THE STATE PUBLIC NETWORK, AS REGARDS TEACHERS OF THE CENTRO DA CIDADE DE SÃO PAULO BOARD

Caio Cantanhede

E-mail: caios@professor.educacao.sp.gov.br.

Secretaria Estadual de Educação. Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP, formado em Letras pela FMU/Coordenador Pedagógico na SEE. Endereço para correspondência: Rua Conselheiro Furtado, 1288, ap 33, Acimação-SP. CEP 01511-001.

Artigo submetido em 05/2021 e aceito em 07/2021

Resumo

Neste trabalho, foi apresentada uma pesquisa de campo sobre Ensino híbrido na escola pública. Esta pesquisa contou com a participação de 130 professores e professoras da Diretoria Centro da Rede Pública do Estado de São Paulo. As escolas da Diretoria de Ensino Centro estão localizadas na cidade de São Paulo, na região central e na zona norte da Capital. Os participantes foram submetidos a algumas perguntas que formam o escopo deste trabalho. Estas perguntas foram formuladas com base nas abordagens metodológicas do Ensino Híbrido. A saber: 1. *Com que frequência você usa/usou recursos tecnológicos para auxiliar suas aulas presenciais?*; 2. *Você concorda que os recursos tecnológicos aliados às metodologias ativas contribuem significativamente no trabalho docente?*; 3. *Sobre a abordagem metodológica "Ensino Híbrido"*; 4. *Você sabe a diferença entre "Ensino a distância/remoto" e "Ensino Híbrido"?*; 5. *Qual disciplina você leciona?*. Ao analisar cada resposta, chegamos a um resultado surpreendente e intrigante que evidencia a fragilidade na conceituação e nas abordagens referentes às metodologias pautadas no Ensino Híbrido. A análise nos revelou o quanto precisamos pelear para que o Ensino híbrido seja efetivado eficaz e significativamente, a começar, obviamente, pela formação docente.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Rede pública. Formação.

Abstract

In this work, a field research on hybrid teaching in public schools was presented. This research had the participation of 130 teachers and professors of the Center Director of the Public Network of the State of São Paulo. The schools of the Centro de Ensino Centro are located in the city of São Paulo, in the central region and in the northern part of the capital. Participants were asked some questions that form the scope of this work. These questions were asked based on the methodological approaches of Hybrid Teaching. Namely: 1. How often did you use / used technological resources to assist your face-to-face classes?; 2. Do you agree that technological resources combined with active methodologies

contribute significantly to teaching work?; 3. About the "Hybrid Teaching" methodological approach; 4. Do you know the difference between "Distance / Remote Learning" and "Hybrid Teaching"?; 5. What discipline do you teach?. When analyzing each answer, we arrive at a surprising and intriguing result that shows the fragility in the conceptualization and in the approaches referring to the methodologies based on Hybrid Teaching. The analysis revealed to us how much we need to fight for the hybrid teaching to be carried out effectively and significantly, starting, obviously, with the teacher training.

Keywords: Hybrid teaching. Public network. Formation.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho humanizado, colaborativo, interativo e contextualizado na sala de aula é destacado, através dos tempos, por muitos autores, como Rousseau (1992), Matui (1995), Piaget (1970), Vygotsky (1988), Freire (2011), Soares (2012) e hoje sistematizado pelo Ensino Híbrido, principalmente por Bacich, Neto, Trevisani (2015), no Brasil. Mesmo essas ideias sendo debatidas há muito tempo no cenário educacional, há certa resistência em atuar por meio das metodologias propostas pelos Ensino Híbrido. Desta forma, a pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: *Por que isso acontece? O que falta para o professor entender que os tempos mudaram e a Educação também precisa mudar para se manter significativa na vida dos alunos? Qual o porquê de tanta resistência?* Para responder essas questões, fundamentamos esse trabalho.

