

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRÍGIDA KARINA LIECHOCKI

EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E
IMPLICAÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS A PARTIR DE
DOIS ESTUDOS DE REVISÃO

CURITIBA

2021

BRÍGIDA KARINA LIECHOCKI

EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E
IMPLICAÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS A PARTIR DE
DOIS ESTUDOS DE REVISÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Liechocki, Brígida Karina.

Educação híbrida na formação de professores : contribuições e implicações das pesquisas acadêmicas brasileiras a partir de dois estudos de revisão / Brígida Karina Liechocki. – Curitiba, 2021.
150 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira

1. Formação de professores. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Aprendizagem – Ensino via Web. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Ensino superior. 5. Educação híbrida. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **BRÍGIDA KARINA LIECHOCKI** intitulada: **EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DAS PESQUISAS ACADÊMICAS BRASILEIRAS A PARTIR DE DOIS ESTUDOS DE REVISÃO**, sob orientação do Prof. Dr. JACQUES DE LIMA FERREIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

02/03/2021 15:22:06.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Presidente da Banca Examinadora (CENTRO UNIVERSITÁRIO SOCIESC)

Assinatura Eletrônica

02/03/2021 15:07:46.0

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

02/03/2021 17:51:20.0

MÉRCIA FREIRE ROCHA CORDEIRO MACHADO

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ - IFPR)

RUA ROCKFELLER , 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado-profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 79154

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 79154

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Jacques de Lima Ferreira, por abrir as portas para minha entrada no mestrado e contribuir para a realização desta pesquisa com seu vasto conhecimento na área da Educação.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado e Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito pelas valorosas contribuições na fase da qualificação e os olhares atentos para o enriquecimento da pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos (*in memoriam*) pela inspiração me incentivando a continuar.

À Prof.^a Dr.^a Katia Ethienne Esteves dos Santos por me apresentar a Educação Híbrida despertando meu interesse pelo tema.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha formação como profissional da educação, o meu reconhecimento e admiração.

E a todos aqueles que acreditam na Educação e que de alguma maneira contribuíram para a concretização deste objetivo, minha gratidão!

Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação investigou a Educação Híbrida nos processos formativos de professores no contexto da formação docente no Brasil a partir da seguinte indagação: Quais as contribuições e implicações da Educação Híbrida na formação de professores? Na busca por respostas para o problema de pesquisa que norteia esta dissertação, apresenta como objetivo geral da investigação: analisar as contribuições e implicações da Educação Híbrida na formação de professores presentes nas pesquisas acadêmicas brasileiras a partir de dois estudos de revisão sendo uma pesquisa do tipo Estado da Arte, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e uma Revisão Sistemática, realizada em diferentes Bases de Dados Científicas no Portal de Periódicos da CAPES. Os objetivos específicos delinearão o percurso transcorrido por meio da descrição sobre a Educação Híbrida e Formação de Professores; do mapeamento de pesquisas acadêmicas que tratam da Educação Híbrida na Formação de Professores; da identificação das contribuições e implicações nos resultados das pesquisas acadêmicas brasileiras que enfatizam a temática; e da elaboração de uma proposta descritiva de formação continuada híbrida para professores. Alicerçada nos pressupostos da investigação de abordagem qualitativa a metodologia da pesquisa desenvolve-se a partir de dois estudos de revisão, uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática, pautados nas proposições de Vosgerau e Romanowski (2014) e Schiavon (2015). O aporte teórico foi fundamentado a partir das postulações de Garcia (1999), Nóvoa (2012), Schön (2000), Imbernón (2009) e Gatti *et al.* (2019) para as reflexões acerca da formação docente e Horn e Staker (2015), Bacich, Neto e Trevisani (2015) e Moran (2015) nas discussões sobre a Educação Híbrida. A análise de dados estruturou-se na técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). Os resultados da pesquisa permitiram identificar enquanto contribuições da Educação Híbrida nos processos formativos de professores que: proporciona o desenvolvimento profissional docente, aproxima a relação teoria e prática/pesquisa e ensino, possibilita melhorias nos aspectos metodológicos em sala de aula e favorece condições para a construção do conhecimento coletivo. A necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida, pouca interação e a cultura docente de resistência às mudanças evidenciam as implicações da Educação Híbrida a serem consideradas nas propostas de formação de professores. Essa pesquisa apresenta pontos norteadores com base em evidências que podem contribuir nos processos de implementação da Educação Híbrida em diferentes contextos formativos de professores, valorizando o conhecimento docente e a reflexão sobre a prática pedagógica, propiciando a inovação por meio de uma cultura colaborativa na perspectiva das demandas atuais de acordo com as tendências educacionais emergentes.

Palavras-chave: Educação híbrida. Formação de professores. Estudos de revisão. Estado da arte. Revisão sistemática.

ABSTRACT

The research developed in this dissertation investigated Hybrid Education in teacher training processes in the context of teacher training in Brazil based on the following question: What are the contributions and implications of Hybrid Education in teacher training? In the search for answers to the research problem that guides this dissertation, it is presented the general objective of the investigation: to analyze the contributions and implications of Hybrid Education in the training of teachers as reported in Brazilian academic research. It relied on two review studies, a state-of-the-art research, based on content from the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and a Systematic Review, carried out in different Scientific Databases on CAPES Journals Portal. The specific objectives outlined the description of Hybrid Education and Teacher Training; mapping academic research that deals with Hybrid Education in Teacher Education; identifying contributions and implications for the results of Brazilian academic research that emphasize the theme; and elaborating a descriptive proposal of hybrid continuing education for teachers. Based on the assumptions of the research with a qualitative approach, the research methodology is developed from two review studies, a State of the Art type research and a Systematic Review, based on Vosgerau and Romanowski (2014) propositions, as well as Schiavon (2015). The theoretical contribution was based on the postulations of Garcia (1999), Nóvoa (2012), Schön (2000), Imbernón (2009) and Gatti *et al.* (2019) for reflections on teacher training, and Horn and Staker (2015), Bacich, Neto and Trevisani (2015) and Moran (2015) in the discussions on Hybrid Education. The data analysis was based on the Content Analysis (AC) technique proposed by Bardin (2016). The results of the research allowed to identify contributions of Hybrid Education in the training processes of teachers that: provides the professional development of teachers, approximates the relationship between theory and practice / research and teaching, enables improvements in methodological aspects in the classroom and favors conditions for the construction of collective knowledge. The need for specific training as a basis for the hybrid approach, little interaction and the teaching culture of resistance to changes highlights the implications of Hybrid Education to be considered in the teacher training proposals. This research presents guiding points based on evidence that can contribute to the implementation processes of Hybrid Education in different teacher training contexts, valuing teaching knowledge and reflection on pedagogical practice, providing innovation through a collaborative culture in the perspective of current demands in line with emerging educational trends.

Keywords: Hybrid education. Teacher training. Review studies. State of the art. Systematic review.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TERMINOLOGIAS ASSOCIADAS À EDUCAÇÃO HÍBRIDA.....	56
FIGURA 2 - ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO MODELO HÍBRIDO.....	65
FIGURA 3 - MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO.....	67
FIGURA 4 - DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA.....	73
FIGURA 5 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ESTADO DA ARTE.....	79
FIGURA 6 - TRANSFERÊNCIA DOS DADOS PARA A PLANILHA <i>EXCEL</i> ®.....	83
FIGURA 7 - RESULTADOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS	84
FIGURA 8 - ETAPA INICIAL - BUSCA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	88
FIGURA 9 - SELEÇÃO DE TÍTULOS E RESUMOS.....	88
FIGURA 10 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DAS PESQUISAS.....	90
FIGURA 11 - PLANILHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - ESTADO DA ARTE.....	97
FIGURA 12 - PLANILHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - REVISÃO SISTEMÁTICA	104
FIGURA 13 - INDICADORES EVIDENCIADOS NAS PESQUISAS.....	116
FIGURA 14 - CONTEXTOS E PERCURSOS FORMATIVOS PERSONALIZADOS	125
FIGURA 15 - ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES - PROJETOS COLABORATIVOS.....	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ETAPAS METODOLÓGICAS DA COLETA DE DADOS.....	83
QUADRO 2 - PLANILHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	85
QUADRO 3 - EXCERTO ILUSTRATIVO - PLANILHA SÍNTESE DOS DADOS.....	92
QUADRO 4 - PESQUISAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	96
QUADRO 5 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: FORMAÇÃO DOCENTE (FD).....	99
QUADRO 6 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APLICABILIDADE DA PROPOSTA (AP).....	100
QUADRO 7 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC)...	101
QUADRO 8 - PESQUISAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	102
QUADRO 9 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: FORMAÇÃO DOCENTE (FD).....	105
QUADRO 10 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: CULTURA DOCENTE (CD)	108
QUADRO 11 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC)	110
QUADRO 12 - RECURSOS/TDIC APRESENTADOS NOS ARTIGOS.....	111

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADOS NA BUSCA POR ASSUNTO.....	80
TABELA 2 - RESULTADOS DAS BASES DE DADOS.....	81
TABELA 3 - AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS - QUALIS.....	91
TABELA 4 - RESULTADO DOS CÓDIGOS EMERGENTES (EA)	98
TABELA 5 - RESULTADO DOS CÓDIGOS EMERGENTES (RS).....	104
TABELA 6 - TERMOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO HÍBRIDA	113
TABELA 7 - ETAPAS DE FORMAÇÃO E NÍVEIS DE ENSINO.....	114

LISTA DE SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASSINTEC	- Associação Inter-religiosa de Educação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	- Base Nacional Curricular
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAFe	- Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	- <i>Compact Disc</i>
CIPEAD	- Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância
COMUT	- Comutação bibliográfica
Conae	- Conferência Nacional de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
Consed	- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DOAJ	- <i>Directory of Open Access Journals</i>
EaD	- Educação a Distância
ERIC	- <i>Educational Resources Information Center</i>
EUA	- Estados Unidos da América
FIER	- Fórum Internacional de Ensino Religioso
GEPEFOR	- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDC	- <i>International Data Corporation</i>
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	- Ministério da Educação
MOOC	- <i>Massive Open On-line Course</i>
NMC	- <i>New Media Consortium</i>
PDF	- <i>Portable Document Format</i>
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBEP	- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RNP	- Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
RS	- Revisão Sistemática
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
TBL	- <i>Team-Based Learning</i>
TDIC	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UK	- <i>United Kingdom</i>
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE SÍMBOLOS

§ - seção (lê-se: parágrafo)

® - marca registrada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL.....	15
1.2 JUSTIFICATIVA.....	22
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA.....	27
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	30
2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: TENDÊNCIAS E DESAFIOS	31
2.1 ATUAIS CONFIGURAÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	34
2.1.1 Especificidades dos contextos de formação e atuação docente	40
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: MUDANÇAS EMERGENTES.....	45
3 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	49
3.1 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM PROSPECÇÃO CONCEITUAL.....	56
3.2 METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E MODELOS HÍBRIDOS.....	61
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	73
4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	76
4.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	77
4.2.1 Estado da arte.....	78
4.2.2 Revisão sistemática.....	79
4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	81
4.3.1 Estado da arte.....	82
4.3.2 Revisão sistemática.....	85
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS ESTUDOS DE REVISÃO.....	93
4.4.1 Estado da arte.....	95
4.4.2 Revisão sistemática.....	102
4.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	112
5 PROPOSTA DESCRITIVA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA HÍBRIDA PARA PROFESSORES	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMAÇÃO E VIVÊNCIA PROFISSIONAL¹

Os desafios profissionais docentes são grandes impulsionadores de pesquisas no campo da formação de professores. Na condição de profissional da educação em busca de superação dos entraves da docência em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, impulsionada a compreender os mecanismos que comprometem o desenvolvimento profissional docente, enquanto formadora de professores frente às demandas da formação continuada, coloco-me como professora-pesquisadora apresentando essas reflexões iniciais para a pesquisa desenvolvida no mestrado profissional em educação na área de formação e desenvolvimento profissional docente.

A experiência enquanto professora da Educação Básica em uma rede pública de ensino desde 2009 e, ao mesmo tempo, integrante de uma equipe pedagógica que desenvolve a formação continuada de professores de Ensino Religioso, favorece a análise destes extremos sob a perspectiva enquanto professora em formação e, ao mesmo tempo, formadora de professores. Um privilégio que congrega a articulação entre teoria e prática na docência.

Neste contexto, faço uma retrospectiva da minha formação e vivência profissional trazendo, a partir da minha memória de professora, aspectos relacionados aos saberes docentes e à socialização profissional, além de algumas experiências com recursos midiáticos ou metodologias inovadoras. Esses processos são indissociáveis como formação docente e aqui descreve o conjunto de informações relevantes na área pesquisada a partir das pré-concepções de ensino e aprendizagem herdadas da história de vida escolar sendo consideradas sob a perspectiva dos saberes experienciais² como professora-pesquisadora que embasam e guiam minhas escolhas, os pontos de vista e as linhas de investigação.

¹ Nesta parte da introdução o texto encontra-se na 1ª pessoa do singular, pois retrata a vivência profissional da pesquisadora. Os demais capítulos da dissertação encontram-se na 3ª pessoa do singular.

² Os saberes experienciais correspondem a saberes que os professores desenvolvem baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes surgem da experiência e são validados por ela. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002).

Neste sentido, o resgate da memória de professora traz à tona minha trajetória profissional, muito influenciada por uma orientação tecnológica centrada nas competências, revelando os percursos e desafios que impulsionaram o estudo sobre os processos formativos de professores que se configuram na perspectiva de uma Educação Híbrida.

Desde tenra idade, fui muito observadora e dentre os aspectos que mais me chamavam a atenção, estava meu olhar atento para as novidades e a forma com que estas me eram apresentadas. Percebia principalmente que alguns interlocutores se destacavam neste processo de despertar minha curiosidade para o novo, que, em sua maioria, foram os professores que passaram pela minha vida e me mostraram que transformações são possíveis, me permitindo sonhar. Assim começou o desejo de ser professora.

Ingressei no ensino de 2º grau em 1989 no curso técnico de Magistério pelo Instituto de Educação do Paraná, que é referência na formação de professores. Assim, aos 16 anos tive minha primeira experiência como professora estagiária. Ao longo da carreira docente, no processo de desenvolvimento profissional, naturalmente as exigências de atualização, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos se mostraram necessárias para aprimorar a competência profissional e pessoal.

Em 2005 inicio meu curso de licenciatura em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Foram os 4 anos mais intensos e significativos de minha formação como profissional da educação. Nesta instituição de ensino superior, tive o privilégio de contar com um corpo docente de excelência, o que reafirmou minha aptidão para esta profissão.

Este período foi marcado por um turbilhão de transformações tecnológicas repercutindo no processo de formação de um modo geral. Lembro que minhas primeiras apresentações de trabalhos utilizando *Power Point* nas disciplinas da Pedagogia, eram salvas em disquete, em pouco tempo passou para CD e ao final do curso, em *pendrive*. Neste mesmo sentido, os programas do curso eram ofertados, em sua maioria, já na perspectiva da Educação Híbrida, com aulas presenciais contemplando metodologias ativas e, ao mesmo tempo, com atividades realizadas em ambiente virtual de aprendizagem – o *Eureka*, congregando várias ferramentas, viabilizando a comunicação e a interação

na produção do conhecimento, permitindo interações individuais e coletivas entre todos os envolvidos no projeto de ensino-aprendizagem.

O programa do curso de Pedagogia nesta instituição também contava com disciplinas voltadas para as novas demandas no campo profissional da educação, tais como: Pesquisa e Informática Aplicadas à Educação, Multimeios na Ação Docente, Paradigmas Inovadores na Didática, Mídia e Aprendizagem, Gestão das Mídias Educacionais, entre outras, que mesmo não abordando diretamente a cultura digital, utilizavam metodologias de vanguarda na promoção de uma formação mais atualizada mediante às novas exigências da sociedade contemporânea.

A formação universitária abriu novas portas no mercado de trabalho e durante o curso de graduação fui contratada como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental numa escola da rede privada de Curitiba, trabalhando no período diurno e cursando as aulas presenciais da Pedagogia no período noturno ao longo de todo o curso.

Nesta escola, tive a primeira experiência com a educação à distância em 2009, quando houve a epidemia da gripe A, também chamada de H1N1, levando à suspensão das aulas presenciais por um determinado período até que a situação estivesse sob controle. Assim, a equipe de professores foi acionada para elaborar atividades *online* para os estudantes utilizando a plataforma *Moodle* ou facilitando o acesso aos conteúdos curriculares enviando por *e-mail*. A iniciativa foi bem aceita pelas famílias dos estudantes, que estavam preocupados com possíveis prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta mesma escola, tive o privilégio de ser a professora alfabetizadora de uma criança com Síndrome de *Down*, minha primeira experiência com a inclusão permeada por tecnologias assistivas, sendo este processo meu tema de pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e, mais tarde, a minha primeira publicação em livro.

Ao final do curso de Pedagogia, em 2009, os resultados desta formação foram se consolidando: fui laureada com o “Prêmio Marcelino Champagnat” como mérito acadêmico! Era a realização completa do sonho inicial de formação, o que me rendeu uma bolsa integral de estudos para cursar o Mestrado. Ao mesmo tempo passei em dois concursos públicos para o cargo de professora nas redes municipais de ensino de Curitiba e de Pinhais/PR.

Em 2010, iniciei minhas atividades no Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* – Mestrado – PUCPR. Cursei no 1º semestre a Disciplina Isolada: “Formação de Professores: Processos de Profissionalização Docente” e no 2º semestre a Disciplina Isolada: “A Pesquisa sobre a Formação de Professores: Perspectivas Nacionais e Internacionais”.

Como a oferta das disciplinas no programa de mestrado era no período diurno e minha carga horária de trabalho também, precisei permutar a concessão da bolsa de estudos para um curso de especialização no período noturno e, assim, tiveram início minhas pesquisas acadêmicas voltadas para uma educação inovadora e transformadora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizete Lúcia Moreira Matos, e o curso escolhido foi “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação - Teoria e Prática”. Neste curso, pude experienciar inúmeras possibilidades a partir dos paradigmas inovadores da educação. Novamente me deparo com uma formação docente mediada por processos teórico-metodológicos que propiciam espaços formativos mais atrativos, dinâmicos, interativos, e permeada por muita reflexão crítica e oportunidades de aprendizagem colaborativa.

Em face ao novo desafio e na condição de professora-pesquisadora, desenvolvo um estudo tendo em vista todos os modelos de formação continuada ao longo da minha própria trajetória acadêmica e profissional e a necessidade do constante aperfeiçoamento no desenvolvimento profissional, buscando analisar os resultados das pesquisas de diferentes propostas de formação continuada dos professores de educação básica em serviço, com o objetivo de encontrar modelos condizentes às reais necessidades dos professores e que integrasse o uso das tecnologias da informação e comunicação na proposta de formação.

Assim, a monografia intitulada “A integração das TIC na formação continuada dos professores da educação básica em exercício” se dá a partir dos resultados do mapeamento da produção científica e análise de publicações em periódicos indexados em bases de dados para indicar os fundamentos teórico-metodológicos em que se move o campo de pesquisa sobre a formação continuada de professores, bem como oferecer subsídios para um estudo comparativo dos temas desenvolvidos nas pesquisas, com a finalidade de apresentar um panorama do que está sendo discutido e implementado nas atuais

iniciativas de formação continuada dos professores em exercício promovidas no Brasil.

A pesquisa buscou analisar como se apresenta, na produção acadêmica, a integração das TIC na formação continuada de professores da Educação Básica em exercício, inventariando e categorizando artigos publicados em periódicos nacionais mediante o acesso livre no Portal de Periódicos da Capes (SciELO e RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP) no período compreendido entre 2005 a 2011. Os resultados apontaram que a integração das TIC nos cursos de formação continuada vem desvelando a superação, mesmo que ainda incipiente, dos modelos de formação de professores baseados na racionalidade técnica e que a ressignificação dos modelos de formação continuada depende do favorecimento das parcerias entre escola e universidade.

Nesse ínterim, inicio minha atuação na área do Ensino Religioso nas escolas municipais de Curitiba e de Pinhais, aplicando no desenvolvimento das aulas todo o conhecimento adquirido até então. Diante dos novos desafios que se apresentaram, novamente me coloco como professora-pesquisadora para compreender a realidade adversa e contribuir com uma ação docente crítica, reflexiva e transformadora, voltada para uma aprendizagem significativa e emancipadora dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula.

Dou início a uma especialização em Metodologia do Ensino Religioso e desenvolvo uma pesquisa sobre “O lúdico no Ensino Religioso” tendo a sala de aula como *lócus* de investigação a partir de uma problemática inerente, apresentada no desenvolvimento do trabalho na área do conhecimento de Ensino Religioso nos anos iniciais do ensino fundamental, que se refere à transposição didática dos conteúdos e os encaminhamentos metodológicos efetivados, tendo como enfrentamento fatores como o desinteresse dos alunos em aprender e as dificuldades de aprendizagem, oriundas de um contexto social em meio à adversidade e resultando em baixos índices de desempenho escolar, conforme os indicadores das pesquisas nacionais sobre a qualidade da educação (IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A pesquisa foi apresentada em um dos eventos de formação continuada para professores de Ensino Religioso promovido pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba em parceria com a ASSINTEC (Associação Inter-religiosa

de Educação) que, atuando no Paraná desde 1973, é a entidade civil de caráter educacional, cuja finalidade é colaborar com as Secretarias Estadual e Municipais de Educação na efetivação do Ensino Religioso escolar de acordo com a legislação vigente e implementar ações voltadas para a formação continuada dos professores desta área do conhecimento. Em consequência, sou convidada para compor a equipe pedagógica da ASSINTEC por meio de convênio com a prefeitura municipal de Curitiba, a fim de somar minha experiência profissional no desenvolvimento da formação continuada de professores de Ensino Religioso no estado do Paraná.

Neste percurso tenho a oportunidade de apresentar minha pesquisa sobre “O lúdico no Ensino Religioso” no I Fórum Internacional de Ensino Religioso (FIER) que aconteceu em Lisboa - Portugal. O artigo produzido compôs um dos capítulos do livro “Desafios do Ensino Religioso numa Sociedade Laicizada”, publicado pela Edições Universitárias Lusófonas.

Como parte da equipe pedagógica da ASSINTEC, que dá assessoria ao desenvolvimento do Ensino Religioso no Paraná, além dos cursos, eventos e produção de materiais para subsidiar a formação continuada dos professores, participei na elaboração das propostas curriculares para o Ensino Religioso dos municípios de Curitiba e de Pinhais. Recentemente, por conta das novas demandas na área do Ensino Religioso advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), atuei como redatora no Referencial Curricular do Paraná (2018) na área do Ensino Religioso.

Em 2019, organizo um projeto voltado para os professores de Ensino Religioso, culminando na produção da obra intitulada como “Práticas Inclusivas no Ensino Religioso”, resultante de um grupo de estudos independente que protagoniza a ação reflexiva dos seus saberes docentes como coprodutores deste projeto de formação entre pares. O meu capítulo trata sobre uma experiência exitosa, com as “*Tecnologias educacionais nas aulas de Ensino Religioso: possibilidades para uma educação inclusiva*”.

Entre 2014 e 2019, muitas foram as experiências e os desafios frente as demandas da formação dos professores de Ensino Religioso, os quais motivaram meu ingresso no mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Paraná, com a investigação que busca delinear propostas de formação continuada com vistas à implementação de ações formativas

inovadoras, que tragam mudanças significativas ao trabalho docente, valorizando o conhecimento e a prática reflexiva destes profissionais, a fim de impulsionar a transformação da cultura docente com relação ao seu próprio desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, promover melhorias na qualidade dos processos educativos escolarizados.

O período de 2018 a 2020, dedicado aos estudos no mestrado em educação na linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, foi marcado por intensas reflexões necessárias para consolidar a fundamentação teórica e metodológica do projeto de pesquisa inicial a partir das disciplinas cursadas, leituras e produções acadêmicas, participação em congressos e no GEPEFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente), possibilitando o embasamento para este ideal em construção de contribuir para o campo da formação de professores, reconhecendo a relevância da constituição das pesquisas na área para fazer um levantamento das contribuições e implicações que as pesquisas acadêmicas, teses, dissertações e artigos científicos apresentam em relação à Educação Híbrida na formação de professores.

A culminância desta pesquisa que discorre sobre a prospecção da Educação Híbrida na formação de professores transcorreu concomitantemente no ano de 2020, que foi um ano crucial para alavancar o ensino à distância e colocar em evidência o ensino híbrido, por conta da pandemia de COVID-19 que impactou diversos setores pelo mundo todo, sendo a educação uma das áreas mais afetadas pelas medidas de isolamento social para controle da transmissão do vírus. Este fator impulsionou uma grande massa aos trabalhos em *home office* e aulas veiculadas por TV, rádio ou pela internet e com atividades remotas. Neste cenário, o ensino híbrido é apresentado por especialistas não somente como uma possibilidade circunstancial de retorno gradativo à modalidade presencial no período pós-pandemia, mas sim como uma nova tendência mundial nos modelos educacionais.

Depreende-se, assim, a relevância do estudo realizado nesta dissertação, mediante a atual conjuntura frente às demandas educacionais emergentes, trazendo como desafios para o campo de formação de professores novas perspectivas para uma abordagem híbrida, condizentes com as propostas de metodologias inovadoras almejadas para o contexto educacional brasileiro.

1.2 JUSTIFICATIVA³

As novas configurações que se apresentam no cenário educacional brasileiro sob influência dos avanços científicos e tecnológicos denotam tensionamentos entre a expansão da cibercultura⁴ e os modelos tradicionais de educação que ainda persistem nos diferentes contextos formativos.

A necessária transição paradigmática – superação de pensamentos conservadores para inovadores a partir de novas concepções e abordagens da ciência – compreende a educação como um todo, demandando reflexões acerca das concepções sobre o homem, a sociedade e o mundo diante da complexidade emergente das inter-relações, das novas formas de articulação dos saberes e produção do conhecimento (BEHRENS, 2010).

Nas últimas décadas, tais mudanças também têm influenciado o processo de formação docente, conforme especifica Sá (2008):

As transformações ocorridas no mundo da ciência (paradigmas emergentes); a incorporação da tecnologia da informação e da comunicação aos processos de formação e qualificação humanas; as relações sociais que se configuram num emaranhado de novos atores e personagens que pleiteiam seus direitos, frente ao Estado; os processos de organização e produção flexível das mercadorias; a globalização econômica e as contradições do capitalismo; a complexificação das relações familiares e culturais e a ambivalente influência das mídias sobre os processos de disseminação da informação sobre a sociedade mundializada têm trazido novas questões e debates sobre a formação de professores [...] (SÁ, 2008, p. 58).

Desta forma, Behrens (2010) salienta que o desafio a ser superado é o de ultrapassar concepções que não correspondem mais ao processo educativo atual, processo este que também dá sinais de que mudanças significativas na formação dos professores são imprescindíveis para a compreensão das novas abordagens necessárias e ações mais efetivas, interpelando as estruturas fragmentadas e reducionistas que ainda persistem nesse processo, o que implica em investir novos olhares para repensar, refletir e colocar em prática uma reforma nos programas que promovem a formação dos professores.

³ A partir desta seção e nos demais capítulos da dissertação, o texto encontra-se na 3ª pessoa do singular.

⁴ O conceito de cibercultura é apresentado por Pierre Lévy (1999) como um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas interconectadas.

A formação docente precisa ressignificar e reestruturar o seu processo formativo como um todo, não só a formação inicial, mas também em todas as etapas formativas da carreira, na qual novas competências são necessárias, e devem ser desenvolvidas pelo professor para ensinar o aluno do século XXI, juntamente com a vivência em diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e nos diversos contextos de atuação profissional (FERREIRA; BEHRENS, 2017, p. 40).