Os objetivos deste trabalho foram apresentar uma pesquisa de campo realizada na cidade de São Paulo, entre os dias 19/02/2021 e 5/03/2021, em que professores e professoras da Diretoria de Ensino Centro da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo revelam as reais dificuldades e necessidades existentes para viabilizar o trabalho com metodologias ativas no âmbito da Sala de aula invertida e Ensino Híbrido no geral.

2 METODOLOGIA

Primeiro, com base nas leituras do texto "Com a palavra, os organizadores" e dos artigos "Educação Híbrida" e "Ensino Híbrido", no livro "Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação", foram levantadas algumas questões. A metodologia utilizada para constituição desta pesquisa é a abordagem metodológica do Ensino Híbrido apresentada nas obras *Ensino*

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

Híbrido: Personalização e tecnologia na educação de autoria de Lilian Bacich, Adolfo Neto e Fernando Trevisani (2015); e Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática, cuja autoria é de Bacich e Morin (2017).

As questões desta pesquisa foram inseridas em um questionário elaborado no aplicativo *Google Forms* e enviado por meio do aplicativo *whatsapp* a grupos de professores das escolas da Diretoria de Ensino Centro da Rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. A primeira pergunta “Com que frequência você usa/usou recursos tecnológicos para auxiliar suas aulas presenciais?” foi desenvolvida com base na ideia de que o Ensino híbrido requer que o professor atualize suas práticas pedagógicas envolvendo as novas tecnologias na sala de aula. Esse conceito é verificado no artigo “Ensino Híbrido” em que José Moran (2015), ao falar de projetos políticos-pedagógicos inovadores, cita algumas características relevantes. Dentre elas, o autor fala do:

Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagens de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais (MORAN, 2015).

A segunda pergunta “Você concorda que os recursos tecnológicos aliados às metodologias ativas contribuem significativamente no trabalho docente?” teve como intenção verificar se o professor utiliza e gosta do resultado obtido. Quanto à terceira pergunta “Sobre a abordagem metodológica “Ensino Híbrido” foram inseridas algumas alternativas que orientam a pesquisa mais precisamente: *Conheço, mas não aplico, Conheço e aplico, Já ouvi falar e Nunca ouvi falar*, as quais apontam qual o nível de conhecimento o profissional tem em relação às metodologias ativas, principalmente aquele que diz usá-las.

Já a quarta pergunta “Você sabe a diferença entre “Ensino a distância/remoto” e “Ensino Híbrido”?” foi elaborada para verificar se o professor sabe fazer essa diferenciação, uma vez que em tempos de ensino remoto, o conceito de Ensino Híbrido é empregado como sinônimo de ensino a distância. E enfim a quinta pergunta “Qual disciplina você leciona?” para sabermos quais

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

as disciplinas que mais frequentemente se usa as metodologias ativas pautadas pelo Ensino Híbrido.

Por fim, foram colhidas as respostas deste questionário e foram analisadas as respostas, que automaticamente foram transformadas em gráficos e representadas estatisticamente, o que configura este trabalho como um estudo de caso. Análise das respostas foram digitadas e serão apresentadas a seguir.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o advento das ideias construtivistas na Educação, muitos debates em torno dos modelos e métodos de ensino já consagrados surgiram. Mesmo no século XXI ainda algumas questões são incrivelmente discutidas e rebatidas com ideias ultrapassadas. Uma delas é a contextualização e/ou a adaptação dos conteúdos passados em aula. Há uma grande resistência, por parte do professor, em sair do lugar de emissor ou de protagonista das aulas. Há os que dizem que isso é se diminuir, se rebaixar ou algo sem relevância, uma vez que para muitos quem deve saber o que passar em sala de aula é o docente, a partir com conhecimentos prévios dele mesmo.