Estes contextos de atuação profissional docente mobilizam a presente pesquisa, sendo considerados para este estudo a formação de professores⁵ em seus diferentes níveis e modalidades de educação e ensino nas etapas de formação inicial, formação continuada e de desenvolvimento profissional, a partir do olhar atento às mudanças necessárias nos processos formativos para contribuir na minimização dos vieses e lacunas apresentados nos modelos de formação atual, propondo alternativas para melhoria na qualidade destas formações.

Neste sentido, o primeiro fator a ser considerado é a tomada de consciência com relação à premência na iniciativa de promover novas formas de ações formativas voltadas para os professores, com base nos dados das pesquisas apontadas por Gatti *et al.* (2019) que alerta

Tão mais importante é considerar essa gravidade quando se tem claro que formar pessoas tem uma temporalidade bem diferente dos processamentos em nossa sociedade cibernética: formações, aprendizagens, requerem um tempo de maturação que não condiz com a urgência dos problemas educacionais que enfrentamos. Por essa razão iniciar novas formas em ações formativas tem premência. Mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e levam mais de uma geração para mostrar em seus efeitos com abrangência de amplas camadas sociais (GATTI *et al.*, 2019, p.303).

Tais mudanças requerem um repensar dos modelos de formações apresentados até então, a fim de transpor os antigos paradigmas que já não correspondem as reais necessidades dos professores, além de tornar os

⁵ “A formação de professores, inicial e contínua, busca uma qualificação do sujeito para o exercício profissional. Esse processo é complexo, pois depende da estruturação das competências e habilidades profissionais (formação inicial), requer que a prática profissional se desenvolva no contexto do trabalho e que essa seja analisada, entendida e refletida (formação contínua), possibilitando que a transformação e aprimoramento da prática docente se efetive (desenvolvimento profissional)” (WINKELER; PRYJMA, 2014, p. 32).

espaços de ensino e aprendizagem mais atrativos, prazerosos e de qualidade, propiciando inovações disruptivas⁶ para aprimorar o processo educativo.

Em outra perspectiva, Castells (2006) sinaliza a importância em considerar, neste cenário, de mudanças em processo a expansão global das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que estruturam os aspectos sociais da sociedade contemporânea e alerta para a qualidade dos processos educativos para a formação em um novo paradigma cognitivo e ético-social, na qual a transformação estrutural está associada à emergência de um novo paradigma tecnológico.

A opção pela Educação Híbrida vem ao encontro de tais expectativas, pois com o novo cenário que se configura na atual sociedade do conhecimento e dos avanços tecnológicos, os ambientes educacionais também são afetados por ela, o que implica em atualização dos processos formativos dos professores.

Segundo Horn e Staker (2015) os modelos de ensino híbrido são desenvolvidos na educação como possibilidades de trazer “o melhor dos dois mundos” – as vantagens do ensino presencial combinadas com os benefícios do ensino *on-line* (HORN; STAKER, 2015, p. 71), os quais também podem atender aos diferentes perfis dos profissionais da educação envolvidos nesta experiência formativa, minimizando assim alguns entraves que dificultam o desenvolvimento de cursos de formação de professores com a qualidade almejada e proporcionando meios para o alcance do máximo das potencialidades para as novas competências docentes exigidas na atualidade.

Desde a etapa inicial da pesquisa investida, encontram-se contribuições para o desenvolvimento de uma investigação para além dos modismos educacionais, justificando a intencionalidade da escolha pela Educação Híbrida a partir de bases teóricas e metodológicas sólidas, relacionadas a princípios e processos como novas tendências educacionais, conforme aponta os estudos realizados por Knüppel (2017) na análise realizada a partir das edições (2012-2016) do Relatório *Horizon Report* para a Educação Básica – projeto da *NMC Horizon Project* reconhecido internacionalmente, por realizar pesquisas em dezenas de países, e pelo objetivo de divulgar os resultados de pesquisa sobre

⁶A disrupção exige desprendimento de práticas tradicionais, convencionais e demanda a superação de entraves que não são apenas objetivos, materiais ou palpáveis. Há toda uma cultura a ser revista, repensada, reformulada (MACHADO, 2018).

as principais tendências educacionais emergentes para os próximos anos, que utilizam tecnologias e que apresentam possibilidades de implementação no prazo dos cinco anos subsequentes.

Esta análise supracitada apresenta os pressupostos e desafios da aprendizagem híbrida na Educação Básica e a presença desta concepção nos relatórios de 2012 a 2016, para entender as especificidades dessa abordagem, bem como suas potencialidades e desafios. A linha temporal da pesquisa se dá a partir de 2012, quando o termo “aprendizagem híbrida” aparece em um relatório regional que enfoca a Educação Básica no Brasil.

Cabe ressaltar que, no Relatório de 2012, cuja ênfase era a Educação Básica brasileira, aparece a preocupação com a formação de professores para adaptar-se aos novos estudantes e às novas tecnologias, evidencia-se a necessidade de modificações nas metodologias para atender às demandas tecnológicas, afastando-se de processos tecnicistas. Há destaque para a importância de modificações no currículo escolar, com o propósito de torná-lo mais flexível e adequado às realidades educacionais e sociais.

Em questões de práticas e experiências em aprendizagem híbrida, destacam-se alguns exemplos de cursos híbridos para o ensino superior e pesquisas como a de Valente (2014), Moran (2015), Bacich (2016), Bacich; Moran (2015), muitas delas dedicadas ao ensino híbrido para o ensino superior, tendo em vista a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 e, mais recentemente, pela Portaria nº 1.428, publicada no Diário Oficial de 28 de Dezembro de 2018, regulamentando e ampliando a oferta de disciplinas na modalidade à distância em cursos presenciais, o que, de alguma forma, impulsiona as universidades a pensarem concepções e modelos híbridos (KNÜPPEL, 2017).

Os resultados desta análise demonstram que, no contexto brasileiro, há ainda carência de projetos e pesquisas que envolvam essa concepção e que a abordagem híbrida pode melhorar ou modificar a realidade educacional no país. Entretanto, problematiza os processos de formação docente frente aos novos desafios dos paradigmas inovadores da educação.

Considerando o exposto, a pesquisa ensejada busca contribuir para a consolidação de ações mais efetivas, fazendo emergir alternativas para um cenário que urge por mudanças a partir da tomada de consciência que as

rupturas de paradigmas conservadores na educação perpassam pela formação docente.

Sobre as propostas inovadoras para a formação de professores, Gatti *et al.* (2019, p. 316) ressalta que “construir pontes exige alicerces”, uma estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros, projeto de ação e definição das atribuições dos participantes, contribuindo para que a parceria seja valorizada por todos os envolvidos, favorecendo, inclusive, o diálogo entre todos.

Para tal empreitada, torna-se imprescindível na elaboração de propostas inovadoras consistentes de formação docente a partir de uma pesquisa sustentada pela análise dos estudos prévios já realizados nesta perspectiva de abordagem híbrida no contexto de formação de professores no Brasil.

No levantamento das pesquisas já realizadas, o conhecimento de procedimentos exitosos assim como os resultados não promissores, são norteadores para a tomada de decisões na implementação de novas propostas, possibilitando a solução de problemas de forma mais rápida e efetiva para uma prática apoiada na ciência a partir dos estudos de revisão nos pressupostos de um processo com base em evidências⁷.

Tendo em vista a consolidação de uma base teórica e metodológica diante do objeto de investigação relacionado às propostas de formação híbrida de professores apresentadas nas pesquisas acadêmicas nacionais, busca-se nos estudos de revisão a organização, esclarecimento e a síntese dos principais achados nas pesquisas selecionadas, bem como o levantamento das contribuições e implicações que esses processos formativos de professores ressaltam, abrangendo o espectro de literatura relevante na área.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p.167), nas pesquisas que se utilizam de estudos de revisão “muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos”.

Corroborando com tal premissa, a perspectiva do estudo empreendido nesta dissertação, com base na revisão de literatura, legislações vigentes e nos estudos de revisão das pesquisas voltadas para o tema sobre a Educação Híbrida no processo de formação dos professores, justifica-se:

⁷ Educação baseada em evidências (DAVIES, 1999; THOMAS; PRING, 2007; FERREIRA, 2009; OLIVEIRA, 2014; SCHIAVON, 2015).

a) Pela sua importância prática, contribuindo para os processos de elaboração de novas propostas formativas docentes atendendo às demandas atuais de metodologias inovadoras e modelos híbridos, de acordo com as tendências educacionais emergentes, e para os processos de implementação de políticas públicas voltadas para a qualificação da formação docente na perspectiva de uma educação de qualidade;

b) Pela sua importância teórica, ao corroborar com as investigações sobre a formação de professores para a pesquisa educacional brasileira por meio de mapeamentos da produção científica, do levantamento no campo de investigação para contribuir com a pesquisa educacional baseada em evidências, colaborando para o fortalecimento da área de formação docente e na prospecção conceitual da Educação Híbrida que se apresenta promissora, mas ainda de forma incipiente nas pesquisas (BERGAMO, 2018; SANTOS, 2018; ANJOS *et al.*, 2019);

c) Pela viabilidade da proposta formativa de abordagem híbrida para o campo de atuação profissional mediante o levantamento de evidências de possibilidades de aplicabilidade na prática docente, apontadas nos achados das pesquisas analisadas e condizentes com os desafios que emergem no campo de atuação da pesquisadora frente à formação continuada de professores da educação básica e às aspirações do programa do mestrado profissional, que prevê a relação entre os conhecimentos pedagógicos e experiências sociais na articulação entre teorias e práticas de ensino por meio de ação crítica, reflexiva e propositiva no campo de atuação profissional.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

Na atual sociedade da informação e com o impacto das novas tecnologias, os processos formativos de professores exigem reflexão profunda sobre as concepções do que é o saber e sobre as novas formas de ensinar e de aprender. Assim, a formação dos professores – perpassando seus diferentes níveis e modalidades de educação e ensino nas etapas de formação inicial, formação continuada e de desenvolvimento profissional – requer novas tendências para que o professor possa, de fato, enfrentar os desafios presentes no processo de

ensino e aprendizagem juntamente com as exigências que acontecem por conta das mudanças sociais que afetam a educação (IMBERNÓN, 2009).

Neste movimento de mudanças de paradigmas no contexto educacional, a Educação Híbrida vem como possibilidade de atender as demandas de flexibilização e otimização dos tempos e espaços, enquanto abordagem metodológica que integra o processo de ensino e aprendizagem na busca em oferecer o melhor dos dois momentos: “o *on-line*”, com uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) virtualmente, e “o presencial”, na participação mais efetiva de troca entre os pares (SANTOS, 2018).

Esta proposta vem ampliando as oportunidades no processo de ensino e aprendizagem a partir de atividades combinadas, possibilitando estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo, diversificando as experiências nos grupos colaborativos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e comunidades de aprendizagem para a integração do sistema em redes de colaboração (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Um projeto que objetive a autonomia docente de forma a desenvolver competências profissionais pode favorecer um novo ciclo no processo de ensino e aprendizagem dos professores, ressignificando seus saberes e contribuindo para a inovação da educação. Desta forma, elaborar uma proposta de formação híbrida aos professores é possibilitar a reforma do pensamento e, conseqüentemente, a reflexão da prática pedagógica (NÓVOA, 2012).

Ao conceber ações formativas de abordagem híbrida engloba-se a interatividade por meio de metodologias ativas, envolvendo os professores durante todo o processo construtivo, partindo da contextualização e articulação entre teoria e prática, propiciando a prática reflexiva de formadores e formandos.

Nesta perspectiva, algumas questões são cruciais para delimitar o escopo do estudo empregado nesta pesquisa, conforme sinalizados nas discussões apresentadas na revisão de literatura, tais como: a complexidade do processo de formação docente, novas políticas para a formação de professores, a precariedade na formação inicial, qualidade dos programas e modalidades de formação continuada, perfil dos professores, desenvolvimento profissional docente, mudanças paradigmáticas na educação, formação dos formadores, metodologias inovadoras e a integração das TDIC nos processos formativos. Estas proposições norteiam as linhas de investigação, pois “problematizar a

partir de pontos de referência é fundamental para compreender e agir consciente” (GATTI *et al.*, 2019).

Partindo dos desafios e reflexões apresentados neste contexto de formação de professores abrangendo seus diferentes níveis e modalidades de educação e ensino nas etapas de formação inicial, formação continuada e de desenvolvimento profissional, delimita-se o problema de pesquisa que investiga: **Quais as contribuições e implicações da Educação Híbrida na Formação de Professores?**

Na busca por respostas para esta indagação, a dissertação apresenta como objetivo geral: **analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas brasileiras a partir de dois estudos de revisão, Estado da Arte e Revisão Sistemática, que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores.**

Como objetivos específicos, busca-se:

- **Descrever a Educação Híbrida e Formação dos Professores** a fim de contextualizar e caracterizar a temática investigada a partir do seu aporte teórico-metodológico;

- **Mapear as pesquisas acadêmicas que tratam da Educação Híbrida na Formação de Professores** em âmbito nacional, com a finalidade de compreender o estado em que se encontra a área de investigação e levantar indicadores norteadores para a pesquisa;

- **Identificar as contribuições e implicações nos resultados das pesquisas acadêmicas brasileiras que enfatizam a temática desta investigação** para alinhar proposições formativas baseadas em evidências;

- **Elaborar uma proposta descritiva de formação continuada híbrida para professores** como um projeto piloto, no intuito de contribuir para viabilizar a aplicabilidade em futuros estudos empíricos e/ou processos de implementação de ações formativas de abordagem híbrida.

A partir da problematização e dos objetivos norteadores da pesquisa, a presente dissertação fundamenta-se em dois estudos de revisão: uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática sobre a Educação Híbrida na Formação de Professores.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para a realização do presente estudo, a dissertação está estruturada em seis capítulos, sendo o primeiro destinado à introdução, a apresentação da temática investigada e a justificativa da sua relevância, a partir das motivações para a pesquisa conforme a descrição da formação, vivência profissional da pesquisadora e seu campo de atuação frente à formação continuada de professores do Ensino Religioso na Educação Básica.

No segundo capítulo, intitulado “Formação docente no Brasil: tendências e desafios”, aborda-se as especificidades dos contextos de formação e atuação docente e as novas tendências e desafios no processo de formação dos professores em território nacional, a partir das políticas atuais no campo educacional e os fatores que impulsionam as mudanças necessárias para preparar os profissionais da educação do século XXI.

O terceiro capítulo trata da “Educação Híbrida: perspectivas na formação docente” contextualizando e caracterizando a temática investigada a partir da sua origem, propagação e implantação em diferentes contextos formativos, seus modelos e metodologia, assim como sua prospecção conceitual.

O quarto capítulo, “Percurso Metodológico da Pesquisa”, refere-se à apresentação das etapas de investigação descrevendo o desenvolvimento dos estudos de revisão realizados, a abordagem da pesquisa, seus instrumentos de coleta de dados, processo e análise dos dados, os resultados e discussões.

No quinto capítulo apresenta-se a “Proposta descritiva de uma Formação Continuada Híbrida para Professores” elaborada como um projeto piloto, sugestivo para o campo de atuação profissional da pesquisadora na educação básica e passível de adaptações em outros contextos formativos docentes, planejado com base no aporte teórico deste estudo e nas contribuições e implicações evidenciadas nos estudos de revisão.

Nas “Considerações Finais” retoma-se a proposta do estudo enfatizando sua relevância para a pesquisa educacional, seus objetivos e resultados a partir das contribuições e implicações evidenciadas na análise dos dados, possibilitando a indicação de pontos norteadores a serem considerados em processos de implementação de ações formativas docentes de abordagem híbrida e possíveis desdobramentos para novas investigações.

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: TENDÊNCIAS E DESAFIOS

Com o advento das novas tendências sociológicas, filosóficas, científicas e pedagógicas presentes no debate contemporâneo da educação, pensar na formação de professores implica em refletir sobre as projeções de tais mudanças sobre o novo paradigma educacional para o século XXI (BEHRENS, 2010).

Ao longo dos últimos anos, o Brasil vem intensificando ações com a finalidade de produzir conhecimentos de sustentação e incentivo à elaboração de novas propostas e políticas públicas voltadas para qualificar a formação docente e, conseqüentemente, promover melhorias na educação. Dentre os principais movimentos na década atual, destaca-se o esforço de vários atores comprometidos em alcançar os objetivos de tratar a formação dos professores como prioridade e gerando senso de urgência sobre o assunto nas diversas instâncias, tais como pesquisas, publicações acadêmicas e iniciativas públicas e privadas para ampliar as discussões e contribuir na implementação de políticas na área (GATTI *et al.*, 2019).

A UNESCO⁸ publicou dois importantes estudos com base em pesquisas diversas e dados tratando sobre a formação inicial, a formação continuada, a carreira e as políticas relativas aos docentes da educação básica, sendo em 2009 a obra intitulada “Professores do Brasil: impasses e desafios” (GATTI; BARRETTO) e, em 2011, o livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ). Estas contribuições fomentaram novas questões e investigações entrando na pauta de discussões nas universidades, na gestão de redes educacionais, nos sindicatos, em eventos científicos de porte, nas Conae (Conferências Nacionais de Educação), na própria elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) bem como nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (GATTI *et al.*, 2019).

Em 2016, destaca-se outra pesquisa: “Formação de Professores no Brasil – Diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança” coordenada

⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

pelo professor Fernando Luiz Abrucio, da Fundação Getúlio Vargas, com o apoio de especialistas na área. O estudo traz um panorama geral sobre o tema, num primeiro momento a partir de uma revisão de literatura dos estudos relativos à pertinência e à suficiência dos programas de formação de professores existentes.

Na sua segunda fase, após a realização de pesquisa de campo, o autor identifica as principais problemáticas e proposições para avançar no terreno das políticas públicas. Ao elencar alguns caminhos a serem seguidos o estudo salienta que uma das principais frentes, pelo enorme impacto que tem na aprendizagem das crianças e jovens, é a formação dos professores, e que, entre os direcionamentos capazes de gerar eficácia educacional, a literatura tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores, portanto, sua formação e aperfeiçoamento são imprescindíveis (ABRUCIO, 2016, p.7).

Por meio deste mapeamento referente à literatura, documentos e dados oficiais, realizou-se um estudo inédito, com material primário, de levantamento de percepções dos principais atores do sistema sobre o modelo de formação docente no país. Assim foi possível identificar que as recentes pesquisas se preocupam em entender quais competências e habilidades os professores devem ter e como as desenvolvem na formação inicial e continuada para que, de fato, os alunos aprendam. Estas pesquisas também dão maior peso às metodologias de ensino, à inserção na carreira – com processos de mentoria⁹ – e ao trabalho pedagógico coletivo (ABRUCIO, 2016, p. 9).

O estudo afirma que a qualidade está atrelada tanto aos resultados como aos processos que criam condições para os avanços em todos os setores educacionais, e que muitas ações voltadas para a formação de professores estão em voga pelo contexto das reformas impulsionadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pressionando por reformulações necessárias.

Outro ponto salientado é com relação à indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente e a articulação entre formação inicial e formação continuada, consideradas como fundamentais no processo.

⁹ Por mentoria, compreende-se um programa de indução e acompanhamento de professores(as) em início de carreira por outros profissionais docentes mais experientes (GARCIA, 1999; TANCREDI, 2009).

Como o estudo também traz contribuições internacionais, estes revelam que outro fator importante está na motivação dos professores, pois, de acordo com a literatura internacional, professores mais motivados são capazes de estimular seus alunos e, por conseguinte, têm mais chances de melhorar os resultados educacionais. Neste sentido, é preciso articular várias ações conjuntas com medidas para fortalecer a carreira (atração, retenção e desenvolvimento), dar um sentido à atuação profissional, ao trabalho coletivo da escola e ao relacionamento com alunos e comunidade. A formação dos professores, inicial e continuada, tem de levar em conta essa complexidade e criar incentivos para práticas inovadoras, sendo esta uma tendência recente das pesquisas em verificar o uso de metodologias inovadoras e seu efeito sobre o aprendizado (ABRUCIO, 2016, p. 27).

Outro aspecto considerado relevante é a Educação à distância (EaD) que, segundo a pesquisa, é uma modalidade fundamental para se chegar aos lugares distantes e menos desenvolvidos do país, além de ter o potencial de alcançar um professorado que já trabalha na rede pública, mas que, principalmente em razão do fator etário, teria dificuldades de fazer um primeiro ou novo curso presencial.

No balanço temático da literatura brasileira, o estudo revela, como uma das questões centrais, que há poucas pesquisas que fazem avaliação de resultados do processo de formação dos docentes ou da prática didática dos professores. Deste modo, se faz necessário analisar os instrumentos de avaliação utilizados pelas instituições formadoras e as dificuldades em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes nas ações de formação continuada.

Dentre os principais problemas apontados pela pesquisa na formação dos professores no Brasil e que são considerados como relevantes para futuras proposições, destacam-se: a integração do tripé formativo (universidades - centros formadores / redes de ensino / escolas), perfil docente, atratividade / motivação da carreira docente, formação dos formadores, maior articulação dos cursos de EaD com os presenciais, modelos de formação pedagógica coletiva, entre outras ações. Ademais, outra linha de ação vincula-se às propostas de criação de mentorias e tutorias, incentivando projetos piloto (por adesão) de programas formando e apoiando tutores que ajudariam os professores iniciantes com mais dificuldades na atividade pedagógica (ABRUCIO, 2016).

Com base nestes estudos foi possível captar diagnósticos e medidas provenientes de representações de grande influência em diversos setores do sistema educacional, gerando alternativas possíveis e identificando problemas na implementação de novas políticas. A participação nesta pesquisa destes diferentes profissionais reconhecidos pelo seu conhecimento teórico e/ou pela atuação prática e, ligados neste estudo em conjunto, em uma ideia de rede de políticas públicas, impulsionou as reformulações subsequentes para a elaboração de políticas e ações educacionais em relação à formação de professores.

2.1 ATUAIS CONFIGURAÇÕES POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Com o advento da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao final de 2018 instaura-se uma nova era da Educação Básica no Brasil provocando grandes mudanças não somente na construção de consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais consideradas como direito de todos os educandos e assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, como também contribuiu para a coordenação nacional de alinhamentos das políticas e ações educacionais, especialmente as políticas para formação inicial e continuada de professores.

Ao revisar a legislação vigente, o Ministério da Educação (MEC) vê a necessidade de atualização da Resolução CNE/CP 5 nº 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica, considerando o § 8º do. art. 62 da LDBEN 9394/96¹⁰ que estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica).

Assim sendo, o desenho da nova Política Nacional de Formação de Professores apresentada pelo MEC a partir de 2017 apoiou-se nas disposições

¹⁰ Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que em seu Artigo 26, regulamenta a base nacional comum para a Educação Básica.

do PNE, em especial suas metas 15 e 16 e na Resolução CNE/CP 2/2015, partindo de diagnóstico abrangente sobre a educação básica e os cursos de formação de professores com base nos estudos já referenciados.

Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) busca-se estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Desta forma, a articulação dessas políticas tem como objetivo superar, dentre os desafios na formação docente, a dissociação entre teoria e prática e garantir o tratamento dos conteúdos curriculares alinhados à realidade das escolas.

No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC, em consonância com a Resolução CNE/CP No 02/2017: “Na perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do art. 62 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei No 13.415/2017”. Também neste mesmo ano o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) explicita que “a implementação da BNCC se apresenta como uma oportunidade ímpar para a implementação de uma política de estado que promova o aprimoramento da atuação dos professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes brasileiros”. Isso implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas (PARECER CNE/CP nº 22/2019).

Após audiências públicas e muitas críticas, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP N ° 2 foram homologados em 20 de dezembro 2019, definindo-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituindo-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), o que trouxe consensos e dissensos entre as diversas representações atuantes na educação brasileira.

As posições contrárias às novas propostas manifestaram, dentre os motivos de contestação, que a revisão da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi uma medida apressada e que evidencia a tendência do MEC em “formatar” a

educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, desconsiderando a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação edificada pelo movimento dos educadores e expressa na Resolução CNE/CP nº 2/2015. Levantou-se a reflexão “para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no país na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica” (ANPEd¹¹, 2019).

De acordo com a visão da referida associação em relação às novas DCNs e BNC-Formação, são alvos de tensionamentos e embates: a centralização da formação de professores somente na BNCC, a formação por competências desconsiderando os desafios atuais na escola, a padronização dos sistemas educativos que não reconhece a autonomia que cada ente federado possui para elaborar suas políticas educacionais locais, o desprezo pela produção científica nacional na opção por referenciar o pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática, os referenciais da atuação docente prospectados como parâmetro para a implementação de uma carreira docente meritocrática, a formação baseada em competência socioemocional forjando personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes, entre outros aspectos relevantes para a reflexão.

A discussão é pertinente tendo em vista que o campo de formação de professores prossegue como um território disputado por interesses ideológicos e a compreensão destes movimentos fornece as bases para uma análise crítica das reformas na educação empreendidas, elucidando seus condicionantes políticos, econômicos e pedagógicos (BRZEZINSKI; FREITAS, 2016).

Neste cenário controverso definem-se as novas DCNs (2019) de formação da docência para a educação básica no Brasil a partir dos ideais de mudanças de paradigmas e avanços no que se estima ser uma educação de

¹¹ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada.** Posição da ANPEd sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 22 nov. 2019.

qualidade promulgados. A proposta é deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdos, passando a centrar-se no objetivo de potencializar o desenvolvimento humano pleno dos estudantes em consonância com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, a mudança deflagra a necessidade de uma formação atualizada do corpo docente que realizará o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes (PARECER CNE/CP nº 22/2019).

Os referenciais que conduziram a construção das diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil tiveram como base as evidências apresentadas em experiências internacionais, assim como as relevantes no campo da formação docente no país, conforme sugerido na recente obra de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, intitulado: “Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação”, publicado em 2019 pela UNESCO em cooperação com a Fundação Carlos Chagas.

Ao tratar das concepções de educação escolar e seus efeitos em formações para a docência, Gatti *et al.* (2019) salienta que, na discussão sobre a formação de professores para a educação básica é importante que se tenha um referencial sobre o papel da educação básica escolar na sociedade contemporânea, orientando, assim, as escolhas formativas relativas a esse profissional da educação. Para as autoras, as concepções parciais, de senso comum ou frágeis sobre o papel da educação básica refletem-se em formações de professores realizadas de modo fragmentário e genérico.

Observa-se, no país, ainda, a persistência de um ideário dualista que se mostra presente nas instituições formadoras, nas concepções de educadores, que é conceituar como base da formação e atuação docente apenas o seu compromisso político, ou, no oposto, os que associam essa formação a competências técnicas. Esse dualismo de fato é inconsistente, se considerarmos o conceito de educação escolar. A partir dele decorre que o trabalho docente é, sim, portador de um compromisso que é político, pois se funda numa filosofia para a ação formativa na direção do exercício consciente da cidadania, mas, não só, voltada para formar para o exercício consciente da cidadania essa ação formativa não pode ser abstrata, mas, sim, é assentada também na formação por domínio de conhecimentos e de competências relativas à vida social e ao trabalho, com base em conhecimentos importantes em determinada sociedade em sua trajetória histórica (GATTI *et al.*, 2019, p. 35).

Neste sentido, na sociedade contemporânea, ao considerar o exercício da cidadania em perspectiva emancipatória, as duas posições são imbricadas se, enquanto ideia de formação de docentes e discentes, estes tenham condições de, além dos conhecimentos, tomar consciência da capacidade de elaborar alternativas de ação e transformação de situações a partir de uma visão integradora.

O avanço no desenvolvimento profissional acontece na medida em que se é capaz de relacionar e integrar conhecimentos, deste modo, os professores, já como profissionais da educação, evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua atividade docente.