Sabemos que muito dessa resistência com o “novo” tem fundamentos egoístas de um profissional que se julga o sabedor absoluto, e essa é uma construção reforçada através das gerações. Também se fundamenta na falta de disposição a conhecer, a apostar, a enfrentar novos desafios. Esse novo sistematizado pelo Construtivismo nada mais é que considerar que um sujeito jamais pode ser visto separadamente ou observado dissociado do seu objeto. Neste caso, o sujeito deve ser visto como um sujeito aluno que tem história, identidade, especificidades sociais, biológicas e culturais. Como define Jiron Matui:

Essa visão permite ao Construtivismo focalizar a interação sujeito-objeto como uma estrutura bifásica ou bipolar, cujos elementos são inseparáveis. Não há sujeito sem objeto e não há objeto sem sujeito que o construa. O sujeito não está simplesmente situado no mundo, mas o meio (o objeto) entra como parte integrante do próprio sujeito, como matéria e conteúdo cognitivo e histórico (MATUI, 1995).

Muito antes do advento do Construtivismo, Rousseau (1992) já apontava para uma Educação mais humanizada, para uma didática mais especificada e

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

pontual. O autor ressalta a importância de o educador respeitar a natureza das crianças para elaborar suas didáticas. Essa natureza nada mais é que faixa etária, identidade, gostos, capacidades motoras; ou seja, o contexto biológico, social e cultural da criança. Nesse sentido, Rousseau (1992) aponta quatro máximas a respeito do posicionamento do educador diante das crianças. Dentre elas, duas são muito relevantes para a discussão aqui: a terceira e a quarta máxima. A ver a terceira máxima:

É preciso, no auxílio que se lhes dá, restringirmos-nos unicamente ao útil real, nada concedendo à fantasia ou ao desejo sem razão, pois a fantasia não os atormentará enquanto não a tivermos feito nascer, dado que não é da natureza (ROUSSEAU, 1992).

E a quarta máxima de Rousseau, a ver:

É preciso estudar com cuidado sua linguagem e seus sinais, a fim de que, numa idade em que não se sabe dissimular, possamos distinguir em seus desejos o que vem imediatamente da natureza do que vem da opinião (ROUSSEAU, 1992).

Embora Rousseau tenha focado nas crianças, isso pode ser levado por associação a qualquer nível da escolaridade. Na terceira máxima, o autor deixa evidente o quanto os professores precisam evitar colocar em jogo as suas próprias “fantasias”; ou seja, devem deixar de lados pressupostos estanques, cristalizados e estereotipados ou desejos que não partem da própria criança/aluno. O autor já mostrava que educação não é uma via unilateral. Na quarta máxima, Rousseau fala que o professor precisa considerar nas suas abordagens em aula a linguagem e os sinais dos alunos. Fala que assim pode se saber mais da realidade do aluno e detectar suas reais necessidades naturais. Isso faz ficar nítida a diferença entre aquilo que a criança (aluno) realmente quer do que aquilo que ela foi influenciada a dizer que quer.

Muitas vezes o aluno reproduz o que o professor passa sem ter um mínimo de noção da real necessidade de conhecer o assunto. Esse é o caminho para a falta de estímulo, desinteresse e indisciplina por parte dos alunos, por exemplo. Isso ocorre porque o professor não estuda a linguagem do aluno, não o *fi*sga pelos seus desejos. Um exemplo disso é a boa desenvoltura que as crianças têm com atividades lúdicas na sala de aula. Isso acontece uma vez que

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

a maioria das crianças gosta de brincar; logo, elas vão se interessar mais por disciplinas escolares cujas atividades têm como escopo brincadeiras, jogos e atividades físicas.

Sabe-se que o Construtivismo surgiu a partir das ideias de Piaget (1970) a respeito do desenvolvimento da criança. Ele sistematizou as fases de desenvolvimento da criança. Na Educação, entende-se que cada fase requer uma atenção pedagógica diferenciada, uma vez que a pressão do mundo exterior influencia as capacidades intelectuais das crianças.

É preciso entender a compreensão que a criança tem do mundo exterior para, a partir daí, desenvolver um trabalho pedagógico com ela. Nessa cena, o professor não é mais o protagonista das ações em sala de aula. Ele precisa repartir esse protagonismo com o estudante, que traz das suas vivências elementos determinantes para o andamento das aulas, compreendendo que em cada fase a criança apresentará uma competência específica, em que o foco do professor deve estar voltado.

Um exemplo disso pode ser as hipóteses de escritas, desenvolvidas por Emília Ferreiro (1999), com base nas fases de desenvolvimento piagetianas. Cada fase da alfabetização apresenta um tipo de hipótese de escrita, que nada mais é que a capacidade última de escrita que a criança já experienciou em sua vida. Assim, temos a fase de *garatujas*, que são símbolos e desenhos; *pré-silábica*, que são símbolos misturados com letras; *silábica*, em que a criança já utiliza, de modo aleatório, as letras; *silábico-alfabética*, transição entre as fases *silábica* e *alfabética*; e por fim fase *alfabética*, em que o aluno apresenta domínio básico dos instrumentos de alfabetização.

Piaget (1970) mostra o quanto é relevante obedecer às potencialidades e capacidades biológicas, orgânicas, psíquicas, motoras e intelectuais para se chegar a um resultado satisfatório em termos de aprendizagem. Desse modo, a interação *sujeito e meio* é constante e incessante. A aprendizagem e o conhecimento, assim, surgem como resultantes de dois fatores que se complementam. Um é a incorporação dos objetos, coisas, conceitos ao sujeito; o outro, apreensão desses objetos, conceitos e coisas pelo sujeito na cena escolar.

(...) podemos conceber a inteligência como o desenvolvimento de uma atividade assimiladora cujas leis funcionais são dadas

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

desde a vida orgânica e cujas estruturas sucessivas que lhe servem de órgãos se elaboram por interação entre ela e o meio exterior (PIAGET, 1970).

Mais recentemente, Paulo Freire ratifica conceitos já vistos em Rousseau, Piaget (1970) e Vygotsky (1988) ampliando-os e atualizando-os à realidade brasileira, propondo um método inovador de alfabetização: o método Paulo Freire. E em um de seus textos o autor ressalta a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos e de justificar os motivos da aplicação dos conteúdos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - , mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação como o ensino de conteúdo (FREIRE, 2011).

Paulo Freire mostra em seu método que o aluno não é uma tábula rasa, bem como deixa claro que o aluno tem muito a contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem. E ressalta que entender os motivos de se abordar determinados conteúdos na escola é extremamente importante para se estabelecer uma educação democrática, formando cidadãos conscientes.

E nesse mesmo caminho, Magda Soares (2012) fala em uma de suas obras mais significativas sobre o letramento. É interessante perceber por meio da retórica e dos exemplos da autora que o Letramento surge antes mesmo de uma criança aprender a ler. Vejamos:

(...) a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento* (SOARES, 2012).

Isso denota que, seja na educação infantil, em que os alunos estão nos primeiros anos de suas vidas e com pouco contato social, seja nas demais etapas da educação básica ou superior, não existe sujeito-aluno sem história, sem identidade, sem conteúdo prévio. Todos trazem das suas experiências de vida algo novo, diferente ou até mesmo igual, mas que pode trazer para a aula uma perspectiva diferente.

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

Tudo isso é edificante na construção do conhecimento, uma vez que o pouco que cada um traz de suas vivências antes e fora da escola juntos constroem o novo conhecimento.

A Leitura dos autores citados é elementar e está inserida nos currículos dos cursos de licenciatura. Todos eles propõem um novo olhar para Educação, um olhar mais humano, identitário, personalizado. Ao passar por essas leituras, percebemos o quão importante é centralizar a educação no aluno, nas suas demandas pessoais e reais. Isso é o que propõe também o Ensino Híbrido, uma nova atitude, um novo posicionamento, principalmente do professor:

O papel do professor é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às demandas reais da sala de aula, identificando a necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com o foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento a partir das interações com o grupo. Essas interações, em alguns momentos, são feitas por meio de tecnologias digitais e, em outros, acontecem nas discussões de questões levantadas em sala de aula e na utilização dos mais variados tipos de materiais (BACICH NETO; TREVISANI, 2015).