Garcia (1999), ao apresentar a análise das diferentes perspectivas nos processos de educação institucionalizada encontra concepções na formação de professores que variam em função das diferentes abordagens, paradigmas e orientações, organizando-se em alguns modelos também em estruturas de racionalidade, mas que não se excluem mutuamente, podendo coexistir no mesmo programa. Assim, a partir de qual professor se quer formar, é possível obter um perfil: eficaz, competente, técnico, pessoal, profissional, sujeito que toma decisões, investigador, sujeito que reflete, etc. e, conseqüentemente, cada uma dessas diferentes concepções do que deve ser o professor, vai influenciar os conteúdos, métodos e estratégias para formar os professores de modo determinante.

Mediante o exposto, busca-se compreender a construção de concepções na formação de professores consolidadas nas atuais configurações políticas educacionais no que tange as mudanças de paradigmas e abordagens teóricas que as orientam, conforme indicado nos fundamentos pedagógicos da BNCC, cujo o foco está no desenvolvimento de competências.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p.13).

De acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2019), essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e continuada para professores da Educação Básica, privilegiando a educação integral no reconhecimento que a esta deve, portanto, visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Desse modo, acredita-se que para desenvolver uma educação significativa é preciso oferecer uma formação que promova tanto as competências cognitivas, quanto as chamadas socioemocionais, o que requer ressignificações e reestruturas nos processos formativos docentes.

Na agenda contemporânea de políticas públicas educacionais, diante dos compromissos de dimensão internacional, as prerrogativas constantes no Plano Nacional de Educação¹² priorizam a expansão e universalização da Educação Básica e a melhoria da sua qualidade, prevendo, dentre as metas para o decênio 2014-2024, a implementação de estratégias para a qualificação da formação de professores para a Educação Básica e o Ensino Superior.

Neste direcionamento, compreende-se que a qualidade da educação está diretamente relacionada à qualidade da formação dos professores desde a formação inicial e continuada, perpassando também pela formação dos formadores na Educação Superior, uma vez que sua formação se dá no Ensino Superior a partir das concepções de educação provenientes do paradigma que rege a práxis educativa da docência no Ensino Superior. Ademais, esta repercute na formação dos professores que são formados. Sob esta ótica, entre os desafios para o campo de investigação na formação docente está o desenvolvimento da formação dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior de forma articulada.

Nesta perspectiva, torna-se relevante a compreensão das atuais configurações políticas educacionais, as tendências pedagógicas emergentes e o campo investigativo dos processos de formação docente mediante a

¹² Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

complexidade da educação na contemporaneidade e a atuação dos professores nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino.

2.1.1 Especificidades dos contextos de formação e atuação docente

Ao abordar o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica no Brasil as novas perspectivas que se apresentam dão uma dimensão dos enormes desafios a serem superados.

A formação docente brasileira segue a LDBEN 9394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional e apresenta a seguinte determinação, conforme o art. 62, que explicita

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A LDBEN 9394/96 e as legislações posteriores fortaleceram o papel dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, apostando na suposição de que o aumento do grau de escolaridade traria mais qualidade ao corpo docente da Educação Básica. Ocorre que o aumento do acesso à formação inicial e continuada não foi suficiente para melhorar a qualidade da Educação, conforme revelam as pesquisas com relação à precariedade de tais formações.

Nos debates das últimas décadas sobre a qualidade da formação docente há uma preocupação com a precariedade da formação inicial, e isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância (ABRUCIO, 2016; GATTI, 2013; GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011).

A formação na graduação é denominada de formação inicial. Atualmente, os cursos de licenciatura são ofertados em instituições de ensino superior que sejam reconhecidas e autorizadas pelo MEC, e as formações podem acontecer nas modalidades: presencial, à distância ou semipresencial (FERREIRA; BEHRENS, 2017).

Segundo Marcelo (1998, p. 62) a formação inicial deve ser entendida como parte integrante do processo de desenvolvimento profissional docente, sendo relevante considerar, desta forma, a formação inicial com atenção

especial das políticas de formação docente, pois é o primeiro processo que leva à profissionalização, sendo fundamental ao desenvolvimento profissional docente.

A formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa [...], como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 89).

Tais aspirações são contempladas na política de formação de professores para a Educação Básica constante no Art. 6º das novas DCNs (2019), em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tendo como princípios relevantes:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão;
- III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes;
- VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e
- X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2019).

Ainda nesta perspectiva de desenvolvimento da formação docente, na etapa seguinte à formação inicial, a formação continuada apresenta-se no

processo de aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional a partir do princípio que concebe a formação de professores como um contínuo (GARCIA, 1999).

De acordo com a LDBEN 9394/96, os programas de formação continuada docente no Brasil devem ocorrer em diferentes níveis de ensino. Em seu art. 62, enfatiza que “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. No mesmo artigo, ainda é destacado que será garantido a formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

O objetivo da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão; podem ser realizados na modalidade presencial e a distância (ROMANOWSKI, 2007, p. 130-131).

Com relação à formação continuada alguns, estudos foram selecionados na revisão de literatura por apresentarem pesquisas com base em evidências e que também contribuíram para o desenvolvimento das políticas atuais de formação continuada dos professores no Brasil, como as produções realizadas pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, que trazem subsídios para a formulação e implementação de iniciativas de desenvolvimento na educação.

Uma delas é a pesquisa “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” realizada por Davis *et al.* (2012) apresentando um diagnóstico das ações formativas de diferentes regiões do país. Os resultados encontrados mostram que em um país onde a formação inicial dos docentes é reconhecidamente precária, as instituições mantenedoras das redes de ensino precisam fortalecer o conhecimento e a prática docente para aprimorar a qualidade. Dentre os apontamentos da pesquisa, alguns aspectos se sobressaíram como determinantes para ações bem sucedidas e também aquelas que apresentam fragilidades no processo de formação continuada dos professores.

Na dimensão de articulação entre os espaços formativos e seus atores foram observadas as interfaces que apresentam a participação de todos os

envolvidos no processo de desenvolvimento profissional de forma promissora: as equipes formadoras, a escola e os docentes. Assim como foi destacada a existência de ações políticas que reconhecem e dão continuidade a experiências e trabalhos bem sucedidos de formação continuada docente.

O estudo mostrou que os programas que valorizam e mantêm equipes bem formadas para o desenvolvimento da formação continuada de professores mostraram-se centrais nesse processo e que são grandes os benefícios quando essas equipes de formadores contam com profissionais vinculados às próprias redes de ensino por terem um conhecimento sólido do contexto.

Ainda em relação à demanda de docentes que encontram dificuldades, frequentemente decorrentes da má formação inicial, o estudo evidenciou algumas propostas bem estruturadas, que contam com a assistência de tutores para ajudar os professores a enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, ainda, oferecem material voltado aos alunos. Tudo isso constitui uma importante base de sustentação para os docentes, para que possam promover um ensino efetivo.

Por outro lado, estes programas, justamente em razão de apresentarem tais características, pouco favorecem a autonomia necessária dos professores. Nestas ações, duas perspectivas foram encontradas: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação, e a colaborativa, que se destaca pela participação ativa dos professores centrada em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho partilhado.

As modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são consideradas mais produtivas pelos sistemas de ensino, porque levam os docentes a modificar sua prática pedagógica. Também há marcada dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada.

Nesse levantamento, o estudo aponta a importância de as instituições formadoras implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais mais bem articuladas e mais harmônicas, internamente, com as demais políticas voltadas para o magistério. Estas parecem ser as melhores alternativas para atualizar os

conhecimentos e habilidades necessários para os docentes se aprimorarem em sua profissão (DAVIS *et al.*, 2012).

Outro estudo, também da Fundação Carlos Chagas, apresenta um relatório técnico intitulado “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências” produzido por Moriconi *et al.* (2017). Este relatório tem como objetivo geral oferecer subsídios da literatura baseada em evidências em resposta à demanda por uma investigação sobre iniciativas eficazes em formação continuada de professores em contextos nacionais e internacionais.

Importante salientar que esse foi um dos estudos que compôs o relatório apresentado no texto de referência para a elaboração do Parecer CNE/CP nº 22/2019 resultando nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e na instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019).

Nessa literatura revisada a partir de experiências concretas, foram identificadas características comuns entre as iniciativas eficazes em formação continuada de professores tais como: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, métodos ativos de aprendizagem, participação coletiva, duração prolongada e coerência sistêmica. Entre outros aspectos, também foi mencionado a questão do perfil dos formadores identificados nos programas avaliados, geralmente, como especialistas ligados a universidades, sendo estas as mesmas que realizam os estudos avaliativos, contando com o apoio destes especialistas para gerir novos conhecimentos e habilidades na área.

Nos achados, a pesquisa ressalta a importância do contato frequente entre os professores com os formadores. Entretanto, devido a incompletude na discussão do modelo apresentado, ampliam-se questões sugestivas para a realidade brasileira sugerindo que esses contatos não sejam necessariamente direto com os especialistas, e sim por formadores preparados por tais especialistas, podendo ainda ser como parte de uma formação à distância, nos casos de elevado número de profissionais ou de grande abrangência geográfica e áreas de difícil acesso (MORICONI *et al.*, 2017).

Ao mencionar os formadores de professores vinculados às universidades, é importante salientar o contexto de formação da docência no Ensino Superior

neste processo. Segundo Ferreira e Behrens (2017, p. 34) depois da formação de professores na graduação (bacharelado, licenciatura, tecnólogo), o nível subsequente é a pós-graduação que acontece em duas vertentes: *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, sendo o *Lato Sensu* a formação direcionada especificamente à atuação por meio de curso de aperfeiçoamento ou de especialização, e o *Stricto Sensu* sendo a formação científica e acadêmica que acontece nos níveis de mestrado (acadêmico/profissional) e doutorado, objetivando formar pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento.

Dentre as políticas públicas que orientam as metas de qualificação docente voltadas para a formação de professores universitários está o Plano Nacional de Pós-graduação, integrado atualmente ao PNE, norteando estratégias para a melhoria das formações em nível superior tendo como foco a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VEIGA, 2010).

Veiga (2010, p. 44) salienta que, no amparo legal para o processo de formação de professores universitários, a LDBEN 9.394/96 – em seu art. 66, é “bastante tímida, segundo a autora, de acordo com o enunciado legal, o docente universitário será “preparado” (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado”. Assim, os programas de pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores, ficando a cargo das iniciativas individuais e das instituições de Educação Superior organizarem e desenvolverem a formação pedagógica dos professores universitários, onde as competências científico-pedagógicas são aprimoradas nos processos de formação continuada.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: MUDANÇAS EMERGENTES

As exigências que a sociedade globalizada atual suscita aos profissionais da educação impulsionam a busca por formação continuada vindo ao encontro das necessidades de aperfeiçoamento, seja por precariedade na formação inicial, ou desafios no campo de atuação, entre outros fatores, até mesmo a questão da *performance* do profissional docente propagada na perspectiva de uma educação de qualidade. Assim, a formação continuada está atrelada à melhoria da qualidade de ensino (DEMAILLY, 1997).

Sob o título de educação continuada, surgem inúmeras iniciativas, justificadas pelas condições emergentes da sociedade contemporânea e no

discurso de desenvolvimento profissional¹³. Entretanto, a constatação dos problemas na educação básica no Brasil por meio de avaliações e pesquisas evidenciam que muitos programas de formação continuada tendem a suprir as defasagens da formação inicial ou ofertar cursos meramente de treinamentos, ao invés de proporcionarem a atualização e aprofundamento dos conhecimentos e inovações na área educacional, assim como promover a participação ativa e colaborativa destes sujeitos da ação educativa (GATTI, 2008).

Considerando o breve panorama de contradições referentes à formação continuada no Brasil, este é fator relevante a se analisar quanto à necessidade de promover ações formativas que viabilizem a construção do conhecimento crítico e reflexivo destes profissionais da educação como sujeitos de sua própria formação sob um enfoque para além da prática reflexiva, pois de acordo com Nóvoa (1997, p. 25)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante 'investir na pessoa' e dar um estatuto ao 'saber da experiência'.

O que se espera é a compreensão da prática docente, visando a ampliação do diálogo sobre a formação e a prática de professores, com a utilização da pesquisa dirigida ao cotidiano escolar como importante elemento articulador entre teoria e prática, a pesquisa e o ensino, a reflexão e a ação político-pedagógica, assim como a formação do professor pesquisador (FREIRE, 2007).

Na trajetória dos estudos que contemplam a formação de professores, a epistemologia da prática, o professor reflexivo e os saberes necessários para uma práxis educativa, além de Freire (2007), autores como Tardif (2000), Nóvoa (1997; 2012), Perrenoud (1999), Garcia (1999), Schön (2000), Imbernón (2009), entre outros, aproximam-se como base a partir de pressupostos de caráter teórico e metodológico que permitem uma relação de concepções possíveis para

¹³ O conceito de desenvolvimento profissional docente tem sido encontrado em substituição ao de formação inicial e continuada (NÓVOA, 2008; IMBERNÓN, 2009; GARCIA, 2009), justificado por marcar mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo "desenvolvimento" sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2010).

delinear propostas de formação continuada com vistas aos objetivos de uma ação formativa inovadora, que traga mudanças significativas ao trabalho docente, valorizando o conhecimento e a prática destes profissionais a fim de transformar a cultura docente, resgatando sua identidade e ressignificando seus espaços formativos em redes colaborativas.

Garcia (1999) associa as mudanças no ensino às atividades de desenvolvimento profissional, que incluem variados recursos e métodos, tendo mais probabilidades de serem postas em prática. O autor também salienta que, os cursos que podem ser considerados mais eficazes, se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planejar o curso, por se centrar a partir das necessidades destes, permitir uma certa flexibilidade que possibilite mudanças no processo e que seja passível de aplicabilidade na sua prática.

Nóvoa (2012) alerta para a emergência do “professor coletivo” para o desenvolvimento de práticas colaborativas e, assim, valorizar o conhecimento docente, mobilizar tais saberes para um modelo de formação a partir da prática docente e viabilizar parcerias em redes de cooperação e colaboração entre escola e universidade em um espaço acadêmico de reflexão sobre a prática

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores (NÓVOA, 2012, p. 16).

Schön (2000) propõe uma nova epistemologia da ação-reflexão-ação, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, pensando o que fazem enquanto fazem, em situações de incerteza, singularidade e conflito. Esta proposta visa um ensino prático reflexivo diante de situações imprevistas em que não há respostas prontas ou procedimentos de acordo com um padrão. O autor utiliza a expressão “talento artístico profissional” para referir-se “aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 29).

Imbernón (2009) analisa a complexidade da formação permanente dos professores recomendando a colaboração do coletivo docente, pois, segundo o

autor, o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educativas e a aprendizagem dos alunos, assim “o coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo em seu trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p.69).

Mediante toda complexidade de fatores que envolvem os processos formativos de professores e a reflexão acerca das mudanças necessárias para corresponder ao novo paradigma educacional emergente, considera-se que

Ao formar professores, importantes relações se estabelecem diante do formador e do aluno, o ato de formar é complexo, exige uma série de elementos constitutivos da formação que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas, sociais, cognitivas, entre outras, que possibilitam aprimorar a formação docente na busca por qualidade, e conseqüentemente afeta diretamente a educação (FERREIRA, 2014, p. 41).

Nessa visão mais global e sistêmica de formação de professores, a complexidade propõe, então, uma nova forma de articular os saberes, um novo método de ação, conforme inspira as postulações de Morin (2003). A reforma que se faz necessária, para gerar novos processos, métodos, caminhos e estratégias na formação docente, condiz com os princípios constitutivos de um pensamento mais complexo baseado nas concepções de interdisciplinaridade, inclusão, visão de totalidade, de rede, de sistemas integrados, inter-relações, interconexões, coletividade, criatividade, colaboração, entre outras atribuições alicerçadas nos pressupostos do paradigma emergente e a teoria da complexidade defendidos por Morin (1999; 2004; 2011), Imbernón (2009), Behrens (2006; 2010), Sá (2008), Behrens e Sá (2019), entre outros.

Desta forma, para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos e que perpassam pelos processos formativos de professores, busca-se a partir dos pressupostos do pensamento complexo elementos que ajudem a pensar, compreender, refletir e colocar em prática as aproximações entre o paradigma da complexidade, e a proposta inovadora da Educação Híbrida como método/caminho possível para profícuos percursos nos processos formativos de professores de forma mais integradora frente às mudanças emergentes no contexto educacional da contemporaneidade.

3 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA: PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

No mundo complexo de hoje, permeado por mudanças vertiginosas em todos os âmbitos da sociedade e impactado pelas novas tendências paradigmáticas e a progressão das TDIC, a educação brasileira persiste em uma forma refratária com perspectivas de avanços ainda muito incipientes mesmo diante das transformações da pós-modernidade. No entanto, a celeridade com que o desenvolvimento tecnológico se move vem provocando mudanças urgentes no contexto educacional, pois tornou-se inevitável o confronto da escola em seu modelo convencional com a cultura digital que permeia as relações e os processos de comunicação e produção do conhecimento.

A cibercultura evidencia uma nova forma de comunicação a ser pensada na educação tanto em sua forma presencial, a distância e na perspectiva bimodal – ora em momentos presenciais, ora em momentos a distância formando um ambiente de aprendizagem denominado híbrido (SIMONIAN, 2009, p. 37).

Nesse sentido, as TDIC gradativamente vêm possibilitando novas condições de organização e continuidade, flexibilização dos tempos e espaços, interações aluno/aluno, aluno/professor, aluno/informação, aluno/professor-conhecimento, as quais atendem uma educação condizente com as demandas atuais, tendo em vista que, muitas vezes, o ambiente de aprendizagem presencial (sala de aula) deixa a desejar nesses aspectos (SIMONIAN, 2009).

Segundo Valente (2015), a educação é um dos poucos setores da sociedade que ainda não avançou nessas inovações. O foco ainda está no professor, que detém a informação e “serve” seu aluno; a aprendizagem do aluno ainda está centrada na sala de aula; a responsabilidade pela aprendizagem ainda é do professor.

Para o autor, o ensino híbrido é a tentativa de implantar o que foi realizado com os outros serviços e processos de produção na educação. A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas

auxiliando-o na resolução de suas tarefas e na significação da informação, de modo que ele possa desenvolver as competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento.

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar (VALENTE, 2015, p.13).

O hibridismo na educação é o movimento que mistura, integra, mescla processos culturais e que, portanto, redimensiona os espaços de aprendizagem vindo ao encontro de processos de democratização do acesso à informação e do diálogo entre indivíduos, fortalece as possibilidades educacionais emancipadoras e abre espaço para o exercício da autonomia. Uma Educação Híbrida questiona as cisões, as fragmentações vivenciadas nos processos educacionais e formativos. Não mais divide-se modalidades – *online* ou presencial —, mas integra-se espaços. Por meio de tecnologias digitais e em rede, os sujeitos e suas ações redimensionam a produção e o acesso aos conhecimentos, bem como seus usos, em acordo com suas necessidades e emergências (BRUNO; SILVA, 2017).

De acordo com Moran (2015, p. 27) a educação é híbrida “porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas” e ainda complementa

Na educação acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); mistura de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias *híbridas*, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. *Híbrido* também equivale a um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno e a aprendizagem colaborativa, em grupo. Híbrido também acontece na articulação de processos mais formais e organizados de ensino e aprendizagem com os informais de redes sociais, educação aberta e em rede. Implica em misturar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (MORAN, 2015, p. 28-29).

Essa necessidade por mudanças e melhorias da qualidade de ensino é pressionada pela sociedade complexa sendo imprescindível rever os modelos educacionais mediante as inovações emergentes de abordagem sistêmica.

De modo geral, não se acredita que a tecnologia, por si só, acarretará grande transformação. Por isso, é preciso criar aquilo que alguns autores chamam de *ecossistema de inovação*¹⁴, ou seja, um ambiente capaz de incorporar iniciativas provenientes de diferentes esferas, como empresas, entidades sociais, comunidades e famílias, em prol da modernização dos processos de aprendizagem e da melhoria da qualidade de ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 175).

Neste sentido, a educação, que se apresenta num processo auto-eco-organizacional, mantém sua autonomia na interação com o ecossistema do qual se nutre, desenvolvendo-se na dependência de sua cultura, inferência esta com base no princípio da autonomia/dependência apresentado por Sá (2008) em referência a ideia de que os sistemas apresentam um processo “auto-eco-organizador, isto é, que se organiza por si mesmo tendo, ao mesmo tempo, necessidade de extrair do meio exterior, materiais, informações, organização” (MORIN, 2004, p. 21). Esses conceitos sustentam que cada sistema cria suas próprias determinações e as suas próprias finalidades sem perder a harmonia com os demais sistemas com os quais interage.

Tendo em vista estes pressupostos, depreende-se que, por meio do processo educativo, existe a condição de articulação do conhecimento produzido na escola e a conectividade com as inovações mediante a formação docente a partir do mundo cultural atual, marcado pela presença das TDIC. Porém, o simples uso das TDIC não garante avanço na educação, até porque, quando não são bem utilizadas situam-se como novidade por pouco tempo, sem realmente ocorrer mudanças significativas, conforme alertam Brito e Purificação (2011).

As autoras destacam a necessidade da formação docente e de novas tecnologias, ponderando sobre os modelos formativos que apresentam as TDIC nesse processo e compreendendo que há um longo caminho para que os cursos de formação inicial e continuada dos professores saiam da instrumentalização e entrem no campo da reflexão sobre o uso da tecnologia na educação.

¹⁴ Conceito explorado na matéria: *Professor de Harvard sugere “ecossistemas de inovação” na educação*, publicada pelo jornal *Valor Econômico* em junho de 2012. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/2696952/professor-de-harvard-sugere-ecossistemas-de-inovacao-na-educacao>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Defendemos, na formação inicial e continuada do professor, o uso dos recursos tecnológicos que possam apoiá-lo em sua prática de sala de aula e na dinâmica de investigação de suas próprias práticas. Assim, o docente poderá buscar caminhos de valorização de suas vivências e experiências, possibilitando-lhe em parceria com outros professores, efetivar uma metodologia interdisciplinar, discutindo a relação entre os saberes profissionais, a experiência, a criatividade e a reflexão crítico-científica a respeito da evolução humana e dos artefatos tecnológicos (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2011, p.15).

Partindo destes entendimentos, para uma compreensão das perspectivas de formação docente em relação à Educação Híbrida, busca-se, nas experiências realizadas dentro contexto educacional brasileiro, algumas ações formativas que se apresentaram promissoras em vários aspectos, conforme demonstrado por pesquisas na área abrangendo a Educação Básica e o Ensino Superior. Estas podem contribuir, conforme a ideia de “ecossistemas de inovação”, para a elaboração de políticas e ações educacionais voltadas para os processos formativos na perspectiva de uma Educação Híbrida.

Na Educação Básica brasileira, uma das experiências formativas precursoras da Educação Híbrida foi realizada em 2014 pela parceria entre duas organizações do terceiro setor, o Instituto Península e a Fundação Lemann, com apoio do Instituto Clayton Christensen¹⁵, na constituição de uma pesquisa conjunta, organizando um Grupo de Experimentações em Ensino Híbrido com a participação de 16 professores de escolas públicas e privadas de quatro estados da federação (BACICH, 2016).

O modelo utilizado nesta pesquisa foi identificado como uma possível estratégia de integração das TDIC ao ensino com ênfase na personalização do ensino. Com base na formação, valorização e o fortalecimento de professores como agentes multiplicadores do inovador método de ensino e aprendizagem, foram pensadas e consideradas neste processo as diferentes realidades no campo da educação nacional, possibilitando assim de forma contextualizada, o desenvolvimento de uma prática híbrida de forma sustentada de atuação, isto é, incentivando o uso das TDIC em diferentes modelos, não apenas substituindo recursos já existentes, mas mantendo aquilo que sustenta o ensino da escola.

¹⁵ O *Clayton Christensen Institute*, situado nos Estados Unidos, é um *think tank* apartidário sem fins lucrativos, dedicado a melhorar o mundo por meio de inovação disruptiva. Embasado nas teorias do professor Clayton M. Christensen, da Harvard Business School, o instituto desenvolve ferramentas exclusivas para a compreensão de muitos dos problemas mais prementes da sociedade, como educação e saúde (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Tratando-se de organizar a escola de forma a aproveitar as vantagens do presencial e do *on-line*, conforme salientam os autores Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 175): “Não adianta querer mudar, da noite para o dia, toda uma cultura escolar, como proposto em uma abordagem disruptiva”.

Deste estudo, resultou a obra “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação”, publicado em 2015 e fruto das observações e práticas do grupo de professores brasileiros que participaram do projeto juntamente com os pesquisadores envolvidos, desenvolvendo experimentações em escolas no contexto da educação básica, sendo o conjunto destas experiências uma referência de grande valia para formação docente e iniciativas voltadas para a implementação de propostas voltadas para a Educação Híbrida.

Outra contribuição significativa para a investigação vem da pesquisa realizada por Silva e Martins (2016) com o “Estudo sobre a adoção de *blended learning* na educação básica” que apresenta a revisão de literatura sobre o que foi produzido e publicado entre 2009 e junho de 2014 acerca da aplicação do *blended learning* na educação básica. Para a realidade brasileira, os autores alertam sobre os resultados encontrados nas buscas que demonstraram a existência de número muito baixo de pesquisas que abordam a inserção de metodologia e de tecnologias próprias da educação à distância na educação básica presencial. Para os autores Silva e Martins (2016, p. 18)

O baixo número de publicações pode indicar uma baixa utilização do *blended learning* neste seguimento de educação, apontando para a necessidade de pesquisas que identifiquem as causas desse fenômeno. Também é relevante investigar se e como os professores estão se preparando para essa convergência e quais os possíveis dificultadores da utilização do *blended learning* na educação básica. Também é relevante pesquisar e identificar boas práticas nessa área.

Considera-se, por meio do estudo supracitado, que o aprofundamento das investigações sobre o *blended learning*, principalmente quando aplicado à educação básica, possibilitaria a ampliação, com segurança, da adoção de modelos educacionais mistos (virtual e real) nos espaços de ensino e aprendizagem pelas instituições educacionais, pelos professores e pelos estudantes.

Carvalho Neto (2009) e Martins *et al.* (2011) pesquisaram cursos *blended learning* no ensino superior do Brasil e seus resultados apontaram para

percepções favoráveis à educação bimodal, indicando atribuição de relevância e de utilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como apoio ao ensino presencial e alto índice de expectativa de utilização desse tipo de recurso educacional por parte dos discentes.

Ainda com relação ao Ensino Superior, nas pesquisas realizadas por Bruno e Silva (2017) sobre os “Percurso e experiências no ensino superior: múltiplas aprendizagens para docências na cultura digital”, as autoras afirmam que a Educação Híbrida atende ao formato que tem se ajustado às demandas apresentadas pelos docentes, pois atende às subjetividades e especificidades do contexto dos professores universitários, e alertam que

Apesar das TDIC fazerem parte do cotidiano educacional e acadêmico, alimentando docentes e discentes em suas produções e ações formativas e científicas, elas não têm sido incorporadas como mote para os processos formativos, ou seja, as pesquisas revelam que poucas ações são voltadas para formação dos docentes para a incorporação de tais recursos em suas práticas de ensino e de aprendizagem. Evidenciam-se ações formativas que utilizam estas tecnologias para os processos formativos, mas não com o intuito de se voltar à utilização delas, principalmente, para a mudança de uma cultura que hoje é notadamente digital (BRUNO; SILVA, 2017, p. 31).

No estudo realizado por Santos (2018) intitulado: “A Educação Híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora”, a pesquisadora traz importantes contribuições com relação à essas novas demandas para a educação, refletindo sobre as possibilidades da educação híbrida para a ampliação do processo de ensino-aprendizagem a partir das percepções de docentes presenciais e *on-line*, de coordenadores de cursos e de estudantes de uma instituição de ensino superior no estado do Paraná.