A fundamentação teórica central deste trabalho está pautada na abordagem metodológica do Ensino Híbrido. As principais obras trabalhadas para a investigação feita aqui foram *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*, especificamente os do texto *Com a palavra, os organizadores e dos artigos Educação Híbrida e Ensino Híbrido*, no livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação; bem como a obra Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática*.

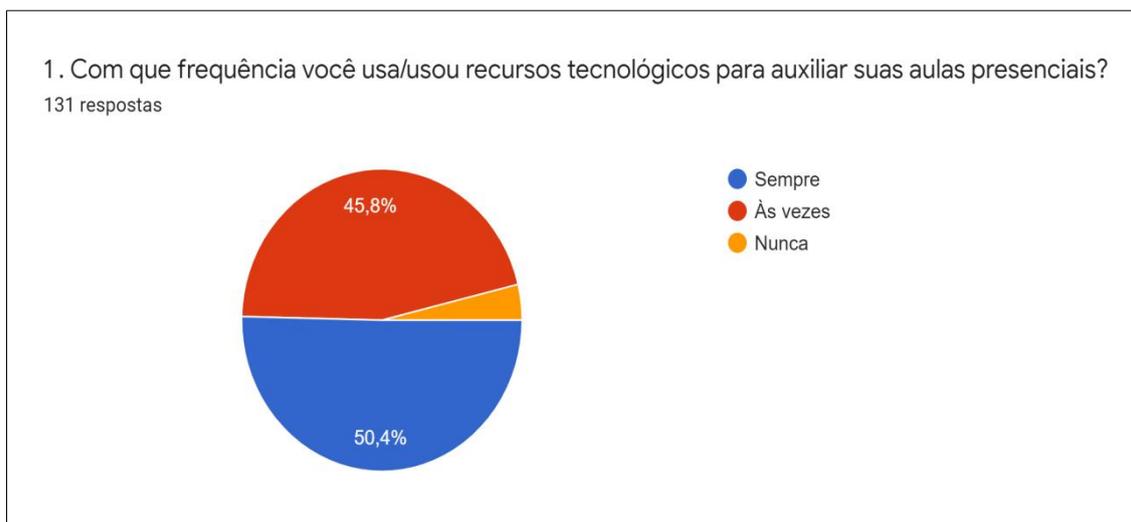
4 RESULTADOS

As respostas da primeira pergunta *Com que frequência você usa/usou recursos tecnológicos para auxiliar suas aulas presenciais?* (Figura1) aponta que 50, 4% dos professores entrevistados usa frequentemente os recursos

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

tecnológicos. Concomitantemente, acusando um dado alarmante: que a outra metade dos professores usam às vezes ou nunca usam recursos tecnológicos nas aulas. Esse dado aponta uma fragilidade no ensino e reafirma a tal resistência ao “novo” falada anteriormente aqui.

Figura 1: Pergunta 1. Com que frequência você usa/usou recursos tecnológicos para auxiliar suas aulas presenciais?



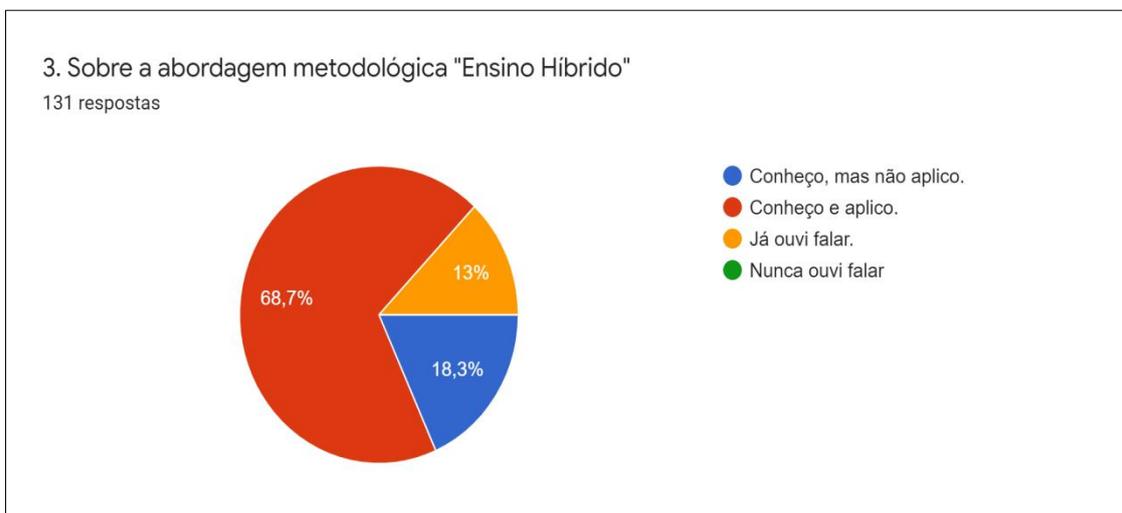
A resposta da segunda pergunta *Você concorda que os recursos tecnológicos aliados às metodologias ativas contribuem significativamente no trabalho docente?* (Figura 2) teve a maioria expressiva de professores afirmando que “sim”, concordam que recursos tecnológicos e metodologias ativas podem melhorar suas aulas. Foram 98,5% respostas afirmativas. Entretanto, metade desses professores não utilizam as metodologias ativas do Ensino Híbrido como vimos na pergunta 1.

Figura 2: Pergunta 2. Você concorda que os recursos tecnológicos aliados às metodologias ativas contribuem significativamente no trabalho docente?



No que concerne às respostas da terceira pergunta *Sobre a abordagem metodológica “Ensino Híbrido”* (Figura 3), 68,7% dos docentes consultados afirmam conhecer e aplicar as metodologias ativas do Ensino Híbrido em suas aulas. 13% diz já ter ouvido falar no assunto e 18,3% conhece, mas não aplica. Com essas respostas, podemos verificar mais uma vez a resistência dos professores em utilizar as novas tecnologias e em buscar algo diferente e inovador para as aulas.

Figura 3: Pergunta 3. Sobre a abordagem metodológica “Ensino Híbrido”.



A partir da quarta pergunta *Você sabe a diferença entre Ensino a distância/remoto e Ensino Híbrido?* (Figura 4) obtivemos 96,2% dos professores

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

entrevistados respondendo que sabem a diferença entre Ensino remoto e Ensino Híbrido, ainda que os dois conceitos confundem-se no meio acadêmico em alguns momentos. E, para concluir a pesquisa, a quinta pergunta *Qual disciplina você leciona?* nos revela que dos entrevistados que se mostram adeptos ao Ensino Híbrido, 15% é professor de matemática. Outros 15% é professor de Língua Portuguesa e 20% é professor dos Anos Iniciais.

Figura 4: Pergunta 4. Você sabe a diferença entre Ensino a distância/remoto e Ensino Híbrido?



De modo geral, os dados revelam que os professores entrevistados conhecem o Ensino híbrido. Entretanto, metade desse total não aplica as metodologias ativas. Dos que aplicam, a pesquisa revela que a grande maioria é professor de Matemática, Língua Portuguesa e Anos Iniciais. Essas são disciplinas que na Rede pública do Estado de São Paulo são as que têm mais visibilidade. São as disciplinas usadas pelas avaliações externas para captar os principais dados que medem a aprendizagem dos alunos. Isso justifica o fato de a maioria expressiva de professores adeptos serem de Matemática, Língua Portuguesa e Anos Iniciais.

5 DISCUSSÃO

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

A pesquisa apresentada aqui aponta uma carência das demais disciplinas no que diz respeito à aplicação das metodologias ativas. É possível afirmar que o sistema necessita da promoção de espaços de formação voltados às metodologias ativas para as demais disciplinas. Como o foco fica nas abordagens de Língua Portuguesa, Matemática e nos Anos Iniciais, os demais professores não se veem obrigados a mudar suas práticas.