Neste estudo Santos (2018, p. 08) destaca alguns elementos relevantes na implementação de processos formativos na perspectiva da Educação Híbrida:

- Nas propostas de educação híbrida, sobressai a possibilidade da mudança de perfil de estudantes e docentes, sua ampliação da aprendizagem e o desafio destes para se tornarem gestores da própria aprendizagem;
- Destaca-se a oportunidade da inserção de estratégias didáticas diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital;
- A proposta de educação híbrida possibilita uma formação mais integral, apropriada para apoiar a aculturação dos docentes e estudantes;

- Outro elemento preponderante que emergiu da análise foi a indicação de fases para a implementação da educação híbrida: implantação, experimentação, consolidação e efetivação;
- A transformação de comportamento dos participantes, a estrutura que a sustenta, a postura docente e o sentimento de pertencimento evidenciam as implicações da educação híbrida a serem levadas em consideração nos processos de mudança de paradigma.

Tais contribuições e implicações são importantes pontos norteadores a serem considerados no desenvolvimento de propostas formativas híbridas.

Mediante esses exemplos de algumas experiências formativas de abordagem híbrida desenvolvidas tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, confirma-se a constatação apresentada por Gatti *et.al.*, (2019, p. 315) em seu estudo sobre as experiências inovadoras na formação docente, quando aponta que “há iniciativas presentes em vários pontos (locais) do país, mas ainda são muito pouco institucionalizadas, dependentes de esforços pessoais por falta de políticas contínuas”.

Nas políticas atuais de formação de professores para os diferentes níveis de ensino, conforme já exposto no capítulo anterior desta dissertação, é previsto o desenvolvimento de competências docentes mais voltadas para uma perspectiva articulada às novas tendências educacionais, como é o caso da Educação Híbrida, em consonância com os marcos regulatórios.

Assim, a perspectiva para a formação docente de acordo com o levantamento da literatura na área, das pesquisas apresentadas e experiências desenvolvidas em diferentes contextos formativos em território nacional, demonstra que há evidências de contribuições significativas nas propostas de formação de professores na modalidade híbrida, como também aspectos que precisam ser avaliados conforme cada realidade e suas especificidades.

Neste mesmo levantamento das experiências formativas híbridas, também percebe-se a necessidade de aprofundar o estudo com relação ao conceito e às terminologias utilizadas para definir a Educação Híbrida que se apresentam de formas variadas, assim como os modelos de ensino e aprendizagem atribuídos nesta perspectiva híbrida, sendo estes temas abordados nos subcapítulos a seguir.

3.1 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM PROSPECÇÃO CONCEITUAL

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado (MORAN, 2015, p. 27).

Na literatura atual encontra-se diferentes terminologias associadas à Educação Híbrida, conforme ilustrado na Figura 1:

FIGURA 1 - TERMINOLOGIAS ASSOCIADAS À EDUCAÇÃO HÍBRIDA



FONTE: <https://wordart.com>
Elaboração: a autora (2021)

De acordo com Brito e Ferreira (2020, p. 85) os termos educação híbrida, *b-learning*, *blended learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal e ensino híbrido são utilizados como sinônimos para descrever a modalidade de ensino semipresencial que busca valorizar o melhor do presencial e do *online*.

Todos esses termos se referem à utilização combinada entre o aprendizado on-line e o presencial, criando modelos que mesclam momentos em que o estudante estuda em um ambiente virtual – utilizando ferramentas da educação à distância – com outros em que a aprendizagem é presencial (MACHADO; LUPEPSO E JUNGLUTH, 2017).

Atualmente existem alguns termos que descrevem ambientes de aprendizagem com recurso às tecnologias *Web*, tais como: *e-learning*, *m-learning* (*mobile learning*), *me-learning* (aprendizagem centrada no aluno), *Web-based learning*, *online learning*, *distributed learning*, *distance learning*, *blended-learning*, entre outros (PERES; PIMENTA, 2011).

O estudo realizado por Justino (2020) traz um panorama do termo *blended learning* (BL) no mundo e no Brasil, sendo sua opção por utilizar a nomenclatura em sua forma original em inglês, *blended learning* (em tradução literal: aprendizado misturado) pela justificativa de que o termo que ganhou maior relevância e que se consolidou no meio acadêmico é o termo BL, mesmo que muitos trabalhos no Brasil utilizem diversas nomenclaturas para se referirem ao processo de ensino-aprendizagem que combina o meio presencial com o virtual, como ensino híbrido ou bimodal (JUSTINO, 2020).

Segundo o autor, é difícil traçar o surgimento e a utilização do termo BL como método de ensino-aprendizagem, mas sendo nos EUA onde se desenvolveram as primeiras experiências de BL e as principais obras sobre o assunto. “O *blended learning* tem sido utilizado tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior, principalmente nos Estados Unidos e Canadá” (VALENTE, 2014, p. 84).

Ainda no final da década de 1990, começavam as primeiras experiências de BL na América do Norte. Uma das primeiras experiências ocorreu na Universidade de Wisconsin-Milwaukee nos EUA no período de 1999-2000, a qual se desenvolveu a partir de um programa de incentivo aos docentes para que criassem cursos híbridos; esta experiência é relatada por Garnham e Kaleta (2002). As aplicações do BL e as produções conceituais se tornaram populares nos EUA a partir dos anos 2000, fazendo com que os principais trabalhos da área estejam, até os dias atuais, centrados neste país (JUSTINO, 2020, não p.).

Um destes trabalhos responsáveis pela utilização do *blended learning* nos sistemas educacionais americanos e mais difundidos mundialmente é o modelo proposto a partir dos estudos sobre educação e inovação realizados pelo *Clayton Christensen Institute*. Neste modelo são apresentadas concepções possíveis para o uso de tecnologias na cultura escolar contemporânea, por meio da personalização do ensino e do aproveitamento de experiências já utilizadas nos meios convencionais, sendo um programa de educação formal no qual um aluno

aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

Segundo Silva e Martins (2016) esse conceito surgiu no Brasil em 2001, por meio da publicação pelo Ministério da Educação da Portaria nº 2.253, atualizada posteriormente pela Portaria nº 4.059 de 2004, que instituiu a possibilidade de oferta de disciplinas à distância, por meio de tecnologias de informação e comunicação, em até 20% da carga horária de cursos superiores presenciais reconhecidos. De acordo com Tori (2009), essa Portaria ajudou a impulsionar a convergência (ou hibridização) entre as modalidades Presencial e EaD no país.

Corroborando o estudo supracitado, Knüppel (2017) ratifica que algumas iniciativas de cursos híbridos para o ensino superior no Brasil se deram tendo em vista a mesma Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 e, mais recentemente, pela Portaria nº 1.428, publicada no Diário Oficial de 28 de Dezembro de 2018, regulamentando e ampliando a oferta de disciplinas na modalidade à distância em cursos presenciais, o que impulsionou as universidades a pensarem concepções e modelos híbridos de alguma forma.

Os autores Horn e Staker (2015) e Bacich, Neto e Trevisani (2015), partindo do modelo *blended learning*, conceituam na tradução para o Brasil como “ensino híbrido” referindo-se a essa abordagem.

A expressão *ensino híbrido* está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52).

Para Santos (2018) sua escolha é pela definição de *blended* (educação híbrida) que une as possibilidades da aprendizagem *online* e a presencial, com objetivos bem definidos e uma estrutura delineada para buscar qualidade e efetividade na educação, mas que compreende a possibilidade de utilização de diversas estratégias. Para a autora, os termos “*blended*”, “semipresencial”, “instrução mediada por tecnologias”, “ensino aprimorado na *web*”, entre outros,

podem ser encontrados nas literaturas sobre o assunto com definições complementares, por serem propostas em processo de consolidação e que apresentam universos, contextos e sujeitos variados (SANTOS, 2018, p. 35).

Partindo dessa premissa, instituições de ensino também posicionam-se com relação à sistematização conceitual desta modalidade de ensino, como é o caso da Coordenação de Integração de Políticas de Educação à Distância (CIPEAD) da Universidade Federal do Paraná, que especifica em seu site que a opção na UFPR é pela designação Educação Híbrida¹⁶ como o termo que faz referência aos processos de ensino e de aprendizagem que conectam, por meio de metodologias ativas, ambientes presenciais e *online*.

No material produzido para o curso Educação Híbrida¹⁷ desta instituição, as autoras esclarecem que esse termo é utilizado “propondo uma mudança de cultura que compreende a utilização integrada do *online* com o presencial, mudança dos papéis discente, docente e cultura institucional” (MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2017, p. 8).

Silva e Martins (2016) denotam uma preocupação quanto à percepção de que no contexto brasileiro não existe uma uniformidade no uso do termo para indicar a convergência entre a Educação Presencial e a Educação a Distância, com utilização de vários termos com a mesma finalidade. Segundo os autores, isso poderá dificultar a padronização de descritores para mecanismos de busca em bases de dados, por exemplo, observando nesta pesquisa a existência de equívocos conceituais.

Neste mesmo sentido, Justino (2020) apresenta questionamentos sobre as diferentes definições utilizadas para o termo *blended learning* (BL)

Com a disseminação de estudos com a temática de BL, surgiram múltiplas definições para o termo, algo que faz com que o termo seja empregado de forma inconsistente em diversos trabalhos; neste sentido, Oliver e Trigwell (2005) são críticos ao termo BL e ao seu uso, demonstrando que a definição do termo até o momento que escrevem seria incoerente ou redundante. Para os autores, essas múltiplas definições fariam com que se torne inviável a criação de uma tradição de pesquisa em torno do termo, pois, devido à falta de uma concepção comum do seu significado, se tornaria difícil de sintetizar resultados de estudos e de desenvolver um quadro teórico consistente para interpretar dados (JUSTINO, 2020, não p.).

¹⁶ Fonte: <http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/ufpr-hibrida/projeto/>

¹⁷ Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf

O autor acredita que pode ser viável a utilização de um conceito comum que permita o desenvolvimento de um quadro teórico consistente; entretanto, este conceito deve ser aberto e flexível, atendendo às mudanças constantes dos paradigmas tecnológicos e educacionais (JUSTINO, 2020).

Considerando conceitos tão diversos com relação à terminologia utilizada para esta modalidade ainda recente no cenário educacional brasileiro, e buscando uma definição mais fundamentada, apresenta-se a partir da pesquisa realizada por Anjos *et al.* (2019) o conceito aproximado com base em uma Revisão Sistemática (RS) da literatura. A investigação transcorreu a partir da pergunta problema: Quais os conceitos/entendimentos sobre Ensino Híbrido e Educação Híbrida estão disponíveis na literatura atualmente ou são normalmente utilizadas pelos autores?

A partir desse levantamento conceitual, pôde-se perceber algumas dubiedades existentes sobre esse tema, o que, segundo os autores, pode acarretar dissonâncias ou – até mesmo – divergências práticas na aplicabilidade de seus modelos no campo educativo. Da mesma forma, os conceitos localizados propiciaram ampliar o horizonte sobre o ensino híbrido, ao percebê-lo não só pelo viés do ensino-professor; em especial, pela lente do aluno-aprendizagem. Assim, foi possível conjecturá-lo para além de ensino, mas como educação: Educação Híbrida.

Entre ensino híbrido, aprendizagem híbrida e educação híbrida, tomando por base os conceitos analisados, tendemos a considerar mais adequado o termo “**educação híbrida**”, ao se fazer referência às diversas combinações existentes no interior de seus modelos educativos, como ainda por ser apreendido como um projeto de escola, como um projeto de educação (Anjos *et al.*, 2019, p.217, grifo nosso).

De acordo com os autores, “o ensino híbrido, ou educação híbrida, de modo ascendente, vem ganhando espaço no cenário educacional, em especial pela sua interface com os recursos tecnológicos e a fina sintonia com a cultura contemporânea” (ANJOS *et al.*, 2019, p. 218).

Em concordância com o estudo supracitado, considera-se nesta dissertação o termo Educação Híbrida como modalidade de educação e ensino.

3.2 METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E MODELOS HÍBRIDOS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019 estabelecem que:

Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...], o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (BRASIL, 2019, p. 5).

Desta forma, compreende-se que para a efetivação de tais prerrogativas, há a necessidade da integração e articulação destes processos não apenas na formação inicial dos professores, mas em todos os contextos formativos docentes, perpassando seus diferentes níveis e modalidades de educação e ensino nas etapas de formação inicial, formação continuada e de desenvolvimento profissional sob a ótica de uma abordagem sistêmica, na perspectiva do real compromisso com as metodologias inovadoras por parte de todos os profissionais da educação envolvidos nesta engrenagem formativa, em conformidade com o previsto no art. 9º constante na mesma Resolução:

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 5).

Assim, mediante tais aspirações, com a apropriação e integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na ação educativa contemporânea, muitas são as possibilidades de aplicação de novas práticas metodológicas nos ambientes formativos. Concomitantes a esses contextos em processo de mudança, também surgiram inúmeros desafios aos profissionais docentes e, principalmente, à formação inicial e continuada de professores (BRITO; FOFONCA, 2018).

Diante disso, ao se falar especialmente em metodologias pedagógicas inovadoras e em educação híbrida, procura-se ampliar a reflexão acerca de uma possível ação educativa que hibridiza a educação formal presencial e à distância, e, por consequência, favorece a ponderação sobre a importância e potencialidade que cada qual possui em desenvolver aspectos formativos necessários para o mundo do trabalho contemporâneo

[...] embora haja alguns elementos que tentam se aproximar desse processo de integração currículo-tecnologias, de novos tempos e espaços, muitas vezes as instituições de ensino, educadores e gestores imobilizam-se diante do grande desafio e se tornam indiferentes à perspectiva paradigmática da mudança no contexto da educação formal. Assim, deve haver uma ruptura paradigmática primordial para a incorporação da educação híbrida ao romper os padrões tradicionais de Educação Básica e Superior (BRITO; FOFONCA, 2018, p.14).

Nesta perspectiva paradigmática de mudança no contexto da educação formal, ao propor novas metodologias nos processos formativos, se faz necessário uma apropriação crítico-reflexiva para o uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores no processo de ensino e aprendizagem.

Valente (1999) aborda que o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas e entender porque e como integrar as novas tecnologias na sua prática pedagógica. “Em um planejamento de aula eficiente, devem ser escolhidas as ferramentas e a forma de utilizá-las, bem como se definir o papel do aluno e do professor” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2017, p. 94).

Machado e Matos (2014) tecem reflexões sobre a importância de um bom planejamento para o uso de recursos educacionais didático-tecnológicos nas aulas expositivas como apoio para a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As autoras sugerem ações durante a sua elaboração: i) delimitar o conteúdo que será ministrado e pesquisá-lo previamente; ii) definir objetivos que atendam às necessidades de aprendizagem; iii) verificar o que os alunos conhecem e desconhecem sobre o tema; iv) selecionar e produzir previamente os recursos didáticos e materiais com potencial de utilização, de integração e complementaridade, objetivando o atendimento aos diferentes estilos de aprendizagem; v) estabelecer as etapas

para o desenvolvimento do conteúdo, numa complexidade crescente; e vi) instituir prazos para cada atividade e seus critérios de avaliação.

Para Machado (2017), integrar tecnologias nas práticas de ensino e aprendizado, requer conhecimento do atual cenário tecnológico, dos seus formatos e linguagens, seus aspectos técnicos e didáticos, sua aplicabilidade, alcance e integração. Desta forma, o professor deve ter muito claro as estratégias específicas para otimizar sua utilização.

É importante destacar que todos os materiais, bem como os recursos didáticos utilizados devem ter o caráter experimental e serem revisados, ampliados, modificados, reformulados e adaptados conforme as necessidades encontradas ao longo do desenvolvimento das aulas. Para a produção desses recursos didáticos é preciso dar lugar à criatividade, buscando tecer estratégias motivadoras que valorizem e contribuam para aprendizagem do aluno.

Evidentemente, somente recursos didáticos-tecnológicos bem elaborados não garantem o sucesso da aula, pois a motivação dos alunos para o estudo não está vinculada necessariamente à mídia utilizada. Outros fatores influenciam neste processo, por exemplo, a maturidade do aluno, e a maneira como a proposta pedagógica do curso é utilizada pelos educadores (MACHADO, 2017, p. 24918).

Neste sentido, Veiga (2010, p. 36) traz para a discussão a questão da inovação edificante partindo “da ideia de que suas bases epistemológicas estão assentadas no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente”. Para a autora, os processos formativos inovadores se desenvolvem na prática cotidiana em situações concretas, de dentro para fora, pois a introdução do novo implica mudança do todo pela mudança das partes.

Nessa concepção de inovação é possível a unicidade da teoria e prática pois há uma relação entre a inovação e a investigação, sendo ambas atividades permeadas pela intencionalidade. A investigação é um elemento impulsionador da inovação e implica processos de participação e protagonismo, reconfigurando o conhecimento com base na prática e dialeticamente permitindo a discussão crítica dos conhecimentos teóricos (VEIGA, 2010).

Consequentemente, se as propostas de formação de professores transcenderem o sentido puramente técnico e visarem competências profissionais complexas como a habilidade investigativa sobre a (e na) prática,

então serão necessariamente inovadoras, como afirma Benavente (1992, p. 28 *apud* VEIGA, 2010, p. 31-32), que “[...] as inovações não têm hipóteses de sucesso se os atores não são chamados a aceitar essas inovações e não se envolvem na sua própria construção”.

No ensejo de mudanças metodológicas nos modelos tradicionais de ação educativa, alguns modelos de ensino híbrido “prometem melhorias para as salas de aula tradicionais, mas não uma ruptura. Entretanto, outros modelos têm as características de disrupção puras” (HORN; STAKER, 2015, p. 70). Os autores ressaltam que isso ocorrerá dependendo do que a escola quer melhorar ou modificar. Os modelos híbridos oferecem condições para que a instituição realize essa “mudança de forma sustentada, ou seja, sem correr risco de perder sua identidade nem abrir mão daqueles modelos que se tornaram parte de sua cultura e ainda se revelam funcionais” (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 176).

Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou *blended* é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais [...] o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. [...] a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015, p.16).

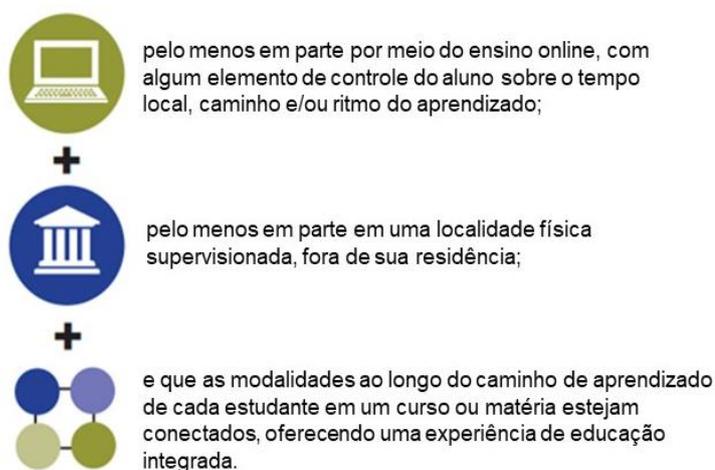
Moran (2015) cita algumas das mudanças que estão ocorrendo na educação formal, de modo que o aluno tem grande autonomia para estabelecer seu próprio percurso, ao mesmo tempo em que participa de atividades em grupo, possibilitando ao professor atuar em outros papéis em sala de aula.

- 1) o modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e virtual – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado;
- 2) metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e
- 3) o modelo online com uma mistura de colaboração e personalização (MORAN, 2015, p. 27).

De Bettio *et al.* (2013) destacam que, com a convergência de modalidades proposta pelo *blended learning*, é possível criar diferentes modelos de ensino, dependendo da tecnologia, metodologia e abordagem pedagógica adotadas. Para que isso ocorra, é necessário o redesenho de cursos e, em alguns casos, a redução do tempo destinado à sala de aula presencial.

Assim, de acordo com Christensen; Horn e Staker (2013), o ensino híbrido refere-se à um programa de educação formal no qual um estudante aprende conforme a Figura 2:

FIGURA 2 - ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NO MODELO HÍBRIDO



FONTE: Adaptado de Christensen; Horn e Staker (2013)

Conforme a proposta da CIPEAD¹⁸ a Educação Híbrida caracteriza-se por:

1. combinar o aprendizado *online* e o presencial;
2. fornecer experiências de aprendizagem que integram as tecnologias digitais da informação e comunicação;
3. inserir a tecnologia como facilitadora e potencializadora do ensino;
4. apresentar estratégias que visam estimular o aprendizado;
5. colocar o estudante no centro do processo formativo;
6. possibilitar ao estudante gerenciar seu tempo, lugar e ritmo de estudos no ensino *online*;
7. utilizar plataforma virtual para que professores e estudantes interajam em espaço comum.

¹⁸ Fonte: <http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/ufpr-hibrida/educacao-hibrida/>

A Educação Híbrida se refere, portanto, a uma abordagem que mescla o aprendizado presencial com o aprendizado à distância apresentando uma variedade de métodos e estratégias de ensino que contribuem para estimular o aprendizado. Assim, o modelo de ensino híbrido pressupõe os três aspectos complementados por Horn e Staker (2015, p. 34-35):

1. Ensino *online*: baseado na *web* e aliado a algum mecanismo de controle do próprio estudante sobre o seu processo de ensino e aprendizagem (tempo, ritmo, percurso de estudo).
2. Ensino em espaço físico supervisionado: o estudante irá aprender em um espaço físico tradicional – sala de aula – a partir da mediação de um professor.
3. Aprendizagem integrada: ocorre por meio da integração entre o ensino *online* e o presencial, em que as modalidades se complementam para proporcionar uma experiência de formação integrada.

De acordo com Horn e Staker (2015), dentre os programas de alguns cursos desenvolvidos atualmente nos contextos educacionais dos Estados Unidos e de outros países, são utilizados ambientes de ensino híbrido de forma combinada, misturando os modelos híbridos para personalizar as experiências que melhor atendem suas necessidades e especificidades.

Ash (2012), citando o documento do *Innosight Institute*¹⁹ apresenta diferentes modelos de *blended learning*:

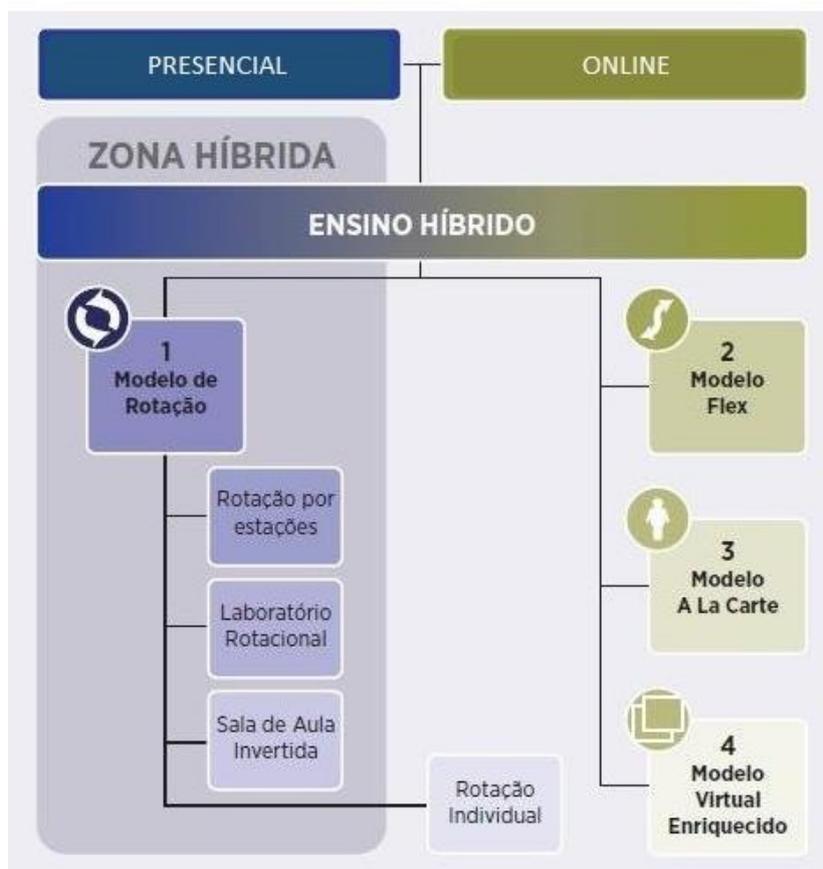
- Rodízio - Dentro de um determinado curso ou tema, os alunos giram, em um horário fixo ou a critério do professor, entre as modalidades de aprendizagem, sendo que uma das quais é a aprendizagem on-line.
- Flex - Conteúdo e ensino são trabalhados principalmente pela Internet e os alunos trabalham em uma programação individual personalizada, flutuando entre as modalidades de aprendizagem, porém com o professor disponível em um local presencial.
- Auto-Blend - Os alunos escolhem um ou mais cursos totalmente on-line para complementação de seus cursos presenciais, o professor é responsável por acompanhar o percurso dos alunos no trabalho de forma on-line.
- Enriquecimento Virtual - Dentro de cada curso todos os alunos dividem seu tempo entre assistir aulas presenciais e aprender também por meio de atividades e aulas on-line.

As propostas de modelos híbridos mais recorrentes apresentados por Horn e Staker (2015) são: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala

¹⁹ Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/>.

de Aula Invertida e Rotação Individual que seguem o modelo de inovações híbridas sustentadas, incorporando as principais características tanto da sala de aula tradicional (presencial) quanto do ensino *online*. Já os modelos Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido, estão se desenvolvendo de modo mais disruptivo em relação ao sistema convencional, conforme ilustrado na Figura 3:

FIGURA 3 - MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO



FONTE: Adaptado de Christensen; Horn e Staker (2013)

Christensen, Horn e Staker (2013) mapearam e definiram quatro modelos híbridos que podem ser adaptados e planejados de acordo com os objetivos de cada área do conhecimento e/ou componente curricular, as situações-problemas, público-alvo, tipo de equipe, papel do professor, espaço físico, dispositivos dentre outros. Nos formatos de modelo de rotação, há a ressignificação do espaço da sala de aula sem o rompimento da estrutura escolar já conhecida. Atualmente, no Brasil, a sala de aula invertida é, dentre esses, o modelo mais utilizado (VALENTE, 2014).

Machado, Lupepo e Jungbluth (2017) apresentam uma síntese desses modelos de ensino híbrido com base na proposta de Horn e Staker (2015):

1. Modelos de Rotação: rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual e sala de aula invertida.

a) Rotação por estações: neste modelo o espaço físico é dividido em estações de trabalho, cada uma com um objetivo de aprendizagem específico, mas todas conectadas ao objetivo central. Como é um modelo de ensino híbrido, pelo menos uma das estações deve ser no formato *online*. Com um tempo pré-estabelecido ou sob orientação do professor, os estudantes devem transitar por entre as estações, passando por todas elas até o final da aula. As estações devem, portanto, ser independentes, com atividades planejadas em um ritmo que permita a consecução dos objetivos estipulados para a rotação. O professor pode formular quantas estações ele desejar.

b) Laboratório Rotacional: consiste em dividir os estudantes em dois espaços de trabalho, sendo um deles o laboratório de informática para a realização da(s) atividade(s) *online*. O outro espaço pode ser determinado pelo professor, podendo ser a sala de aula. Assim como no modelo de rotação por estações, há um tempo fixado para a permanência dos estudantes em cada um desses espaços, estipulado previamente. Após decorrido esse tempo, os estudantes devem alternar entre os dois espaços: quem estava no laboratório de informática se dirige para o outro espaço escolhido pelo professor e vice-versa. Os dois momentos também devem ser independentes, caso contrário os estudantes podem sentir dificuldades em iniciar um deles.

c) Sala de Aula invertida: pioneiros da sala de aula invertida, Jon Bergmann e Aron Sams (2016) começaram a inverter suas aulas em 2007. Na sala de aula invertida, os tempos e espaços escolares se invertem e ganham novos significados. A exposição do conteúdo, antes realizada no ambiente escolar, passa a ser realizada em espaços fora da escola, mediados pela tecnologia digital. É comum estudantes assistirem a videoaulas, nas quais é possível pausar, voltar e avançar. O processo de ensino e aprendizagem é individualizado e o estudante pode controlar o ritmo, o tempo e o espaço, seja assistindo a palestras em vídeo, ouvindo *podcasts*, lendo *e-books* ou colaborando com seus pares em fóruns *online*. Neste modelo, o tempo de aula é dedicado ao aprendizado mais ativo, alicerçado em projetos que permitem aos

estudantes trabalhem juntos para resolver desafios locais ou globais – ou outras aplicações reais – a fim de terem uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto. O tempo escolar é empregado para atividades em grupos ou individuais, destinada a resolução de atividades que utilizam-se das metodologias ativas, nas quais o professor auxilia quando necessário. Este modelo considera cada estudante como um ser único. A sala de aula invertida é um modelo de aprendizagem que reorganiza o tempo gasto dentro e fora da sala, transferindo o protagonismo da aprendizagem dos educadores para os estudantes. Assim, os estudantes podem acessar ferramentas e recursos on-line a qualquer momento que precisarem. Após a aula, os estudantes gerenciam o conteúdo necessário para o seu estudo, considerando seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem.

d) Rotação Individual: neste modelo considerado disruptivo, cada estudante possui um cronograma individual, personalizado, preparado pelo docente ou disponibilizado por um *software* que mapeia as necessidades do estudante (plataforma adaptativa). Os discentes, e não o grupo inteiro, alternam entre as estações e modalidades ou não. Cada estudante vai frequentar as estações de acordo com seu plano de estudos. Este modelo considera cada estudante como um ser individual que possui seu tempo, ritmo e necessidades diferentes.

Além dos modelos de rotação os autores identificaram os modelos Flex, À la Carte e virtual enriquecido.

2. Modelo Flex: neste modelo o ensino *online* é o norteador. Os estudantes aprendem em uma escola física por meio de um cronograma individualizado, que organiza as atividades que serão estudadas *online*. São mediados pelo professor, presencialmente, que pode intervir periodicamente ou não, de acordo com a necessidade.

3. Modelo À la Carte: os estudantes podem fazer um curso ou disciplina on-line na escola física ou fora dela. Segundo Horn e Staker (2015, p. 57), “os estudantes fazem alguns cursos à la carte e outros presenciais em uma escola física”. Por exemplo, indicar que os estudantes façam determinado curso ou

MOOC²⁰ para que aprofundem o conhecimento de determinado assunto. Na Europa, é comum que as Universidades validem esse conhecimento adquirido em MOOCs.

4. Modelo Virtual Enriquecido: neste modelo os estudantes têm aulas presenciais obrigatórias com professores da disciplina e tem horários livres distante do professor presencial. Estes horários são preenchidos pelo ensino *online*, que podem ser feitos de onde os estudantes preferirem. Geralmente não há aulas presenciais todos os dias. É o modelo mais parecido com o modelo semipresencial, no qual parte das aulas acontece presencialmente e parte acontece *online* por meio da plataforma virtual de aprendizagem.

A personalização do ensino e a autonomia do estudante são características comuns a todos os modelos apresentados. Assim, na educação híbrida, os estudantes desenvolvem um percurso mais individual e participam em determinados momentos de atividades de grupo. Nos tempos *online*, uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados) e a principal feita por tutores e especialistas, que orientarão os estudantes nas questões mais difíceis e profundas (MORAN, 2015).

A educação híbrida pode proporcionar a incorporação de ambientes estimulantes nos processos de ensino e aprendizagem mais criativos e significativos, nos quais os estudantes participam ativamente, tendo papel central no processo, no seu tempo e ritmo de forma personalizada.

Baldissera e Machado (2020) indicam, para que a aprendizagem seja significativa, as aulas devem incluir metodologias ativas. Para as autoras

o uso de metodologias ativas de ensino e aprendizagem deve ser adotado não simplesmente para se adequar a modismos, mas de forma planejada para que o discente alcance um conhecimento significativo a respeito do conteúdo, bem como desenvolva o seu senso crítico, criativo, reflexivo, colaborativo e cooperativo, sendo capaz de trabalhar em grupo e empreender em diversas áreas (BALDISSERA; MACHADO, 2020, p. 42).

A definição de metodologias ativas elaborada pelas autoras foi construído com base nas características que as evidenciam: o foco no protagonismo e na

²⁰ *Massive Open Online Course* (MOOC), ou seja, Cursos *Online* Abertos e Massivos. Neles, os estudantes exercem sua autonomia e responsabilidade diante dos objetivos de aprendizagem e da forma de aprender e cooperar com os colegas (BALDISSERA; MACHADO, 2020).

autonomia do discente e em uma educação mais centrada no ser humano, ou seja, na capacidade humana de aprender e de se desenvolver levando em consideração a sua realidade, as suas perspectivas pessoais e profissionais, bem como as perspectivas dos outros, a partir de uma relação colaborativa e flexível, a qual pode ocorrer tanto presencialmente quanto à distância, por meio das tecnologias (BALDISSERA; MACHADO, 2020).

As autoras apresentam alguns modelos de metodologias ativas que podem ser aplicados nos diferentes contextos formativos híbridos:

- Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP): ou *Project Based Learning* (PBL) é uma metodologia de ensino na qual os estudantes adquirem conhecimentos, habilidades e competências desenvolvendo um projeto em grupo em espaços: presencial, híbrido ou *online*.

- Aprendizagem baseada em jogos: envolve regras e metas a serem cumpridas. Um jogo pode ser digital ou analógico, bem como exigir estudos prévios ou apenas que os estudantes aprendam enquanto jogam. Tudo depende do tipo e dos objetivos do jogo. A gamificação de conteúdo pode ser realizada tanto a distância, quanto em espaços presenciais.

- Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE): ou *Team Based Learning* (TBL) consiste em dividir os estudantes em equipes para realização de uma tarefa ou teste. O principal objetivo do TBL é que os estudantes melhorem a sua aprendizagem a partir da troca de ideias e interação com seus colegas.

- Estudo de caso e a aprendizagem baseada em problemas: O estudo de caso é uma metodologia que oportuniza aos estudantes direcionar sua própria aprendizagem na resolução de problemas reais ou baseados em situações reais. O estudo de caso “tem origem no método Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), conhecido também como *Problem Based Learning* (PBL)”.

Estes exemplos de metodologias ativas entre outros modelos apresentados por Baldissera e Machado (2020)²¹ “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4).

²¹ Para aprofundar mais sobre as metodologias ativas:
https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571480/2/Apostila_Curso%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o_Lucilene.pdf

Podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Os alunos mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta. É possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 34-35).

Da mesma forma, nos processos formativos docentes de abordagem híbrida, a personalização do ensino e o protagonismo dos professores nas situações de aprendizagem estão relacionados à “ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo” (BACICH, 2016, p. 680), no entendimento de cada pessoa em sua totalidade, como um ser complexo, que vive num mundo de relações e dotado de inteligências múltiplas²², sendo necessário

considerar no processo de ensino e aprendizagem: as diferentes inteligências, os diferentes estilos de aprendizagem e as diferentes modalidades sensoriais que reforçam a importância de trabalhar com diferentes abordagens metodológicas pois os estudantes aprendem melhor a partir de diferentes estímulos conforme as suas habilidades mais desenvolvidas, quer seja: auditiva, visual, cinestésica, lógico-matemática, naturalista, etc. quer seja pelos seus interesses relacionados a esses canais mais propícios para a aprendizagem significativa (LIECHOCKI, 2020, p. 134).

Assim as metodologias pedagógicas inovadoras e modelos híbridos podem propiciar o desenvolvimento de processos formativos mais inclusivos, com a utilização de recursos diversificados, possibilitando a personalização dos percursos formativos de acordo com as necessidades e perfis, de forma contextualizada e na perspectiva de uma prática docente reflexiva.

No próximo capítulo desta dissertação, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas brasileiras a partir de dois estudos de revisão, Estado da Arte e Revisão Sistemática, que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores.

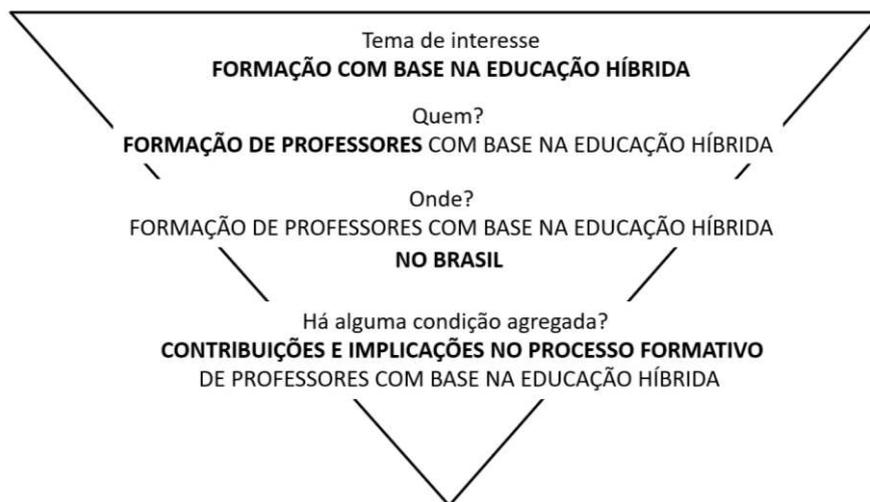
²² Denomina-se “**inteligências múltiplas**” a teoria desenvolvida a partir da década de 1980 por Howard Gardner buscando descrever melhor o conceito de inteligência a partir da grande variedade de habilidades cognitivas humanas (GARDNER, 1994).

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da investigação com base no objetivo proposto a partir do levantamento das pesquisas acadêmicas que abordam a Educação Híbrida nos processos formativos dos professores.

A partir da problematização e dos objetivos norteadores da pesquisa, a presente dissertação fundamenta-se em dois estudos de revisão: uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática sobre Educação Híbrida e Formação de Professores, apresentando uma investigação de abordagem qualitativa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em diferentes Bases de Dados Científicas no Portal de Periódicos da CAPES, com o objetivo de analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores. Assim define-se e delimita-se o tema de pesquisa nesta primeira etapa do percurso metodológico:

FIGURA 4 - DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO TEMA DE PESQUISA



Fonte: Adaptado de KOLLER; DE PAULA COUTO; HOHENDORFF (2014, p. 42).

A escolha da metodologia da pesquisa, com base nos estudos de revisão para identificar as contribuições e as implicações da Educação Híbrida enquanto modalidade aplicada nos processos formativos de professores, justifica-se pelo objetivo de analisar tais contribuições e implicações para elaborar uma proposta de ação formativa docente de abordagem híbrida, a ser investigada com maior

profundidade a partir do levantamento e análise do conjunto de dados oriundos de diferentes pesquisas apresentadas nos bancos de dados sobre o tema.

Segundo Bergamo (2018), a Educação Híbrida ainda é pouco explorada como campo de pesquisa no cenário nacional, apresentando-se assim como uma desafiadora área emergente de perturbações, questionamentos e reflexões. Desta forma, se faz necessário investigar a aplicação e os resultados deste modelo de educação. Uma das formas de investigar esta prática é acompanhar o desenvolvimento da área do conhecimento por meio da análise de sua produção científica, visto ser esse um modo de reconhecer a saliência de determinadas temáticas e apontar caminhos de crescimento e aprimoramento de outras.

André (2009) ressalta que a pesquisa educacional brasileira, em especial, as investigações sobre a formação de professores têm crescido muito com as informações fornecidas pelos mapeamentos da produção científica. Esse mapeamento é fundamental para identificar tanto seus pontos fortes quanto suas fragilidades, reconhecer tanto os esforços de aperfeiçoamento quanto aquilo que ainda precisa ser mudado, assim como as redundâncias, a dispersão, os modismos e os aspectos que continuam esquecidos nas pesquisas.

Os estudos de revisão, neste contexto, são grandes responsáveis pelo mapeamento do estado em que se encontra a área de investigação permitindo o uso sustentável do conhecimento gerado, identificando relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura, além de indicar sugestões para a resolução de problemas (KOLLER, *et al.*, 2014).

Na área da Educação, os estudos de revisão carecem de maior aprimoramento, e na atualidade, devido ao número elevado de pesquisas empíricas realizadas são necessários e fundamentais para sintetizar, avaliar e apontar tendências, mas principalmente para indicar os pontos de fragilidade de modo a favorecer a análise crítica sobre o acumulado da área (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p.184).

Vosgerau e Romanowski (2014) apresentam uma análise destes estudos de revisão sob o ponto de vista de suas implicações conceituais e metodológicas, a fim de distinguir e caracterizar as diferentes denominações encontradas nas publicações científicas. Neste estudo teórico, as autoras fizeram um levantamento destas pesquisas e agruparam os tipos de revisões citadas em

dois grupos: as revisões que mapeiam e as revisões que avaliam e sintetizam. Assim encontra-se dentre as revisões de mapeamento as pesquisas denominadas “Estado da arte”, que têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39) recomendam:

Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada.

Esta primeira etapa de mapeamento permite realizar, também, um levantamento bibliográfico para a concepção do referencial teórico da pesquisa a partir da análise das possibilidades presentes na literatura consultada, assim como para a construção da contextualização do problema investigado, o que segue os pressupostos de uma revisão de literatura sistemática. Conforme prescreve Faria (2016), a intenção é de construir um caminho conceitual e metodológico com critérios definidos a fim de atribuir validade científica às obras selecionadas, segundo o autor, ao adotar uma metodologia para construir um quadro conceitual, distancia escolhas tendenciosas que poderiam apresentar um eventual subjetivismo e relativismo intrínseco ao investigador.

Na categoria de revisões que avaliam e sintetizam estão as pesquisas denominadas “Revisão Sistemática”. Essas revisões se distinguem das revisões que mapeiam na formulação da questão de investigação mais específica, no estabelecimento de estratégias de diagnóstico crítico e na exigência na transparência para estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão dos estudos, necessariamente primários. A partir desta seleção das produções, o foco central da análise e sistematização são os resultados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

As pesquisas de Revisão Sistemática são utilizadas com a finalidade de realizar uma busca coletando as evidências a partir de critérios de elegibilidade pré-definidos com o objetivo de responder à questão de pesquisa. Como este tipo de pesquisa utiliza métodos sistemáticos que são selecionados com o objetivo de minimizar vieses e assim fornecer resultados mais confiáveis, estes

inspiram maior credibilidade se, pela apresentação dos passos descritos seguindo um protocolo estruturado, possam ser replicados a fim de subsidiar futuras pesquisas com dados significativos e relevantes a partir de incidências oriundas desta pesquisa de abordagem sistemática (SCHIAVON, 2015).

Desta forma, com vistas a compreender o processo de constituição do campo de pesquisa e contribuir com a análise sobre o que as investigações na área têm revelado, essa dissertação fundamenta-se em dois estudos de revisão, sendo uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática sobre Educação Híbrida e Formação de Professores realizados em diferentes Bases de Dados Científicas.

O compromisso ético da pesquisa perpassa todo o processo investigativo, como por exemplo, no cuidado ético com a interpretação dos dados obtidos revelando de forma fidedigna os achados sendo estes favoráveis às hipóteses iniciais ou não.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa a partir de dois estudos de revisão, uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática.

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 43).

Desta forma, ao buscar maiores informações sobre a temática com a finalidade de descrever sobre a Educação Híbrida na Formação dos Professores a partir do mapeamento e síntese das pesquisas que tratam sobre o assunto, o estudo também caracteriza-se como exploratório que, de acordo com Lüdke e André (1996) e Gil (2010), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, envolvendo o aprimoramento de ideias, obter novas percepções ou a descoberta de hipóteses.

A pesquisa qualitativa é muito utilizada na área da educação pois esta abordagem permite compreender e interpretar a complexidade dos fenômenos

educacionais e os contextos educativos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Quanto às características da pesquisa qualitativa conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32) são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Para o levantamento e coleta de dados, estes foram obtidos por meio das dissertações, teses e artigos científicos disponibilizados nas bases de dados *online*, e o método de análise utilizado foi a análise de conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016) que, além de buscar identificar as temáticas dos textos, foi empregado visando organizar os dados e analisar os resultados obtidos a partir de categorias identificadas com base no referencial teórico e do levantamento dos estudos de revisão empreendidos nesta pesquisa.

4.2 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As bases de dados escolhidas foram nas plataformas digitais do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o levantamento das produções acadêmicas na pesquisa do tipo Estado da Arte, e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a busca dos artigos científicos na Revisão Sistemática. Ambas plataformas digitais serviram como instrumentos de coleta de dados.

Relativo ao mapeamento e à identificação de teses, dissertações e artigos, esses procedimentos ocorreram via plataforma digital, quando da utilização da opção de busca avançada, recurso de filtragem disponibilizado pelas próprias plataformas, com a inserção das palavras-chave *Educação Híbrida* e *Formação de Professores*, definidas com base no levantamento conceitual realizado na fase preliminar de revisão de literatura de acordo com o objetivo da pesquisa.

4.2.1 Estado da arte

O mapeamento e identificação das produções científicas para a realização da pesquisa do tipo Estado da Arte foram realizados na plataforma digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que serviu como instrumento de coleta de dados. Quanto ao mapeamento e à identificação de teses e dissertações, esses procedimentos ocorreram via plataforma digital, quando da utilização da opção de busca avançada, recurso de filtragem disponibilizado pela própria plataforma, com a inserção das palavras-chave *Educação Híbrida* e *Formação de Professores*, definidas com base no levantamento conceitual realizado na fase preliminar de revisão de literatura de acordo com o objetivo da pesquisa.

A busca e extração dos dados foram realizadas em março de 2019. Na continuidade do processo, o período de levantamento da produção de teses e dissertações foi delimitado entre 2013 a 2018, ou seja, os últimos 5 anos de pesquisa no campo da Educação Híbrida e Formação de Professores. A opção por esse recorte dos últimos 5 anos justifica-se pelo fato de que as pesquisas sobre a Educação Híbrida são recentes no Brasil e, para a implementação de uma proposta inovadora de formação de professores, se faz necessário a coleta de dados atualizados para se projetar e formatar um modelo condizente com a perspectiva e tendências atuais de desenvolvimento profissional docente.

Para compor a estratégia de busca, como os termos *Educação Híbrida* e *Formação de Professores* são distintos, o operador booleano utilizado foi "AND", para localizar estudos com a intersecção dos dois temas. Importante ressaltar que a palavra-chave "Formação de Professores" consta indexada no *Thesaurus Brasileiro da Educação* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Já o termo "Educação Híbrida" ainda não está inserido como um descritor, justificando-se o impacto nos resultados de busca, por ser uma modalidade educacional ainda recente no contexto brasileiro e, conseqüentemente, as pesquisas na área ainda são incipientes.

Assim, uma vez inseridas as palavras-chave e o período de produção, a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

apresentou 177 pesquisas realizadas em nível de mestrado e doutorado (Acadêmico e Profissional), conforme a Figura 5:

FIGURA 5 - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ESTADO DA ARTE

Busca: (Todos os campos:educação híbrida E Todos os campos:formação de professores)

A mostrar 1 - 20 resultados de 177, tempo de busca: 0.25s

Ordenar Relevância

Ver Tudo Exportar

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 2013-2018

Instituições

- IBICT 186
- UFRGS 8
- UFES 7

1 Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido

por Almeida, Adriana Neves de Data de Defesa 2017

Assuntos: "...Formação de professores..."

Obter o texto integral

Dissertação Ver +

FONTE: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2019)

As 177 referências apontadas pela plataforma digital foram consideradas e encaminhadas para o processo de análise dos dados.

4.2.2 Revisão sistemática

A identificação e coleta de dados das produções científicas para o estudo de Revisão Sistemática foram realizadas por meio do acesso remoto no Portal de Periódicos da CAPES ao conteúdo assinado e disponível para as instituições de ensino superior participantes sendo vinculado através da identificação institucional ao serviço da CAFe (Comunidade Acadêmica Federada) provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP).

A busca e extração dos dados foram realizadas em maio de 2020. Conforme definição e delimitação do tema de pesquisa foram utilizados os termos *Educação Híbrida* e *Formação de Professores* primeiramente na busca por assunto. A busca inicial por assunto gerou um total de 56 artigos. Na primeira triagem ao refinar a busca pela opção somente por artigos revisados por pares o resultado foi de 50 artigos científicos das seguintes coleções:

TABELA 1 - RESULTADOS NA BUSCA POR ASSUNTO

ARTIGOS	BASE DE DADOS
10	SciELO Brasil
2	SciELO Portugal
13	(DOAJ) Directory of Open Access Journals
2	Dialnet
2	Materials Science & Engineering Database
1	EBSCO
2	ProQuest
18	OneFile (GALE)
TOTAL: 50	

FONTE: Portal de Periódicos CAPES (2021)

Numa segunda etapa, foi realizada a busca por base de dados no Portal de Periódicos da CAPES. As bases de dados escolhidas foram: Redalyc e ERIC. A base de dados Redalyc promove o acesso a literatura científica publicada em periódicos editados nos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, ampliando assim a abrangência de publicações e dados para a pesquisa.

Na base de dados Redalyc foram utilizados os mesmos termos de busca: *Educação Híbrida* e *Formação de Professores* com a intersecção pelo operador booleano AND, resultando em 11 artigos.

Embora a delimitação da pesquisa restrinja a investigação sobre os processos formativos docentes híbridos no Brasil, a busca pelo termo Educação Híbrida também foi realizada em suas variações no idioma em inglês "*Blended Learning*", a fim de ampliar os resultados recuperados.

Para a pesquisa em base de dados internacional foi escolhida a *Educational Resources Information Center* – ERIC, por ser uma base de dados na área da educação oferecendo em seu acervo o acesso a textos completos. As palavras-chave foram consultadas no *Thesaurus* ERIC que é uma lista de termos que representam tópicos de investigação no domínio da educação. Assim, foram incorporados à coleta de dados os achados pelos termos *Blended Learning* e *Teacher Training*. A busca foi realizada com a intersecção dos dois termos pelo operador booleano AND e os recursos de filtragem: somente artigos revisados por pares e textos completos, resultando em 50 artigos. Com a triagem refinando a busca por localização "*Brazil*" e data de publicação: entre 2013 a 2018 o resultado foi de 32 artigos.

Os resultados encontrados nas bases de dados no Portal de Periódicos da CAPES e nas bases de dados ERIC e Redalyc foram organizados na Tabela 2 a seguir:

TABELA 2 - RESULTADOS DAS BASES DE DADOS

BASE DE DADOS	ARTIGOS
CAPES	50
ERIC	32
REDALYC	11
TOTAL	93

FONTE: a autora (2021)

Nesta etapa de coleta de dados foram identificados um total de 93 artigos científicos, conforme especificado na Tabela 2, e encaminhados para o processo de análise de dados.

4.3 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A análise dos resultados segue protocolos específicos para cada tipo de estudo de revisão na constituição do corpus de análise, conforme os objetivos da pesquisa e a finalidade dos estudos de revisão

Em relação à finalidade, pode-se verificar que na pesquisa do tipo estado da arte objetiva-se o mapeamento das produções enquanto que a revisão sistemática visa a interpretação e a síntese de resultados. Quanto aos critérios para a constituição do corpus da pesquisa, no tipo estado da arte utiliza-se o critério de seleção; na revisão sistemática os critérios de inclusão e exclusão são previamente determinados num protocolo elaborado para a pesquisa (SCHIAVON, 2015, p. 54).

Referente aos dados coletados, estes foram analisados à luz do aporte teórico adotado nesta pesquisa e com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011).

Segundo Creswell (2007, p. 206) a coleta e a análise de dados devem ser processos simultâneos numa pesquisa qualitativa, desta forma, apresenta-se as estratégias e etapas de coleta dos dados e toda sua organização no processo de análise dos estudos de revisão empreendidos nesta pesquisa.

4.3.1 Estado da arte

Na pesquisa do tipo Estado da Arte foi possível identificar, organizar e sistematizar criticamente as contribuições das pesquisas selecionadas a partir do mapeamento da produção científica produzida no espaço temporal determinado entre 2013 a 2018 com relação ao tema do estudo a começar pelo problema de pesquisa que neste estudo investiga: “Quais as contribuições e implicações da Educação Híbrida nos processos formativos de professores?”

Na etapa inicial do processo de coleta de dados, descrita no subcapítulo 4.2.1, apresenta-se a exploração das possibilidades de busca na plataforma do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir da definição das palavras-chave *Educação Híbrida* e *Formação de Professores*, resultando em 177 pesquisas que foram consideradas e encaminhadas para o processo de análise dos dados.

O processo de análise dos dados seguiu as orientações a partir dos procedimentos recomendados para a pesquisa do tipo Estado da Arte de acordo com as postulações de Romanowski (2002, p.15-16)

- definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;
- levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- análise e elaboração das conclusões preliminares.

Seguindo tais recomendações, a investigação delineou-se em seu *design* e gerenciamento dos dados adotados na pesquisa, as etapas metodológicas iniciais para a constituição do *corpus* de análise dados, conforme o Quadro 1:

QUADRO 1 - ETAPAS METODOLÓGICAS DA COLETA DE DADOS

ETAPA	SUB-ETAPA
1. Exploração das possibilidades de busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	1.1 Definição das palavras-chaves 1.2 Busca avançada na plataforma
2. Transferência da lista fornecida pelas bases de dados para a planilha Excel®	2.1 Seleção dos títulos das pesquisas 2.2 Exclusão de títulos duplicados
3. Constituição do corpus de análise	3.1 Classificação pelos indicadores elaborados para a pesquisa
4. Análise dos resumos selecionados	4.1 Leitura dos resumos das teses e dissertações 4.2 Elaboração da planilha de análise do conteúdo dos resumos 4.3 Análise final do resultado da planilha

FONTE: a autora (2021)

Todas as teses e dissertações contendo as palavras-chave pesquisadas foram incluídos neste estudo. Esses documentos foram exportados para uma planilha do Excel® para facilitar a aplicação dos critérios de seleção do material. Depois de organizar os resultados, os documentos foram analisados a partir do primeiro critério de inclusão e exclusão dos títulos de acordo com a temática e o objetivo desta pesquisa de revisão, conforme demonstrado na Figura 6:

FIGURA 6 - TRANSFERÊNCIA DOS DADOS PARA A PLANILHA EXCEL®

A	B	C	
CÓDIGO	ANO	TÍTULO	
D01	2017	Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido	http://repositorio.uf...
D02	2017	Formação de professores de educação básica para uso de linguagem híbrida: a importância do roteiro de audiovisual no processo de	http://tede.mackenz...
D03	2017	Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando As Novas Tecnologias	http://repositorio.uf...
D04	2016	Aprendiz: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas/projetos e escuta ativa para formação docente em	http://repositorio.uf...
D05	2013	Formação de professores no curso de Pedagogia/PARFOR: desafios contemporâneos	https://tede2.pucsp...
D06	2017	Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos entre Ensino e Educação Linguística	http://repositorio.uf...
D07	2014	Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de profe	https://tede2.pucsp...
D08	2017	Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade	https://tede2.pucsp...
D09	2013	A cartografia de um caso e as múltiplidades do território frente aos desafios do contexto amazônico. O curso de licenciatura em bic	https://tede.ufam.ea...
D10	2018	A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagar	https://ri.ufs.br/bitst...
D11	2014	Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais	http://www.theses.us...
D12	2015	Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Ma	https://www.univat...
D13	2017	O uso de recursos e dispositivos digitais aplicados à educação, por professores dos cursos técnicos em administração: como ferrame	http://tede.mackenz...
D14	2015	Tecnologias de informação e comunicação, saberes e ensino de produção de texto no ensino médio	http://bibliodigital.u...
D15	2014	Cartografando movimentos curriculares produzidos nas redes de conversações nos encontros/formações do PROEJA/IFES/ES	http://repositorio.uf...
D16	2017	Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior	http://bdt.d.ibict.br/
D17	2014	Do giz ao byte: Itinerários formativos docente para uso de Tecnologias da informação e Comunicação (TIC) em programas de gestão s	http://repositorio.u...
D18	2018	Adaptação em vídeo das regulamentações institucionais dos cursos de graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	http://bdt.d.uftm.ed...
D19	2018	Estratégias de estudo divulgadas no YouTube: uma análise sob a ótica das teorias de aprendizagem aplicadas ao ensino superior.	http://bdt.d.uftm.ed...
D20	2016	O uso das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso	http://ri.di.ibict.br/bi...
D21	2013	Competência em informação baseada em inteligência	http://ri.di.ibict.br/bi...
D22	2016	A água digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível	http://ri.di.ibict.br/bi...
D23	2017	Critérios informacionais para elaboração de conteúdo instrucional para a web com base nos princípios de aprendizagem multimed	http://ri.di.ibict.br/bi...