É preciso momentos de formação continuada em Ensino Híbrido para todos os segmentos e todas as disciplinas. O grande passo seria inserir o Ensino Híbrido nos currículos educacionais e, conseqüentemente, nos projetos político-pedagógicos das instituições.

A pauta do Ensino Híbrido já está contemplada nas competências propostas na Base Nacional Comum Curricular. Agora resta aos coordenadores pedagógicos difundir os conceitos e promover a formação dos professores. Depois, fica a encargo dos professores aplicar as metodologias, ficando nas mãos dos alunos a colaboração precisa para construção dos saberes, uma vez que no Ensino Híbrido a responsabilidade sobre os conteúdos abordados em sala de aula é repartida entre gestores, professores e alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe à tona a confirmação de uma tese persistente nos debates sobre Educação. Tal tese mostra que o que falta para o professor entender que os tempos mudaram e que a Educação também precisa mudar para se manter significativa na vida dos alunos é conhecer novas metodologias. A falta de conhecimento de uma consequência da jornada de trabalho integral, que impede o professor de se capacitar mais e se atualizar constantemente, principalmente quando esse professor é da rede pública de São Paulo.

Segundo levantamento do site Guia da carreira, o Estado de São Paulo paga R\$ 2.415 (40h) ao professor, enquanto Tocantins paga R\$ 4.830 (40h). Essa discrepância mostra o porquê da necessidade de o professor estender a jornada de trabalho, em detrimento das atualizações e novas formações. Sendo assim, fica encargo de a gestão escolar promover momentos de reflexão, debates e formações aos docentes, nas Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), na Rede pública de Estadual de São Paulo, especificamente na Diretoria de Ensino Centro.

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

As metodologias mais atuais e que precisam estar em foco nessas formações são as Metodologias Ativas do Ensino Híbrido. A DE centro já desenvolve formações sobre o assunto há tempos com seus coordenadores. Entretanto, como vimos na pesquisa, talvez a abordagem nas formações específicas com os professores esteja precisando de mais enfoque no assunto. A resistência ao novo é movida pela falta de segurança com esse novo. E para isso ser rompido é preciso de estudo, pesquisas, troca de ideias, discussões sobre as metodologias ativas, debates sobre as problemáticas da aplicação da abordagem híbrida na sala de aula; ou seja, é preciso formações direcionadas e aplicadas ao estudo do Ensino Híbrido.

A experiência de trabalhar com uma nova metodologia em sala de aula sempre foi um grande desafio para os docentes. O novo sempre causa um pouco de desconforto para os professores. Esses, na maioria das vezes, estão acostumados com uma rotina própria, satisfatória e que atende a boa parte dos alunos. No entanto, é notório que há alguns estudantes que não são contemplados com um processo de ensino e aprendizagem exitoso em uma mesma dinâmica de sala de aula (PIRES, 2015).

O sucesso escolar está atrelado à formação de professores e às abordagens diversificadas em sala de aula. Dessa forma diversificada de ensinar, contemplamos todos os alunos em suas reais necessidades, o que na verdade é a grande busca, o grande objetivo desejado pelos docentes e pela Educação brasileira no geral.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____. Educação Híbrida. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. São Paulo: Penso, 2017.

CANTANHEDE, C. **Pesquisa sobre Ensino Híbrido no contexto da Escola pública de São Paulo**. Google Forms, 2021. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepWeTqcE0mWDtbmeLu0SyLBq2EEJrl4IVefm8bvq6lWYqwA/viewform> - 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Revista Conexão na Amazônia, ISSN 2763-7921, v. 2, n. 2, 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MATUI, J. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MORAN, J. Ensino Híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAGET, J. **A Construção do real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIRES, C. F. F. O Estudante e o Ensino Híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SABE QUAL O PISO SALARIAL DO PROFESSOR? Descubra agora mesmo. **Guia da Carreira**, 2019. Disponível em: <<https://www.guiadacarreira.com.br/salarios/piso-salarial-professor>>. Acesso em: 9/ março/2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.