FONTE: a autora (2021)

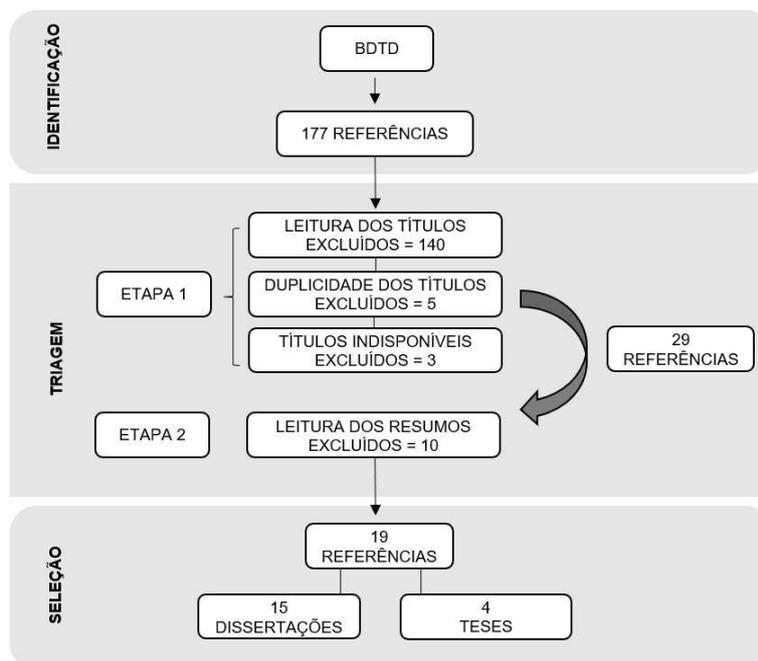
O processo de seleção das pesquisas foi realizado em um primeiro momento, com a exclusão de 5 títulos que apresentavam-se em duplicidade e

depois foram excluídos 140 títulos que não apresentaram evidências de indicadores para o desenvolvimento da Educação Híbrida enquanto parte do processo formativo de professores. Na sequência, foram excluídos 3 documentos cujos arquivos estavam indisponíveis nos *links* indicados.

Para a etapa de constituição do *corpus* de análise foram selecionados 29 documentos para a fase de análise dos resumos.

Durante a análise dos resumos selecionados, constatou-se que os títulos atribuídos às pesquisas nem sempre correspondem ou deixam claro a temática que está sendo investigada, acarretando morosidade no processo de seleção. Outro fator, identificado enquanto limitador para o desenvolvimento desta etapa é com relação à estrutura dos resumos, que em alguns documentos não trazem todos os elementos que deveriam compor, tais como: contexto, problema de pesquisa, metodologia, resultados, entre outros. Na Figura 7, são apresentados os resultados do processo de seleção:

FIGURA 7 - RESULTADOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS



FONTE: a autora (2021)

Na etapa final elabora-se a planilha para a organização e sistematização da análise dos dados, conforme o excerto ilustrativo apresentado no Quadro 2:

QUADRO 2 - PLANILHA DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

CÓDIGO	Autor(a)/Título	Resumo	Link	Conjecturas	Implicações	Categorias de Análise	Contribuições	Categorias de análise
D01	Almeida, Adriana Neves de Formação continuada de professores de	Esta pesquisa apresenta contribuições teórico-	http://repositorio.fiam.edu.br/jspui/handle/4321/46	D01 CJ01 - "...considerar que o professor não deve	D01 I01 - "...limitações começaram a surgir nessa questão, dado	D01 I01 - Passividade / Não participação dos professores D01 I02 - Horário de aula dos	D01 C01 - "...tívemos, de certa forma, êxito em nossos encontros, o que nos remete	D01 C01 - Discussões / Atividades em grupo (Discussões em grupo)
D02	Berlezzi, Fernando Luis Cazaroto. Formação de professores de educação	O desenvolvimento das Novas Tecnologias de	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/ede/3269	Arquivo protegido (PRINT)	D02 I01 - "Dessa maneira, o professor deixa a posição	D02 I01 - Carência na formação inicial e continuada da formação para o uso das	D02 C01 - "...valorizar o professor e aluno, ambos em formação, como autores da	D02 C01 - Trabalho colaborativo D02 C02 - Inserção de
D03	MENDES, A. R. M. Abordagem Híbrida na Formação Inicial de	As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC)	http://repositorio.ufes.br/handle/10/6887	D03 CJ01 - "Entretanto, algumas	D03 I01 - "é imprescindível levar em consideração a	D03 I01 - Preparação para o ambiente on-line D03 I02 - Pouca participação	D03 C01 - "...ela gera um empoderamento principalmente em relação	D03 C01 - Autonomia (empoderamento) D03 C02 - Flexibilização do
T01	Cardoso, Luciana Cristina. Aprendizagem e desenvolvimento	A pesquisa teve como propósito analisar limites e	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7787		mas enfrentou algumas dificuldades em razão do uso exclusivo de		Enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), criado	
D04	Virgem, Lígia Álvares Mata Aprendiz: metodologia híbrida de ensino e	Os estudos sobre a formação docente em educação profissional	http://repositorio.ufrb.br/ri/handle/ri/22950				D04 C01 - "...compreende-se que é fundamental a oferta de uma formação docente com	D04 C01 - Reflexão crítica do próprio fazer docente D04 C02 - Inserção das TIC
T02	Tamae, Rodrigo Yoshio. Técnicas de Mineração de Dados em Educação	Esta pesquisa de doutorado está vinculada ao	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153930		mesmo professores qualificados para atividades docentes,		Ao final, foi possível constatar que a MDE pode ser um fator transformador em Educação a	
D06	Lima, Sebastião. Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e	Esta pesquisa objetiva refletir sobre as potencialidades e	http://repositorio.ufes.br/handle/10/6885	D06 CJ01 - "Acreditamos que estudos futuros	D06 I01/D06 I02 - "Constatamos, entretanto, que os	D06 I01 - Prevalência pelo ensino tradicional D06 I02 - Preferência por	D06 C01 - "a relevância e o ineditismo desta experiência de formação docente	D06 C01 - Inserção de tecnologias D06 C02 - Formação para
D08	Pinili, Ricardo Medeiros. Uma aula na cabeça, uma câmera na mão:	A presente pesquisa objetiva descrever e interpretar um	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20810/2/Ricardo%20Pinili.pdf	Arquivo protegido (PRINT)	D08 I01 - (pág 149) D08 I02 - print D08 I03 - print	D08 I01 - Expectativa discente X Objetivo docente D08 I02 - Imprevisibilidade	D08 C01 - "Houve, no desenvolvimento da pesquisa, uma constante busca pelo	D08 C01 - Diálogo para o desenvolvimento de saberes D08 C02 - Criatividade e
D09	GOMES, Jucimara Canto. A cartografia de um caso e as multiplicidades do território	apresentada investiga a utilização dos mediadores	https://tede.ufam.edu.br/bitstream/ede/3195/1/Jucimara.pdf		D09 I01 - "O que se constata com os dados em primeiro	D09 I01 - Proposta de curso descontextualizada D09 I02 - Imprevisibilidade		
T05	RIBEIRO, Leliana Alves Medeiros. Curioser Lab: Uma experiência de	A sociedade tem transitado por mudanças constantes	https://n.ufes.br/bitstream/uufs/8127/2/VERA_LUCIA_CARNERA.pdf	Necessidade de utilização de métodos híbridos:			O ensino híbrido com a sala de aula invertida foi adotado como metodologia, na qual as	
D10	ALMEIDA, Vera Lúcia Carneiro de. A (re)construção dos	Este trabalho tem como temática a (re)construção dos	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-9/1/2016_LelianaAlves.pdf		As análises desenvolvidas indicam que a transformação		oferecido no grupo de mentoria e coaching online.	D10 C01 - Reflexão sobre a prática (individual e coletivamente)
D11	ARNOLDI, Eliana Scaravelli. Leitura e escrita de professores: socialização	Levando em conta os processos de socialização familiar,	https://www.univiate.br/bdu/bitstream/10737/1058/1/2015.pdf		O estudo mostrou que a implementação da carga horária em		A relevância deste estudo recai, sobretudo, nas contribuições aos processos	
D12	SANTOS, Simone Costa Andrade dos. Práticas pedagógicas da	Os avanços ocorridos no mundo contemporâneo, em						

FONTE: a autora (2021)

A planilha estrutura-se considerando: a identificação das pesquisas, link de acesso aos textos completos, resumos e a organização de uma síntese preliminar dos achados para facilitar a etapa posterior de análise do conteúdo.

4.3.2 Revisão sistemática

As pesquisas de Revisão Sistemática são utilizadas com a finalidade de realizar uma busca coletada as evidências a partir de critérios de elegibilidade pré-definidos com o objetivo de responder à questão de pesquisa, com métodos sistemáticos e apresentação das etapas de todo o processo de coleta e análise dos dados descritas seguindo um protocolo estruturado para a pesquisa (SCHIAVON, 2015).

Os estudos partem de uma questão central de pesquisa, bem delimitada, e buscam identificar pesquisas que utilizam fontes primárias que procuraram responder o mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador. Na definição dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, é importante a presença de indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento da questão formulada, que poderíamos definir como critérios temáticos de proximidade; mas também são necessários critérios de inclusão e exclusão sobre a qualidade metodológica explicitada no estudo, que poderíamos definir como critérios metodológicos de inclusão ou exclusão das pesquisas inventariadas. A partir da seleção dos artigos, o foco central da análise e sistematização são os resultados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 176).

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) a metodologia para a realização de uma revisão sistemática pode ser encontrada nas publicações *Cochrane Handbook* (2004), produzida pela Colaboração Cochrane²³ e, no campo educacional surge, no final dos anos 2000, a *Campbell Collaboration*²⁴ inspirada nas pesquisas produzidas pelo *UK Cochrane Centre* e pelas necessidades levantadas por seus pesquisadores na busca de evidências que pudessem não só auxiliar as intervenções em saúde, mas também as intervenções sociais.

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. A revisão sistemática equivale a um levantamento de estudos já publicados a partir de um tema específico com o intuito de buscar respostas a determinadas questões (PETTICREW; ROBERTS, 2006).

Para tal, é necessário ter um problema de pesquisa claro, definir uma estratégia de busca dos estudos, estabelecer critérios de inclusão e exclusão dos artigos, além de realizar uma análise criteriosa acerca da qualidade da literatura selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

O primeiro passo para uma revisão sistemática é estabelecer um protocolo com as etapas a serem seguidas. Schiavon (2015, p. 54) com base nos autores Sampaio e Mancini (2007), Davies (2007) e na *The Campbell Collaboration* (2013) sugere em sua pesquisa um protocolo de revisão sistemática para ser aplicado à área da educação.

Com base nestes protocolos, definem-se as etapas para esta revisão sistemática:

1. Elaboração de um protocolo de revisão
2. Formulação da questão a ser pesquisada
3. Escolha das bases de dados
4. Definição dos descritores
5. Busca e armazenamento dos resultados
6. Seleção dos estudos pelo título e resumo de acordo com os critérios de inclusão e exclusão
7. Baixar os estudos na íntegra e codificar

²³ <https://brazil.cochrane.org/>

²⁴ <http://www.campbellcollaboration.org>

8. Confirmação da elegibilidade dos estudos pela leitura do texto na íntegra
9. Avaliação da qualidade dos estudos
10. Análise dos dados

Conforme o objetivo da pesquisa de identificar e analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas por meio de estudos de revisão que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores, formulou-se como questão norteadora desta revisão sistemática a seguinte pergunta: **“Quais as contribuições e implicações da Educação Híbrida na formação de professores?”**

A escolha do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fonte de dados justifica-se pela abrangência e relevância do seu acervo da produção científica nacional e internacional disponibilizados em suas bases referenciais nas áreas específicas do tema de interesse.

Quanto à definição dos descritores é importante salientar que os termos *Educação Híbrida* e *Formação de Professores* foram escolhidos com base no levantamento conceitual realizado na fase preliminar de revisão de literatura de acordo com o objetivo da pesquisa sendo que a palavra-chave “Formação de Professores” consta indexada no *Thesaurus* Brasileiro da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já o termo “Educação Híbrida” ainda não está inserido como um descritor.

A estratégia de busca no Portal de Periódicos da Capes, foi realizada inserindo as palavras-chave *Educação Híbrida* e *Formação de Professores* com o operador booleano "AND", para localizar estudos com a intersecção dos dois termos e o período de produção foi delimitado entre 2013 a 2018, resultando em 50 artigos, revisados por pares, definido como um dos critérios de avaliação de qualidade, conforme a Figura 8:

Nesta fase foram excluídos 62 artigos após a leitura dos títulos, por não abordarem a temática envolvendo a Educação Híbrida e Formação de Professores, sendo excluídos: 41 (CAPES), 20 (ERIC), 1 (REDALYC) e 1 título (A21) que apresentava-se em duplicidade.

Na etapa seguinte, os 31 artigos foram submetidos à leitura dos resumos sendo descartados 5 artigos (3 ERIC, 1 REDALYC e 1 CAPES) que não apresentaram relação com o tema.

Seguindo o protocolo de revisão, a leitura das considerações finais foi realizada nos 26 artigos selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critérios de inclusão:

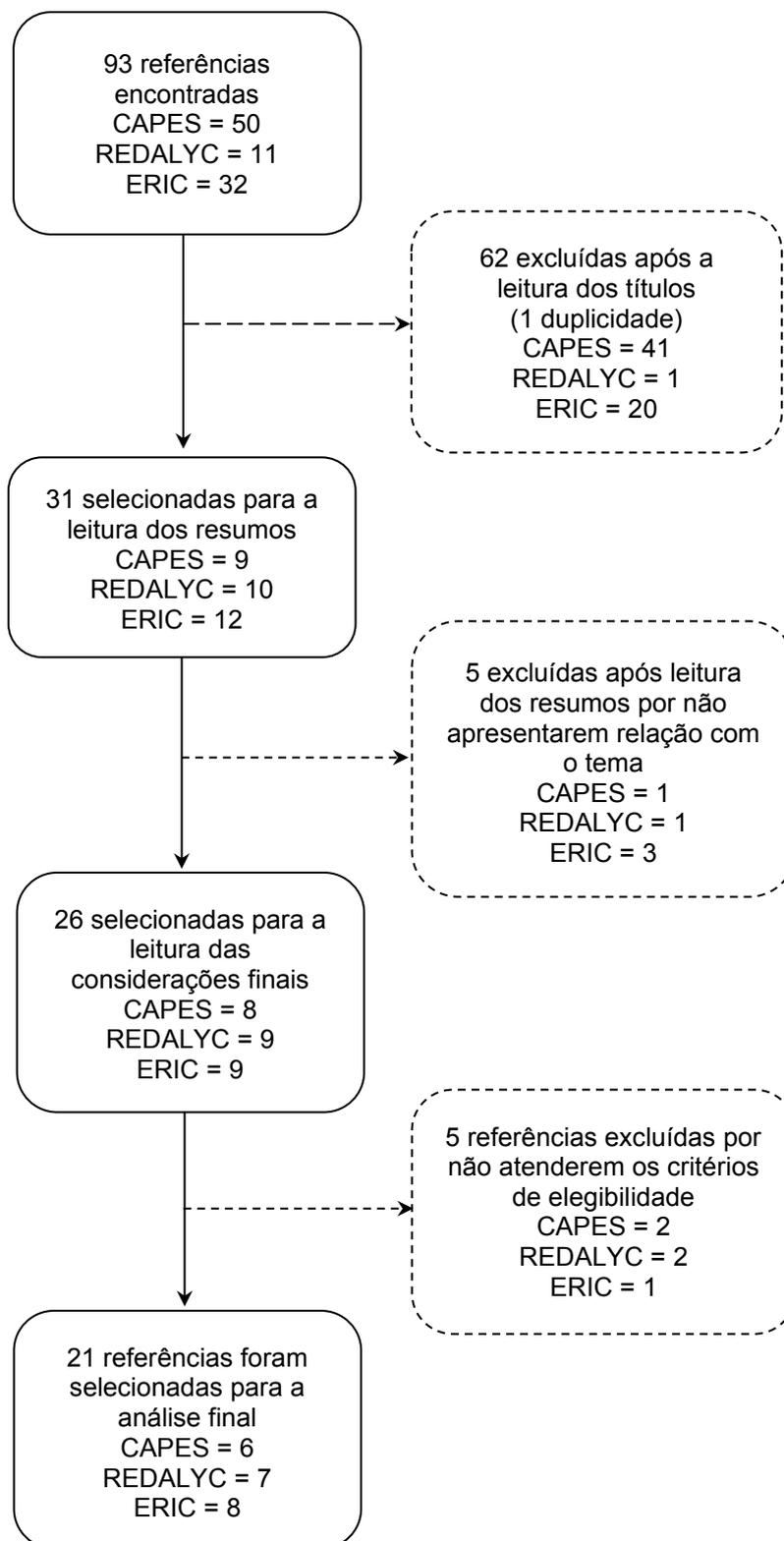
1. Apresentar ao menos uma experiência formativa de professores com características de Educação Híbrida.
2. Ênfase no processo formativo de professores.
3. Apresentar resultados sobre a experiência de formação híbrida.
4. Pode ser formação inicial ou continuada de professores.
5. Pode ser formação para professores de qualquer área do conhecimento ou nível de ensino.
6. Estudos realizados no contexto educacional brasileiro.
7. Publicações dos últimos 5 anos.

- Critérios de exclusão:

1. Estudos que não abordem as características de Educação Híbrida.
2. Não apresente processos formativos de professores.
3. Não apresente dados resultantes do processo de formação.
4. Pesquisas em contextos internacionais.
5. Estudos que não sejam da área da Educação.

Desta forma, foram desconsiderados do *corpus* de análise 5 artigos (2 CAPES, 2 REDALYC e 1 ERIC) que não atenderam aos critérios de elegibilidade, passando para a fase de avaliação de qualidade 21 artigos, conforme representado no fluxograma das etapas de seleção das pesquisas:

FIGURA 10 - FLUXOGRAMA DAS ETAPAS DE SELEÇÃO DAS PESQUISAS



FONTE: a autora (2021)

Na etapa seguinte os arquivos dos 21 estudos são baixados, codificados e salvos no formato PDF em pasta de *drive* compartilhado (serviço de armazenamento *on-line*). Após a leitura dos textos na íntegra, são definidos os instrumentos de avaliação da qualidade dos artigos. Um dos critérios definidos é a filtragem por artigos que foram submetidos à avaliação por pares e, se tratando de publicações nacionais, a qualidade dos artigos é avaliado de acordo com o sistema brasileiro de avaliação de periódicos – QUALIS, com exceção dos artigos internacionais da base ERIC que não se enquadram neste sistema.

TABELA 3 - AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS - QUALIS

	CÓDIGO	ANO	BASE DE DADOS	QUALIS (2017-2018)
1	A03	2016	(DOAJ)	B2
2	A04	2013	Dialnet	A1
3	A07	2017	OneFile (GALE)	A3
4	A09	2016	OneFile (GALE) e SciELO Portugal	A2
5	A11	2016	OneFile (GALE)	A3
6	A34	2017	OneFile (GALE)	A1
7	A51	2018	Redalyc	B1
8	A54	2017	Redalyc	A4
9	A55	2017	Redalyc	B1
10	A56	2017	Redalyc	B1
11	A57	2017	Redalyc	A2
12	A58	2016	Redalyc	A2
13	A59	2015	Redalyc	A1
14	A62	2017	ERIC	-
15	A64	2017	ERIC	-
16	A67	2018	ERIC	-
17	A68	2015	ERIC	-
18	A79	2017	ERIC	-
19	A80	2015	ERIC	-
20	A84	2013	ERIC	-
21	A86	2014	ERIC	-

FONTE: a autora (2021)

Na fase final do processo de elegibilidade, os artigos são sumarizados em uma tabela, para uma melhor compreensão dos achados, considerando os elementos que correspondem aos objetivos da pesquisa como: a identificação dos artigos, o ano de publicação, o tipo de formação ou pesquisa, a amostragem, o período de realização, os objetivos, os recursos utilizados e os principais achados dos pesquisadores, conforme apresentado no Quadro 3 com o excerto ilustrativo da planilha com a extração, síntese e organização dos dados para análise:

QUADRO 3 - EXCERTO ILUSTRATIVO - PLANILHA SÍNTESE DOS DADOS

ARTIGO ANO	AMOSTRAGEM	FORMAÇÃO / PESQUISA	ABORDAGEM / MODELO	OBJETIVO	PERÍODO	RECURSOS/TDIC	PRINCIPAIS ACHADOS	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	TERMO CONCEITUAL	PALAVRAS-CHAVE
A03 (2016)	145 professores do Ensino Fundamental de escolas da rede pública	Formação continuada	Modalidade híbrida (presencial e a distância)	Sobre a rede social do Projeto "Geração Movimento".	Entre julho e dezembro de 2015	1. rede social na internet 2. uso das principais ferramentas tecnológicas desta	A parte presencial se dividiu em dois momentos: o Encontro Inicial (realizado no	A03 ACI01 - [...] as redes sociais na internet, ainda é insuficientemente explorado no que	A03 ACC01 - Acredita-se que essas ferramentas, ajudaram a desenvolver competências do	Formação de modalidade híbrida (presencial e a distância) Modelo híbrido de	Educação a distância. Rede social. Comunidade de prática.
A04 (2013)	Um grupo de nove estudantes, mas se efetivou com um grupo de cinco participantes dos cursos de	Formação inicial do professor		Os objetivos consistiram em oportunizar a exploração dos espaços digitais virtuais	1ª etapa (2005): 11 encontros= 7 presenciais + 4 virtuais (4meses)	Metodologia de Projetos de Aprendizagem baseado em Problemas a partir da criação da	A atividade complementar Prática pedagógica em Mundos Virtuais (2006) constitui-se em um espaço de		A04 PFC01 - No processo de interação, por meio da mediação, os seres humanos podem configurar uma	Cursos desenvolvidos no contexto do hibridismo tecnológico digital	Informática e educação. Formação inicial do professor. Processo de ensino-aprendizagem.
A07 (2017)	1 professora participante selecionada para a pesquisa com uma turma de 2º ano do Ensino	Pesquisa-Ação	Estratégia de ensino híbrido	Demonstrar possibilidades e desafios enfrentados na escola pública durante o limiar	4 encontros presenciais com atividades online	Uso de dispositivos digitais móveis Uso do aplicativo SAMBI Formulário de avaliação	As contingências verificadas no âmbito dos recursos materiais e formação humana, foram	A07 ACI01 - o uso de softwares baseados em dispositivos móveis e online em escolas públicas		Metodologias sustentadas de ensino híbrido	Saúde; Software; Rotação por estações; Conectivismo; BYOD.
A09 (2016)	36 professores de 5 escolas públicas de ensino médio e uma instituição de ensino superior	Grupo focal 6 grupos focais (6 professores em cada grupo)		O objetivo é compreender, avaliar e discutir as vantagens e limitações do uso dos smartphones	Duas sessões de duas horas/aula por grupo, obtendo um estudo total de 72 horas.	Uso dos smartphones	Entre os educadores há duas correntes distintas: os conservadores e os inovadores. Os conservadores	A09 FDI01 - Durante as entrevistas, todos professores conservadores reverteram a situação apresentando evidências positivas	A09 PDC01 - Felizmente, os professores inovadores reverteram a situação apresentando evidências positivas		Ensino; Tecnologia móvel. Smartphone.
A11 (2016)	2 professoras com uma turma de 2º ano do ensino médio	Relato de experiência Proposta pedagógica	Metodologia híbrida sustentada de ensino	O objetivo de demonstrar a execução de uma proposta de ensino-aprendizagem	Três aulas semanais (180 minutos de duração)	Hardware e dispositivos digitais, um blog e o aplicativo de celular SAMBI	Constatamos que a formação continuada dos docentes na metodologia do ensino híbrido.	A11 FDI01 - Constatamos que a formação continuada dos docentes na metodologia do		Metodologia híbrida sustentada de ensino.	Saúde; Higiene; Ensino híbrido; Conectivismo; Celulares.
A34 (2017)	1 professor em 2 turmas de curso de língua estrangeira	Estudo de caso de natureza etnográfica	Abordagem de ensino híbrido	O objetivo é o de descrever e analisar usos reais da lousa digital em sala de aula por um	20 aulas observadas entre os meses de junho a novembro de 2012	Lousa Digital Interativa (LDI)	Com base nas visões que orientam o presente artigo, os professores precisam de tempo	A34 FDI01 - os professores precisam de tempo e formação para que possam se apropriar da lousa	A34 PDC01 - Os resultados apontam que mais do que a Lousa Digital Interativa (LDI), o	Forma híbrida de abordagem de ensino e linguagens multimodais	Lousa digital interativa, ciberespaço, ensino-aprendizagem de língua

FONTE: a autora (2021)

Na planilha com a extração e síntese dos dados foram organizados:

- Amostragem: números de participantes envolvidos nas pesquisas e público alvo tais como: docentes, discentes, gestores, etc.;
- Tipo de formação ou pesquisa: definição das etapas de formação ou contextos formativos compreendidos nas pesquisas;
- Modelo ou abordagem: identificação das características de abordagem híbrida nos modelos desenvolvidos nas pesquisas;
- Objetivo: descrição dos objetivos das investigações;
- Período: duração no desenvolvimento das ações formativas;
- TDIC: recursos utilizados nas experiências formativas híbridas;
- Principais achados: seleção dos achados relevantes nos estudos;
- Termo conceitual: identificação dos conceitos atribuídos nas pesquisas referentes à Educação Híbrida;
- Contribuições e implicações: levantamento da síntese dos dados;
- Palavras-chave: identificação dos termos destacados nas pesquisas.

A extração e síntese destes dados encontrados nas pesquisas otimizam a organização das principais informações referentes aos processos formativos docentes híbridos para a próxima etapa de análise de conteúdo.

4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO NOS ESTUDOS DE REVISÃO

A análise de dados nos estudos de revisão empreendidos nesta pesquisa estruturou-se a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2016). A AC pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A técnica de AC é utilizada para analisar materiais em diferentes formas como: textos, imagens, gravações, entre outros, sendo um método de análise comumente utilizado nas Ciências Sociais, Psicologia e Educação.

A AC abrange diferentes etapas do processo de análise, sem constituir-se como uma técnica isolada de análise. Assim, cada pesquisador aplica de acordo com a percepção que tem do fenômeno pesquisado. Desta forma, a presente pesquisa apoia-se metodologicamente na análise dos dados a partir dos pressupostos de Bardin (2016), que apresenta as etapas da AC constituídas por três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise, destaca-se a fase de organização dos dados em que ocorre a “leitura flutuante”, momento em que o pesquisador estabelece seu primeiro contato com o texto, selecionando o material, formulando hipóteses, definindo objetivos, referenciando os índices, elaborando indicadores, preparando e explorando sistematicamente os documentos para a análise (BARDIN, 2016).

Na fase de exploração do material ocorre a análise propriamente dita, sendo aplicadas sistematicamente as decisões tomadas. Nesta etapa, Bardin (2016) considera outras duas fases importantes do método de AC: a codificação e a categorização. Segundo a autora, a fase da codificação consiste em uma organização sistemática por regras previamente formuladas, a fim de fornecer elementos que permitam a categorização dos dados, com a criação de códigos que correspondem a uma transformação dos dados brutos do texto, tratados de forma que sejam significativos, permitindo uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Já a fase de categorização é o processo que permite que os

códigos sejam agrupados em determinadas categorias de acordo com os critérios definidos. Para Bardin (2016), um bom conjunto de categorias apresenta qualidades como: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade dos dados.

Na última fase de tratamento dos resultados, o pesquisador propõe as inferências a partir dos resultados significativos da pesquisa, precipitando interpretações relacionadas aos objetivos da investigação ou às descobertas no decorrer do procedimento (BARDIN, 2016).

Nesta pesquisa, a análise de dados foi realizada nas considerações finais e na seção de resultados e discussões em todos os documentos selecionados para compor o *corpus* de análise do estudo, pois entende-se que nessas partes das pesquisas, os autores-pesquisadores respondem o problema de pesquisa e apresentam resultados e conclusões a partir dos objetivos da investigação. Desta forma, foram analisadas as 15 dissertações e 4 teses (Estado da Arte), além de 21 artigos (Revisão Sistemática), os quais passaram pelas fases indicadas pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016).

A aplicação de cada etapa com base na técnica de Bardin (2016) apresenta-se a seguir, com a descrição da preparação dos dados para análise (pré-análise), codificação, categorização (exploração do material) e análise de conteúdo (tratamento dos resultados), a saber:

Fase 1 - **Preparação dos dados para análise**: as 40 pesquisas foram codificadas para um melhor gerenciamento dos dados e salvas no formato PDF em pasta de *drive* compartilhado (serviço de armazenamento *online*)²⁵ com a finalidade de que os arquivos estejam acessíveis para outros pesquisadores que vierem a replicar a pesquisa. Nesta fase, as dissertações receberam o código (D), as teses (T) e os artigos (A) seguidas de um número correspondente ao autor de cada pesquisa, como, por exemplo, D01 - Dissertação do autor 01.

²⁵ Link de acesso às teses e dissertações que foram selecionadas como *corpus* de análise na pesquisa do tipo Estado da Arte:

<https://drive.google.com/drive/folders/1-tFITPKf1s3lfRiljHuTeZFifj3Ltlon?usp=sharing>

Link de acesso aos artigos científicos que foram selecionados como *corpus* de análise na Revisão Sistemática:

<https://drive.google.com/drive/folders/14ZCfwD9vexjwoWnL-tOGeyueNOrDFDyG?usp=sharing>

Todos os códigos elaborados foram registrados em uma planilha de Excel®, contendo: título, autor e ano da pesquisa.

Fase 2 - **Exploração do material**: As seções das considerações finais e dos resultados e discussões das 40 pesquisas que apresentaram contribuições ou implicações da Educação Híbrida para a formação de professores foram selecionadas e transferidas para a planilha Excel® com a finalidade de serem também codificadas, como demonstrado no subcapítulo 4.4.1 na Figura 11 (Estado da arte) e subcapítulo 4.4.2 na Figura 12 (Revisão Sistemática).

Fase 3 - **Codificação**: Nesta etapa foram criados códigos, a fim de operacionalizar o processo de categorização. Os códigos são representados por um sistema de símbolos que permite a identificação de informações. Na sequência, realizou-se uma leitura crítica dos trechos selecionados, criando para esses, códigos que expressam contribuições (C) e implicações (I) dos achados das investigações e numerados de acordo com o código que cada documento recebeu na Fase 1.

Fase 4 - **Categorização**: Conforme a codificação dos resultados das pesquisas analisadas, estas foram agrupadas em conjuntos de códigos por incidência e semelhança, gerando categorias para tais informações. Depois que todos os trechos selecionados das considerações finais e resultados e discussões das dissertações, teses e artigos foram codificadas e categorizadas organizou-se na planilha do Excel® os códigos que tiveram maior incidência e semelhança diante dos resultados das pesquisas analisadas.

Fase 5 - **Análise de Conteúdo**: Os códigos com maior incidência e semelhança foram submetidos a quatro procedimentos adicionais, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), sendo esses: a) leitura detalhada dos resultados encontrados; b) análise reflexiva dos resultados das considerações finais das pesquisas e seção dos resultados e discussões; c) identificação e criação dos grupos de categorias de convergência, para fins de consolidação de um significado; e d) criação de categorias de significados.

4.4.1 Estado da arte

Para a análise dos dados foi realizada uma leitura das considerações finais e nos resultados e discussões das 15 dissertações e 4 teses, pressupondo-

se que os resultados apontando contribuições, limitações ou implicações relacionadas ao objetivo deste estudo são apresentados nestas partes das pesquisas em que o autor-pesquisador responde seu problema de pesquisa e contempla seus objetivos, apresentando os resultados e conclusões a partir dos achados da investigação.

Assim, os 19 documentos foram organizados no Quadro 4 e seus conteúdos submetidos para avaliação crítica.

QUADRO 4 - PESQUISAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

CÓDIGO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
15 DISSERTAÇÕES (D)			
D01	2017	ALMEIDA, Adriana Neves de.	Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido
D02	2017	BERLEZZI, Fernando Luis Cazarotto.	Formação de professores de educação básica para uso de linguagem híbrida: a importância do roteiro de audiovisual no processo de ensino-aprendizagem
D03	2017	MENDES, A. R. M.	Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando As Novas Tecnologias
D04	2016	VIRGEM, Lígia Alvares Mata.	Aprendizi: metodologia híbrida de ensino e aprendizagem baseada em problemas/projetos e escuta ativa para formação docente em educação profissional e tecnológica
D06	2017	LIMA, Sebastião.	Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos entre Ensino e Educação Linguística
D08	2017	PRIULI, Ricardo Medeiros.	Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade
D09	2013	GOMES, Jucimara Canto.	A cartografia de um caso e as multiplicidades do território frente aos desafios do contexto amazônico. O curso de licenciatura em biologia a distância.
D10	2018	ALMEIDA, Vera Lúcia Carneiro de.	A (re)construção dos saberes dos professores bacharéis e o uso de metodologias ativas na Universidade Federal de Sergipe em Lagarto
D11	2014	ARNOLDI, Eliana Scaravelli.	Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais
D12	2015	SANTOS, Simone Costa Andrade dos.	Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão
D13	2017	ANDRADE, Ricardo Selas Vieira de.	O uso de recursos e dispositivos digitais aplicados à educação, por professores dos cursos técnicos em administração: como ferramenta ou artefato didático pedagógico?

D14	2015	COSTA, Eliane Amaral.	Tecnologias de informação e comunicação, saberes e ensino de produção de texto no ensino médio
D16	2017	ADADA, Flávia.	Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior
D17	2014	BEZERRA, Agnes Oliveira.	Do giz ao byte: itinerários formativos docente para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em programas de gestão social
D20	2016	COSTA, Cristiano Xavier da.	O uso das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso
4 TESES (T)			
T01	2016	Cardoso, Luciana Cristina.	Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação: o terceiro espaço
T02	2018	TAMAE, Rodrigo Yoshio.	Técnicas de Mineração de Dados em Educação Híbrida desenvolvida segundo a abordagem CCS
T05	2016	RIBEIRO, Leila Alves Medeiros.	Curiouser Lab: Uma experiência de letramento informacional e midiático na educação
T07	2013	SOUZA, Elmara Pereira de.	Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online

FONTE: a autora (2021)

Conforme descrito nas fases de aplicação da técnica de AC os achados das 19 pesquisas foram organizados em planilha do Excel® para a exploração do material, codificação, categorização e análise do conteúdo:

FIGURA 11 - PLANILHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - ESTADO DA ARTE

Corpus de análise (ESTADO DA ARTE) - Excel							
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES		FORMAÇÃO DOCENTE		APRENDIZAGEM COLABORATIVA		REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)
D01 I01 - "...gostaríamos de ter encontrado outros meios de fazer com que os	D01 C01 - "...considerar que o professor não deve apenas ser submetido a novos	D02 I01 - "Em nosso caso, o professor já passou pela formação inicial e muitos	D01 C09 - "o professor consegue correlacionar suas experiências	D14 I02 - que, ao final desses cursos, seminários sejam realizados para	D01 C02 - "...tivemos, de certa forma, êxito em nossos encontros, o que nos remete	D17 I01 - despertar a reflexão quanto à necessidade de formação docente para	D01 C03 - "Os professores puderam repensar sua prática pedagógica, quando
D01 I02 - "...limitações começaram a surgir nessa questão, dado que os	D02 C02 - "Dessa maneira, o professor deixa a posição passiva de consumidor e	D02 I02 - "Foi possível constatar que a presença do audiovisual na educação é	D01 C11 - "Os professores refletiram ainda que os processos		D01 C10 - "Indicaram que os momentos de reunião foram importantes para que	D20 I01 - A pesquisa apontou que a escola ainda está distante das expectativas de	D01 C08 - "Os professores reconheceram a relevância da formação continuada para o
D03 I02 - "Conseqüentemente, a participação on-line é abaixo	T07 C03 - "Identificamos as principais ações dos professores no Espaço	D03 I01 - "É imprescindível levar em consideração a preparação dos	C05 - "A oferta de cursos para educação continuada de		D02 C01 - "...valorizar o professor e aluno, ambos em formação, como autores da		D03 C03 - "...quando os participantes estão dispostos a dialogar e expor suas ideias
D03 I04 - "Isso porque entendemos que quando as práticas não são		D03 I03 - "...os professores formadores precisam estar preparados para oferecer	D06 C03 - "organização de atividades específicas para o ambiente on-line,		D03 C01 - "...ela gera um empoderamento principalmente em relação		D04 C01 - "...compreende-se que é fundamental a oferta de uma formação docente
D03 I05 - "Algumas limitações desta pesquisa foram o pequeno número		D03 I07 - "Entretanto, algumas implicações que podem ser feitas com base	D06 C04 - "Parece-nos, ainda, bastante provável que futuras pesquisas		D08 C01 - "Houve, no desenvolvimento da pesquisa, uma constante		T01 C01 - Enquanto espaço formativo, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA),
T07 I01 - a participação eventual e a ausência no ambiente, sugerindo		D08 I02 - "considero que em formações docentes... deve-se partir da premissa	D16 C02 - Destaca-se a importância do modelo híbrido de ensino e		D13 C01 - Também promove a interação entre os próprios alunos na busca de um		T02 C03 - "ao vivenciar as situações-problema, propostas nas atividades do
		D08 I03 - "Houve expectativas minhas em desenvolver storyboards,	D17 C03 - b-learning tem sido mais utilizado para educação de adultos por		D16 C01 - O estudo apresenta como resultados a compreensão de que a		
		D09 I01 - "O que se constata com os dados em primeiro lugar é que a execução do	D17 C04 - "Uma estratégia pedagógica que tem sido bastante		D20 C02 - "A troca de experiências entre professores é necessária para		
		D09 I03 - "Resultado, como já exposto nesse trabalho, da descontinuidade da	T02 C02 - "É inegável que ao cumprir uma atividade, segundo a		T07 C02 - "criar condições de possibilidade de formação de docentes online em AVA		

FONTE: a autora (2021)

As categorias emergentes nesta fase constituíram-se como indicadores, as quais possibilitaram compreender as incidências semelhantes presentes nos e entre os trechos de texto significativos das dissertações e teses selecionadas para o presente estudo, permitindo a visualização dos resultados voltados às contribuições e implicações da Educação Híbrida nos processos formativos de professores no período de 2013 a 2018.

A seguir, são apresentados os resultados da análise das categorias de significados para a consolidação dos 3 códigos que, diante da quantidade de incidência e semelhança que um mesmo código teve, foram representativos para apresentar indicadores significativos para a análise dos dados e resultados condizentes com o objetivo da pesquisa.

TABELA 4 - RESULTADO DOS CÓDIGOS EMERGENTES (EA)

Códigos	Quantidade	Contribuições	Implicações
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES	09	03	06
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	05	00	05
APRENDIZAGEM COLABORATIVA	11	10	01
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	08	06	02
APLICABILIDADE DA PROPOSTA	14	13	01
FORMAÇÃO DOCENTE	25	10	15
FLEXIBILIZAÇÃO ESPAÇOS/TEMPOS	10	04	06
MUDANÇAS DE PARADIGMAS	11	03	08
Total	94	49	45

Fonte: a autora (2021)

Diante da análise dos dados os 3 códigos emergentes de maiores incidências revelaram os seguintes aspectos: a) formação docente, b) aplicabilidade da proposta, e c) aprendizagem colaborativa.

Um dos códigos que apresentou mais incidências e semelhanças nos trechos de texto selecionados das considerações finais e seção de resultados e discussões das teses e dissertações foi quanto à “**formação docente**”, com 25 incidências, sendo 10 contribuições e 15 implicações relacionadas à Educação Híbrida na formação de professores. No Quadro 05 apresentam-se alguns exemplos que justificam a categoria criada e as implicações mais relevantes reveladas pelos estudos.

QUADRO 5 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: FORMAÇÃO DOCENTE (FD).

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
(IMPLICAÇÕES) Necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida	Quantidade de incidência que o código teve: 25
"Foi possível constatar que a presença do audiovisual na educação é recorrente [...], no entanto, ainda carente de formação para os professores que fazem uso dela. [...] inexistente uma formação específica, sistemática e generalizada do professorado para o uso dos meios audiovisuais em todos os níveis educativos".	D02
"Foi diagnosticado ainda algumas lacunas no processo, especialmente no que diz respeito à formação docente para este tipo de abordagem e utilização de metodologias ativas".	D16
"[...] professores qualificados para atividades docentes, muitas vezes, não possuem proficiência suficiente quanto ao uso de recursos computacionais, tais como linguagens de programação e ferramentas de banco de dados, e muito menos, quanto ao uso de técnicas de mineração de dados aplicadas à contextos educacionais".	T02

FONTE: a autora (2021)

Conforme os exemplos do Quadro 05, foi possível identificar que a “necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida” é apontada pelas pesquisas como um fator fundamental para desenvolver uma formação docente que considere os conhecimentos prévios dos professores, suas reais necessidades e expectativas, e que sejam privilegiados nas etapas iniciais de formação, os pré-requisitos essenciais para aprendizagens significativas e conseqüentemente para que a proposta de forma geral seja bem-sucedida.

Neste sentido, Garcia (1999) salienta que os cursos que podem ser considerados mais eficazes se caracterizam por contar com a opinião dos professores ao se planejar o curso, por se centrar a partir das necessidades destes, proporcionando estratégias que estimulem os professores à compreensão das mudanças necessárias que possibilitem novos conhecimentos e a predisposição às propostas inovadoras para a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Outro código que revelou maior incidência e semelhança nos trechos de texto selecionados das considerações finais e seção de resultados e discussões das teses e dissertações, refere-se à “**aplicabilidade da proposta**”, com 13

contribuições em relação à Educação Híbrida na formação docente das 14 incidências reveladas, conforme explicitadas nos exemplos do Quadro 6:

QUADRO 6 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APLICABILIDADE DA PROPOSTA (AP).

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
(CONTRIBUIÇÕES) Possibilidade de melhorias nos aspectos metodológicos em sala de aula	Quantidade de incidência que o código teve: 14
“Ainda se tratando do aspecto metodológico, podemos destacar o fato dos professores terem percebido que a referida plataforma pode modificar a dinâmica de sala de aula, no que se refere a possibilidade de saberem em quais conteúdos os alunos têm mais dificuldades, assim como acompanharem seu rendimento escolar”.	D01
“[...] buscando através da inovação e inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação uma melhor compreensão de estratégias de ensino para contribuir na apreensão do conteúdo por parte dos discentes”.	D04
“[...] professores que participam destas formações tem maior probabilidade de alterar suas práticas pedagógicas”.	D11
“Os docentes reconheceram que a tecnologia da informação quando bem planejada traz muitos benefícios para os alunos. Eles consideram que um dos principais benefícios é o primeiro contato com a tecnologia em um ambiente diferente daquele de costume, que reúne outros elementos, que contribuem com sua motivação [...]”.	D20

FONTE: a autora (2021)

No Quadro 06, foi evidenciada a aplicabilidade da proposta de ensino híbrido enquanto “possibilidade de melhorias nos aspectos metodológicos em sala de aula”. Infere-se assim que as incidências nas pesquisas indicam contribuições em sala de aula a partir das experiências vivenciadas pelos professores que participaram de cursos ofertados na perspectiva da Educação Híbrida. Os resultados mostram que propostas inovadoras, quando bem planejadas, ainda que com algumas limitações, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem.

O ambiente estimulador de aprendizagem proporcionado tanto em sala de aula tradicional como no espaço virtual se complementam na proposta da Educação Híbrida configurando-se em combinações metodológicas que impactam na ação do professor em situações de ensino e na ação dos

estudantes em situações de aprendizagem, pois nesta modalidade não existe uma forma única de aprender, a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços, contemplando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

No Quadro 7, o código “**aprendizagem colaborativa**” apresentou 11 incidências nos trechos de texto selecionados das considerações finais e seção de resultados e discussões das teses e dissertações com 10 contribuições referentes à formação docente na abordagem híbrida. Conforme os exemplos do Quadro 07 apresenta-se a categoria criada a partir do código analisado:

QUADRO 7 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC).

CATEGORIAS	TESE E DISSERTAÇÃO
(CONTRIBUIÇÕES) Condições para a construção do conhecimento no coletivo	Quantidade de incidência que o código teve: 11
"Também promove a interação entre os próprios alunos na busca de um conhecimento específico para resolver os problemas de forma coletiva, desenvolvendo sua capacidade de trabalhar em equipe".	D13
"O estudo apresenta como resultados a compreensão de que a aprendizagem ativa pressupõe maior e mais efetiva interação entre alunos e professores [...] Fortaleceu o trabalho coletivo confirmando a proposta de uma ação pedagógica colaborativa".	D16
"criar condições de possibilidade de formação de docentes online em AVA pela produção coletiva e colaborativa do conhecimento, onde um pode contribuir com a formação do outro".	T07

FONTE: a autora (2021)

O Quadro 07 apresenta algumas “condições para a construção do conhecimento no coletivo” a partir da aprendizagem colaborativa, que a proposta da Educação Híbrida favorece nos processos formativos de professores. Os resultados das pesquisas acadêmicas evidenciaram que este modelo de formação contribui para o desenvolvimento de práticas colaborativas e assim, valorizando o conhecimento docente e mobilizando tais saberes para o um processo contínuo de formação a partir da prática docente e viabilizando parcerias em redes de cooperação e colaboração entre comunidades de aprendizagem e de reflexão sobre a prática (NÓVOA, 2012).

4.4.2 Revisão sistemática

Para a análise dos dados foi realizada uma leitura das considerações finais e nas seções de resultados e discussões dos 21 artigos selecionados, pressupondo-se que os resultados apontando contribuições, limitações ou implicações relacionadas ao objetivo deste estudo são apresentados nestas partes das pesquisas em que o autor-pesquisador responde seu problema de pesquisa e contempla seus objetivos apresentando os resultados e conclusões a partir dos achados da investigação.

Assim, os 21 documentos foram organizados no Quadro 8 e seus conteúdos submetidos para avaliação crítica.

QUADRO 8 - PESQUISAS SELECIONADAS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

CÓDIGO	ANO	BASE DE DADOS	AUTOR(A)	TÍTULO
21 ARTIGOS (A)				
A03	2016	(DOAJ)	CARVALHO, Bruno Leal Pastor de.	Redes sociais online em projetos de educação a distância: o caso do projeto-piloto “Geração Movimento” (2015)
A04	2013	Dialnet	BACKES, Luciana.	Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação
A07	2017	OneFile (GALE)	STEINERT, Monica Erika P.; HARDOIM, Edna Lopes	Leigos ou excluídos? A criação de um aplicativo educacional e seu uso via ensino híbrido em uma escola pública
A09	2016	OneFile (GALE)	REINALDO, Francisco; MAGALHÃES, Demétrio R.; REIS, Luis Paulo; GAFFURI, Stefane; FREDDO, Ademir; HALLAL, Renato.	Impasse aos desafios do uso de smartphones em sala de aula: investigação por grupos focais
A11	2016	OneFile (GALE)	STEINERT, Monica Erika P.; HARDOIM, Edna Lopes; PINTO, Maria P.P.R. Castro	De mãos limpas com as tecnologias digitais
A34	2017	OneFile (GALE)	GRANDE, Gabriela Claudino.	O acesso ao ciberespaço por meio da Lousa Digital Interativa e as mudanças nas dinâmicas de sala de aula no ensino de uma língua adicional
A51	2018	Redalyc	PEREIRA, Zeni T. G.; SILVA, Denise Quaresma da.	Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica

A54	2017	Redalyc	HEREDIA, Jimena de Mello; MORAES, Marialice de; VIEIRA, Eleonora Milano F.	Uso de tecnologias digitais de informação e comunicação por docentes
A55	2017	Redalyc	BRU, Adriana Rocha; SILVA, Judilma Aline Oliveira	Percurso e experiências no ensino superior: múltiplas aprendizagens para docências na cultura digital
A56	2017	Redalyc	FREITAS, Raphael de O.; CARVALHO, Mercedes	Tecnologias móveis: tablets e smartphones no ensino da matemática
A57	2017	Redalyc	GONÇALVES, Lina Maria; PERRIER, Gerlane Romão F.; ALMEIDA, Maria E. B.de.	Relatos de práticas docentes: o discurso do sujeito coletivo desvelando suas contribuições
A58	2016	Redalyc	CARDOSO, Luciana C.; REALI, Aline Maria de M. R.	Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar
A59	2015	Redalyc	MILL, Daniel	Gestão Estratégica de Sistemas de Educação a Distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional
A62	2017	ERIC	RIBEIRO, Andrea da S. M.; OLIVEIRA, Esequiel R.; MELLO, Rodrigo Fortes	Building a Virtual Learning Environment to Foster Blended Learning Experiences in an Institute of Application in Brazil
A64	2017	ERIC	BARROS, Ana Paula R. M.; SIMMT, Elaine; MALTEMPI, Marcus Vinicius	Understanding a Brazilian High School Blended Learning Environment from the Perspective of Complex Systems
A67	2018	ERIC	DALTIO, Eva; GAMA, José; FRANÇA, George; PRATA, David; VELOSO, Gentil.	The potential use of smartphone and social networks in public schools: a case study in north of Brazil
A68	2015	ERIC	JUNQUEIRA, Eduardo	The Cyberculture Theories and Teacher Preparation at the LIFE-UFC Project in Brazil
A79	2017	ERIC	BENGEZEN, Viviane Cabral; MURPHY, M. Shaun	Considering Authority and Authorship in Technological Contexts in a Brazilian School
A80	2015	ERIC	KANEKO-MARQUES, Sandra Mari	Reflective Teacher Supervision Through Videos of Classroom Teaching*
A84	2013	ERIC	LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira	Analysing Interactions in a Teacher Network Forum: A Sociometric Approach
A86	2014	ERIC	GOMEZ, Margarita Victoria	Use and Mastery of Virtual Learning Environment in Brazilian Open University

FONTE: a autora (2021)

Conforme descrito nas fases de aplicação da técnica de Análise de Conteúdo (AC), os achados das 21 pesquisas foram organizados em planilha do Excel® para a exploração do material, codificação, categorização e análise do conteúdo.

Na Figura 12, encontra-se um excerto da forma como os trechos de texto encontrados nas considerações finais e seções de resultados e discussões, que realmente estavam relacionadas com o problema de pesquisa e objetivo, foram organizadas, codificadas e categorizadas a partir das convergências entre os conteúdos apresentados nos documentos selecionados.

FIGURA 12 - PLANILHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - REVISÃO SISTEMÁTICA

Corpus de análise (Revisão Sistemática) - Excel

APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC)		FORMAÇÃO DOCENTE (FD)		CULTURA DOCENTE (CD)		PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PE)		PROPOSTAS INCLUSIVAS (PI)		REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	
IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)	IMPLICAÇÕES (I)	CONTRIBUIÇÕES (C)
A03 ACI01 - usuários que apenas realizam a leitura dos	A03 ACC01 - Acredita-se que essas ferramentas, ajudaram a	A07 FDI01 - A tecnologia continua em constante	A04 FDC01 - No processo de interação, por meio da mediação, os	A09 CDI02 - Entre os educadores há duas correntes distintas: os	A09 CDC01 - Felizmente, os professores inovadores		A54 PEC01 - o projeto se encaminha para novos	A11 PII01 - Além da formação adequada, os professores			A57 RPPC01 - O relato de práticas pedagógicas com o uso de tecnologias integradas
A07 ACI01 - o uso de softwares baseados em dispositivos	A04 ACC01 - Features of online discussion groups contributed to the	A07 FDI02 - As necessidades formativas docentes também	A04 FDC02 - Portanto, quando o ser humano já está adaptado ao	A07 CDI01 - É preciso atentar para possibilidades e metodologias	A34 CDC01 - Os resultados apontam que mais do que a Lousa Digital		A64 PEC01 - os professores não abandonaram práticas comuns,				A57 RPPC02 - Como princípio epistemológico, só o fato de os sujeitos se
A07 ACI02 - A inserção de tecnologias digitais móveis na	A68 AC01 - Diferente do conteúdo publicado em	A09 FDI01 - Durante as entrevistas, todos professores	A51 FDC01 - os professores demonstraram interesse nos	A07 CDI02 - a persistência de um fenômeno destacado pela	A79 CDC01 - Tanto os alunos do curso de Pedagogia quanto da		A84 PEC01 - Por meio da análise do sociograma visual, bem como dos				A79 RPPC01 - ela buscava viver e compreender experiências de autoria
A84 ACI01 - No entanto, no contexto atual em que nós	A68 AC02 - Os professores em formação trabalharam em	A11 FDI01 - Constatamos que a formação continuada dos	A54 FDC01 - Diante da necessidade de continuidade do aprendizado	A11 CDI01 - Ponderamos que a cultura da resistência	A56 CDC02 - Como foi uma oficina composta por dois perfis de alunos e						A79 RPPC02 - ela começou a pensar mais profundamente sobre as necessidades dos
A84 ACI02 - No fórum que analisamos, esses atores foram os	A80 AC01 - Durante as sessões reflexivas e colaborativas de	A11 FDI02 - Entretanto, quando as ações são muito complexas e os	A55 FDC01 - Um dos caminhos para os processos formativos no	A67 CDI01 - Como se pode perceber, o desafio reside tanto na	A79 CDC01 - Ela fez tentativas de autoria para si mesma, ensinando						A80 RPPC01 - Por meio de autoavaliação e reflexão em sessões de pós-observação com
	A80 AC02 - Por causa dessas responsabilidades, eles devem ser	A11 FDI03 - Ponderamos que a cultura da resistência	A58 FDC01 - O trabalho de parceria escola-universidade,	A86 CDI01 - Nesses novos arranjos educacionais, novas funções de							A86 RPPC01 - participantes da pesquisa que admitem que a educação
	A34 FDI01 - os professores	A59 FDC01 - a educação híbrida									

FONTE: a autora (2021)

A seguir, são apresentados os resultados da análise das categorias de significados na consolidação dos 3 códigos que se destacaram, diante da quantidade de incidência e semelhança que um mesmo código teve.

TABELA 5 - RESULTADO DOS CÓDIGOS EMERGENTES (RS)

Códigos	Quantidade	Contribuições	Implicações
APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC)	11	06	05
FORMAÇÃO DOCENTE (FD)	31	11	20
CULTURA DOCENTE (CD)	12	05	07
PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO (PE)	03	03	00
PROPOSTAS INCLUSIVAS (PI)	01	00	01
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA (RPP)	06	06	00
Total	65	31	34

FONTE: a autora (2021)

Diante da análise dos dados os 3 códigos emergentes de maiores incidências revelaram os seguintes aspectos: a) formação docente (31), b) cultura docente (11) e c) aprendizagem colaborativa (11). Como mencionado, um dos códigos que apresentou incidência e semelhança nos resultados das pesquisas dos artigos foi quanto à “Formação Docente”, com 31 incidências, sendo 11 contribuições e 20 implicações relacionadas à Educação Híbrida na formação de professores. No Quadro 9 apresentam-se alguns exemplos que justificam a categoria criada, suas contribuições e implicações mais relevantes reveladas pelos estudos.

QUADRO 9 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: FORMAÇÃO DOCENTE (FD)

CATEGORIAS	ARTIGO
(IMPLICAÇÕES) Necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida	Quantidade de incidência que o código teve: 20
“A tecnologia continua em constante atualização e, diante dessa realidade, diariamente requer adaptação e reestruturação de seus usuários. Isso torna necessário que a escola tenha seu corpo docente qualificado para trabalhar na perspectiva do ensino híbrido e aplicativos, enquanto recursos pedagógicos digitais.” (p. 90) “As necessidades formativas docentes também ficaram evidentes no processo”. (p.107)	A07
“O professor na verdade, ainda é um ente aliado de formação para essa realidade tecnológica que se surge (ou se insurge) nas escolas. Necessita reconhecer e aceitar a demanda formativa necessária para integrar pedagogicamente os dispositivos móveis na sala de aula. E deve interagir com seus pares nas escolas no sentido de solicitar formação específica para essa tarefa, junto aos setores pertinentes de formação continuada [...]”. (p.239)	A11
“Apesar das TDIC fazerem parte do cotidiano educacional e acadêmico, alimentando docentes e discentes em suas produções e ações formativas e científicas, elas não têm sido incorporadas como mote para os processos formativos, ou seja, as pesquisas revelam que poucas ações são voltadas para formação dos docentes para a incorporação de tais recursos em práticas de ensino e de aprendizagem”. (p.09)	A55
(CONTRIBUIÇÕES) Desenvolvimento profissional docente nos processos formativos híbridos	Quantidade de incidência que o código teve: 11
“No processo de interação, por meio da mediação, os seres humanos podem configurar uma convivência em espaços digitais virtuais, o que difere de utilizar a TD apenas como uma ferramenta. Nesta compreensão é possível desenvolver um processo formativo”. (p. 348)	A04
“Diante da necessidade de contínuo aprendizado e formação para o desenvolvimento e a transformação dos processos educacionais, é preciso sair da zona de conforto e mera reprodução para o exercício de metodologias mais ativas. [...] pretende-se insistir na oferta de oficinas de capacitação de professores. Estima-se ser necessário melhor conhecer esse público no intuito	A54

de identificar suas necessidades e ensinar o uso de metodologias mais ativas, às quais possibilitem também facilitar a sua rotina de trabalho". (p. 139)	
"O trabalho de parceria escola-universidade, mediado por uma concepção híbrida de formação e com o auxílio de TDIC, mostra-se favorável para processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência". (p. 229)	A58

FONTE: a autora (2021)

No Quadro 9, foi possível identificar que a categoria da análise dos dados "Necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida" apresentou 20 incidências enquanto implicações à formação docente. Dentre as contribuições para a formação docente a categoria "Desenvolvimento profissional docente nos processos formativos híbridos" revelou-se com 11 incidências. Os resultados das pesquisas acadêmicas evidenciaram as demandas por formação específica de abordagem híbrida e sua relevância nos processos formativos docentes nos diferentes âmbitos educacionais.

A premência por novas abordagens e metodologias inovadoras na formação de professores na perspectiva de um ensino híbrido, pressupõe novas formas de ações formativas no processo de ensino e aprendizagem tão necessárias para a nova geração de estudantes de nossa sociedade híbrida²⁶.

Constatado tal precariedade desde a formação inicial dos professores, a formação continuada tende a suprir tais defasagens. Porém, as pesquisas revelam que são poucas as ações voltadas para preparar os professores de acordo com as novas tendências educacionais emergentes, para que de fato possam enfrentar os desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem relacionados a integração das TDIC no desenvolvimento do seu fazer pedagógico (IMBERNÓN, 2009).

Os estudos selecionados apresentaram propostas de formação de professores ainda de forma isoladas partindo de iniciativas e projetos vinculados à instituições privadas corporativas e experiências advindas de pesquisas de mestrado e doutorado nos contextos formativos. Conforme exposto na Figura 6 na planilha síntese dos dados, das 21 referências analisadas, apenas 4 pesquisas (A04, A54, A58 e A68) apresentam propostas mais sistematizadas e consolidadas com projeções de continuidade como os projetos de cursos de

²⁶ O termo Sociedade Híbrida está diretamente associado à relação homem-máquina [...] sendo discutido e investigado por alguns pesquisadores preocupados com os impactos das tecnologias digitais na vida do homem contemporâneo (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012).

extensão, atividades complementares dos cursos de licenciatura e projetos de espaços híbridos em programas de mentoria na formação inicial e continuada de professores com base nos pressupostos de Zeichner (2010) que propõe a criação de espaços híbridos na formação de professores, denominados por ele de terceiro espaço.

Estas quatro propostas híbridas de formação de professores, que se mostram mais promissoras, se enquadram enquanto programas de parceria/cooperação entre universidade-escola, aproximação esta fundamental e apontada na literatura de referência sobre a formação de professores como uma das maiores carências nos processos formativos entre as instituições de formação e a escola para a implementação de mudanças para abordagens teórico-metodológicas mais inovadoras, de forma gradativa e sustentada. Corroborando com esse apontamento, Gatti *et al.* (2019, p. 315) destaca na síntese sobre as experiências inovadoras na formação docente analisadas em seu estudo que “Há iniciativas presentes em vários pontos (locais) do país, mas ainda são muito pouco institucionalizadas, dependentes de esforços pessoais por falta de políticas contínuas”.

Para que propostas inovadoras possam ganhar legitimidade, é preciso criar mecanismos de integração entre a universidade e a escola para que haja um ambiente e uma cultura de colaboração entre os profissionais da escola e os formadores, vínculos entre as escolas e as instituições de ensino superior, por meio da realização de projetos conjuntos. Essa aproximação implica valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas, favorecendo maior integração entre a formação inicial para o magistério e os processos contínuos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional docente (GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 2012).

Assim são considerados como relevantes para futuras proposições a integração do tripé formativo (universidades-centros formadores/ redes de ensino/escolas), formação dos formadores, entre outras ações linhas de ação vinculando-se às propostas de criação de mentorias e tutorias, incentivando projetos piloto (por adesão) de programas formando e apoiando tutores que ajudariam os professores iniciantes com mais dificuldades na atividade pedagógica (ABRUCIO, 2016).

Para além do código anterior, outro código que revelou maior incidência e semelhança nos resultados encontrados nos artigos refere-se à “Cultura Docente” com 12 incidências.

No Quadro 10 são apresentadas as categorias que foram criadas a partir do código analisado:

QUADRO 10 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: CULTURA DOCENTE (CD)

CATEGORIAS	ARTIGO
(IMPLICAÇÕES) Cultura de resistência às mudanças	Quantidade de incidência que o código teve: 07
“[...] a persistência de um fenómeno destacado pela UNESCO como cultura de resistência ao uso de dispositivos móveis na sala de aula por parte dos professores e gestores escolares. Nessa cultura de resistência, “... os telefones celulares são vistos por educadores e gestores como “prejudiciais” ou “como um fator de distração” em sala de aula [...]”. (p. 92)	A07
“Entre os educadores há duas correntes distintas: os conservadores e os inovadores. Os conservadores sentem-se pressionados e impõem sempre algum tipo de resistência às mudanças”. (p. 86)	A09
“Ponderamos que a cultura da resistência consoante à conduta de muitos docentes, não deve ser tomada como intransigência. O professor na verdade, ainda é um ente aliado de formação para essa realidade tecnológica que se surge (ou se insurge) nas escolas”. (p. 239)	A11
(CONTRIBUIÇÕES) Evidências de mudanças	Quantidade de incidência que o código teve: 05
“Felizmente, os professores inovadores revertem a situação apresentando evidências positivas para elaborar ambientes que trazem ótimos resultados educacionais. [...] Os professores que se opõe a mudanças, passado o impacto inicial, compreenderam que os recursos tecnológicos, se utilizados de maneira a esclarecer o conteúdo abrangido em sala servirá como ferramenta de suporte ao ensino do aluno [...]”. (p.87)	A09
“Os resultados apontam que mais do que a Lousa Digital Interativa (LDI), o acesso ao ciberespaço se mostrou relevante nas práticas do professor, que passa a ter maior flexibilidade, e os discentes mais participação no ritmo e caminhos que serão percorridos na LDI durante as aulas”. (p.139)	A34
“Evidenciam-se ações formativas que utilizam estas tecnologias para os processos formativos, mas não com o intuito de se voltar à utilização delas e, principalmente, para a mudança de uma cultura que hoje é notadamente digital”. (p.10)	A55

FONTE: a autora (2021)

No Quadro 10 foi possível identificar que a categoria “Cultura de resistência às mudanças” apresentou 07 incidências nos resultados relacionados

às propostas de implementação de modelos híbridos nos processos formativos docentes. Infere-se assim que as incidências reforçam uma das implicações ao processo de mudanças nas ações formativas que apresentam abordagens híbridas com a utilização de recursos didáticos e tecnológicos em suas propostas.

Horn e Staker (2015, p. 243), ao tratarem sobre a implementação de modelos híbridos alertam a questão da cultura como uma parte fundamental no sucesso ou fracasso de qualquer programa de inovação na educação. Os autores afirmam que “A implicação é que não apenas a cultura é poderosa, mas ela também é resistente”.

Candau (2000), com base nos pressupostos de Forquim (1993), explicita que no espaço escolar interagem diferentes culturas: cultura da administração, cultura dos gestores, cultura dos professores, cultura da escola e as culturas sociais de referência, entendendo esta como um conjunto de formas de pensar e agir, de crenças e comportamentos mediante a tomada de decisão na resolução das situações problemas.

Desta forma, para que uma proposta de mudança, transformação e inovação aconteça, é necessário transpor essa rede de relações entre essas diferentes culturas, buscando identificá-las e compreendê-las, para então propor a reformulação destas, modelando-as ativamente de forma intencional a partir do entendimento acerca das possibilidades e desenvolvimento criativo das potencialidades em cada contexto, mobilizando e envolvendo o coletivo para uma rede colaborativa, e um bom planejamento para começar a criar novos processos e estabelecer prioridades para uma efetiva implementação de propostas inovadoras e modelos híbridos de educação (HORN; STAKER, 2015).

Para Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 53), as propostas híbridas são “concepções possíveis para o uso da tecnologia na cultura escolar contemporânea, uma vez que não é necessário abandonar o que se conhece até o momento para promover a inserção de novas tecnologias em sala de aula regular [...]”, sendo ideal na fase de transição e oferecendo uma mudança gradativa de forma sustentada, sem correr o risco de perder sua identidade, ou de abrir mão daqueles modelos que se tornaram parte de sua cultura e ainda revelam-se funcionais. A implantação de modelos híbridos requer uma gestão capaz de identificar, avaliar, validar, organizar e disseminar ações pertinentes e

experiências exitosas motivadoras no processo de inovação e mudança no ensino e na escola. É preciso uma cultura híbrida como identidade escolar (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p.156).

No Quadro 11, apresenta-se o código “Aprendizagem Colaborativa” com 11 incidências resultantes dos artigos para a formação híbrida de professores, a partir das categorias que foram criadas diante o código analisado.

QUADRO 11 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS PESQUISAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA (AC)

CATEGORIAS	ARTIGO
(IMPLICAÇÕES) Pouca interação	Quantidade de incidência que o código teve: 05
“[...] usuários que apenas realizam a leitura dos conteúdos - sem interação. Um contingente tão grande de usuários que não interagem pode parecer um problema, haja vista que vivemos uma chamada “Era da colaboração digital”. [...] Além disso, esse tipo de protagonismo demanda tempo e algum conhecimento especializado”. (p. 61)	A03
“[...] 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”. (p.86)	A07
“[...] a aprendizagem colaborativa é um assunto muito em voga, faltou o envolvimento e participação dos membros e, conseqüentemente, contribuição para o crescimento do grupo. [...] é necessário para cada membro ser “capaz de interagir dentro do seu contexto para personalizar informações e construir seu próprio significado”. (p.146)	A84
(CONTRIBUIÇÕES) Recursos que promovem a colaboração	Quantidade de incidência que o código teve: 06
“Recursos de grupos de discussão online contribuíram para o conhecimento dos professores sobre a aprendizagem coletiva, fornecendo-lhes informações valiosas para avaliação formativa e ações pedagógicas”. (p.98)	A64
“[...] os professores em formação passam tempo trabalhando online em espaços de aprendizagem que eles definem - geralmente um grupo privado em uma rede social - como uma forma de incrementar sua interação ao longo do projeto [...]. “Colaborativo” refere-se a forma como os materiais são desenvolvidos pelos professores em formação. Eles trabalham em equipes [...] e pesquisaram, recursos online selecionados e personalizados e desenvolvimento de aprendizagem baseada em tecnologia relacionada materiais e atividades. Esses materiais foram disponibilizados em uma interface web online”. (p.111)	A68
“Durante as sessões reflexivas e colaborativas de pós-observação, os alunos professores estabeleceram conexões com o conteúdo do curso teórico, anterior às experiências de aprendizagem e ensino, suas experiências pessoais e conhecimento ao analisar suas ações pedagógicas em aulas gravadas em vídeo”. (p.75)	A80

FONTE: a autora (2021)

No Quadro 11, é possível identificar que a categoria “Recursos que promovem a colaboração” apresentou 06 incidências, contribuições para o código: “Aprendizagem Colaborativa”. Os achados nas pesquisas acadêmicas analisadas indicam que, ao implementar processos formativos híbridos, os recursos tecnológicos que foram utilizados, propiciaram espaços colaborativos de ensino e aprendizagem.

No levantamento realizado nesta pesquisa e explicitado no Quadro 03 com a planilha síntese dos dados, os recursos/TDIC apresentados nos artigos científicos analisados promovendo aprendizagem colaborativa foram:

QUADRO 12 - RECURSOS/TDIC APRESENTADOS NOS ARTIGOS

RECURSOS/TDIC	ARTIGOS
1. Rede social na <i>Internet</i>	A03
2. Comunidade Virtual de Aprendizagem (AVA), MDV3D AWSINOS, comunicador instantâneo MSN, Blog, chats e fóruns	A04
3. Dispositivos digitais móveis, aplicativo SAMBI, Formulário de avaliação	A07
4. <i>Smartphones</i>	A09
5. <i>Hardwares</i> e dispositivos digitais, um <i>blog</i> e o aplicativo de celular SAMBI	A11
6. Lousa Digital Interativa (LDI)	A34
7. Vídeo, computadores, <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> , ambientes virtuais (AVA) – <i>Moodle</i> , MOOC	A51
8. AVA institucional – <i>Moodle</i>	A54
9. Gamificação, plataformas digitais, comunicação por nuvem, paredes holográficas, inteligência artificial, redes sociais digitais, dispositivos móveis, geolocalização, conteúdos abertos, <i>software</i> livre, Recursos Educacionais Abertos (REA), Cursos Online Abertos e Múltiplos (MOOC), Percursos Online Múltiplos Abertos e Rizomáticos (POMAR), educação <i>on-line</i> , interatividade	A55
10. Grupo fechado no <i>Facebook</i> , grupo no <i>WhatsApp Messenger</i> , um <i>e-mail</i> , aparelhos <i>tablets</i> , aplicativos gratuitos	A56
11. <i>Softwares Stopmotion</i> e o <i>Appers</i> , plataforma EaD, <i>WhatsApp</i> , <i>Facebook</i> , apps, <i>Edmodo</i> , robótica, conferências por <i>Skype</i>	A57
12. Ferramentas “Tarefa” e “Wiki” no AVA	A58
13. AVA e TDIC	A59
14. AVA	A62
15. <i>Facebook</i>	A64
16. <i>Smartphones</i> e Redes sociais	A67
17. Rede social, Interface da <i>web</i> e Recursos abertos	A68
18. Plataforma virtual – <i>Edmodo</i> , <i>Whatsapp</i> , <i>Facebook</i> e <i>Skype</i>	A79
19. Aulas gravadas em vídeo	A80
20. Fórum e Ferramenta de <i>software social Ning</i>	A84
21. Ambientes virtuais de aprendizagem (VLEs)	A86

FONTE: a autora (2021)

Conforme a relação de recursos/TDIC expostos no Quadro 12 e os dados resultantes dos artigos sobre a categoria “Recursos que promovem a colaboração”, houve um número mais expressivo de experiências formativas

utilizando as comunidades de aprendizagem em rede, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e espaços colaborativos por meio de redes sociais.

Além de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais colaborativo, a proposta de educação híbrida em ações formativas também propicia a inclusão digital, por ter como premissa uma parte *on-line* e outra presencial, o uso de ambientes virtuais, de materiais midiáticos diversos, *e-books*, de simuladores e de aplicativos, tendem a ser mais constantes no dia a dia dos docentes. Os recursos de interação como: *e-mails*, redes sociais, fóruns e videoconferências complementam a inclusão digital.

Acredita-se que a possibilidade de participarem de comunidades de aprendizagem possa atender a demanda da educação híbrida, valorizando a aprendizagem colaborativa entre os pares e favorecendo o desenvolvimento de competências digitais (SANTOS, 2018). Segundo Imbernón (2009, p. 42) para influenciar novas propostas de formação de professores, é preciso desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa e de maior profissionalização docente através de projetos conjuntos.

4.5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos de revisão realizados nesta pesquisa permitiram inferências, a partir do seu mapeamento e evidências levantadas por meio da análise e síntese dos resultados das produções científicas, com relação aos aspectos conceituais, teórico-metodológicos e indicadores que emergiram enquanto contribuições e implicações para processos de implementação da Educação Híbrida na formação de professores.

Quanto aos aspectos conceituais e teórico-metodológicos, no levantamento e organização da síntese dos resultados nas pesquisas analisadas, conforme exposto no Quadro 3 - Planilha síntese dos dados (p. 84), os entendimentos referentes à Educação Híbrida são apresentados com variações de termos conceituais, como observa-se na Tabela 6 a seguir:

TABELA 6 - TERMOS CONCEITUAIS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO HÍBRIDA

PESQUISAS ANALISADAS	TERMO CONCEITUAL	QUANTIDADE
T01, T02, A54, A55, A56, A57, A58, A59	Educação híbrida	8
D01, D12, D16, T05, A07, A51	Ensino híbrido	6
D03, D06, A34	Abordagem híbrida	3
A62, A64	<i>Blended Learning</i>	2
D04, A11	Metodologia híbrida	2
D08, A04	Contexto híbrido	2
D17, A03	Modalidade híbrida	2
A84	<i>B-learning</i>	1
D02	Hibridização do ensino	1
D09	Elementos híbridos	1
D10	Métodos híbridos	1

FONTE: a autora (2021)

De acordo com Anjos *et al.* (2019, p. 208), essa variação de entendimentos se configuram em três vertentes, a saber: 1) combinação do ensino presencial com o ensino a distância; 2) combinação de ensino-aprendizagem tradicional com ensino on-line; 3) combinação de currículo e métodos. Assim, a Educação Híbrida vem se constituindo por uma complexidade de compreensões que envolve desde a mistura de modalidades e modelos educacionais, como ainda a mescla de métodos e currículos.

Portanto, não há uma unilateralidade ao se conceber o ensino híbrido, pois sua própria natureza refuta essa ideia. Ele é a mescla, a combinação, a conjunção e profusão de muitas misturas, logo, considerar o ensino híbrido de modo minorado ou sectário é desconsiderar a sua própria essência (ANJOS *et al.*, 2019, p. 210 - 211).

As pesquisas contempladas na análise desta dissertação foram consideradas a partir das características enquanto Educação Híbrida nos processos formativos docentes mesmo apresentando variações em seus termos conceituais.

Outro fator relevante observado e indicativo de maior aprofundamento em etapas posteriores de estudo foi que nem todas as pesquisas que apresentaram os termos conceituais relacionados à Educação Híbrida referenciaram as bases teóricas que sustentam essas abordagens.

Nas pesquisas selecionadas a partir dos estudos de revisão foram identificadas propostas formativas docentes de abordagem híbrida em diferentes etapas e contextos formativos, conforme organizados na fase de sistematização e síntese dos resultados no Quadro 3 - Planilha síntese dos dados (p. 84) e destacados a seguir na Tabela 7:

TABELA 7 - ETAPAS DE FORMAÇÃO E NÍVEIS DE ENSINO

ETAPAS NÍVEIS	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA	OUTROS CONTEXTOS FORMATIVOS
ENSINO SUPERIOR	A59	A54	A09
	A80	A55	A84
	A86	A86	
	D12	D01	
	D16	D10	
		D17	
EDUCAÇÃO BÁSICA		T02	
	A04	A03	A07
	A56	A51	A09
	A58	A54	A11
	A68	A57	A34
	D03	D01	A62
	D04	D02	A64
	D06	D11	A67
	D08	D14	A79
	D09	D20	
	D13	T05	
T01	T07		

FONTE: a autora (2021)

Observa-se, nos dados da Tabela 7, que dentre as pesquisas analisadas com propostas formativas híbridas, há uma maior concentração de produções acadêmicas direcionadas às pesquisas que abordam experiências formativas de professores que atuam ou estão em formação para atuarem na Educação Básica em contextos de investigação nas etapas de formação inicial, formação continuada e em outros contextos formativos informais por aprendizagem em situação²⁷, ao possibilitarem aos docentes passarem por experiências nestas pesquisas como participantes em grupos focais, entrevistas, relatos de experiência, interações em fóruns e redes sociais, ou atuando como coparticipantes colaboradores em pesquisa-ação.

Estes contextos em que pesquisadores e professores se relacionaram cooperativamente (IMBERNÓN, 2009) de forma que ambos experienciaram situações de aprendizagem, reflexões na prática e sobre a prática, valorizando os saberes dos professores (NÓVOA, 2012) e estes repensando sua prática docente por meio de processos de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 2000) conferem

²⁷ Tipo de formação que faz parte da categoria designada como *informal* e que se desenvolve *em situação* como modo de socialização de saberes e de saber-fazer a partir das trocas de experiências com os colegas ou mestres (DEMAILLY, 1997, p.142).

às pesquisas um cunho formativo (GARCIA, 1999) através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 2002).

Ratificando essa compreensão dos diferentes contextos formativos apresentados, Nóvoa (1991, p. 20) afirma que “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teórico-metodológicos”.

Para Nóvoa (1991) não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes. Para o autor, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico, desta forma a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais os professores são chamados a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Quanto aos indicadores que emergiram enquanto contribuições e implicações para processos de implementação da Educação Híbrida na formação de professores, na análise dos dados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) os resultados convergentes evidenciados na pesquisa do tipo Estado da Arte e na Revisão Sistemática foram os códigos de maior incidência e semelhança relacionados à formação docente, aprendizagem colaborativa, reflexão sobre a prática pedagógica e planejamento estratégico.

A análise qualitativa na técnica de AC é válida sobretudo na elaboração de deduções mais precisas permitindo inferências à indicadores não frequenciais, funcionando sobre *corpus* reduzidos e estabelecendo categorias mais discriminantes, podendo constituir um índice tanto (ou mais) frutífero do que a frequência da aparição (BARDIN, 2016).

Nesta perspectiva, destacam-se nos apontamentos desta investigação para além dos índices convergentes, trazendo à tona também índices à nível de pertinência aos objetivos desta pesquisa enquanto referências para a formulação de projetos de formação docente como também para novas pesquisas envolvendo a Educação Híbrida na formação de professores.

Na Figura 13, são evidenciados em linhas gerais os principais indicadores apresentados nos resultados das pesquisas analisadas:

FIGURA 13 - INDICADORES EVIDENCIADOS NAS PESQUISAS



FONTE: a autora (2021)

A análise sistemática e criteriosa das pesquisas selecionadas neste estudo possibilitou inferir sobre as contribuições e implicações na implementação de propostas de Educação Híbrida na formação dos professores como referências na criação e desenvolvimento de processos formativos híbridos na formação docente. Com base nos resultados apresentados nestas pesquisas, os objetivos desta investigação e as categorias emergentes na análise, foi possível identificar e descrever os elementos que se destacaram em linhas gerais a serem considerados em proposições formativas docentes.

Contribuições para propostas formativas híbridas para professores:

- **Formação Docente:** A Educação Híbrida vem ganhando destaque enquanto uma forma mais adequada de trazer o virtual e seus elementos inovadores para o processo de ensino e aprendizagem mais tradicionais, pelo menos em termos transitórios. As pesquisas demonstraram que nos processos formativos de abordagem híbrida, a interação mediada em espaços digitais virtuais ultrapassa a mera utilização das TDIC enquanto ferramentas sendo uma forma também de desenvolvimento de competências digitais. Assim, para trazer

inovação e melhorias na qualidade da educação será necessário formar professores a partir de habilidades e competências para que saibam lidar com realidades tão diversificadas nos sistemas educacionais brasileiros. Sendo assim, uma formação docente eficiente deve ser bem estruturada, seja promovida de forma autônoma, gestora ou corporativa, atendendo as demandas formativas e educacionais emergentes.

- **Aprendizagem Colaborativa:** Uma das contribuições nos processos formativos envolvendo a Educação Híbrida é a colaboração, o trabalho em equipe e a formação de redes de aprendizagem coletiva e comunidades virtuais de aprendizagem promovendo momentos valiosos de trocas entre pares. Tais comunidades também são canais fontes de avaliação formativa pelo acesso dos formadores, mentores e tutores simultaneamente acompanhando as etapas de construção do conhecimento. São oportunidades únicas que reúnem os profissionais de forma *online* propiciando espaços de interação e reflexão contribuindo para projetos colaborativos.

- **Reflexão sobre a Prática Pedagógica:** As pesquisas mostram resultados de ressignificação da prática pedagógica por meio das formações híbridas. Os momentos formativos em que são proporcionados o compartilhamento de experiências por meio de relatos da prática pedagógica são evidenciados como avanços no processo de formação pois a apresentação provoca a reflexão e a ampliação da percepção das diversas possibilidades de utilização dos modelos híbridos. A promoção de experiências de autoria, de autoavaliação, grupos de discussão e reflexões contribuem para análise da prática pedagógica.

- **Planejamento Estratégico:** Para uma implementação bem sucedida de propostas contemplando ações formativas híbridas para professores é imprescindível ter bem estruturado um planejamento estratégico prevendo primeiramente conhecer o público alvo e seu contexto, identificar suas necessidades formativas e suas dificuldades em relação aos aspectos espaço/tempo, fazer um levantamento diagnóstico do nível de familiaridade dos profissionais com relação às TIDC e buscar compreender a cultura docente local por meio das suas expectativas com relação à propostas inovadoras no seu desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, também é importante viabilizar projetos que envolvam parcerias entre a escola/centros de

formação/universidade para um real comprometimento e efetivação da proposta, a fim de consolidar uma formação híbrida permanente. Nesse levantamento inicial, é importante definir as possibilidades de ferramentas e recursos tecnológicos disponíveis para os momentos *online* e atividades presenciais com metodologias inovadoras, assim como a previsão da viabilidade em relação ao custo-benefício de determinados empreendimentos.

- **Aplicabilidade da proposta:** As pesquisas indicam contribuições para a prática de sala de aula a partir das experiências vivenciadas pelos professores que participaram de processos formativos ofertados na perspectiva da Educação Híbrida. Os resultados mostram que propostas inovadoras, quando bem planejadas, ainda que com algumas limitações, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente estimulador de aprendizagem tanto em sala de aula tradicional como no espaço virtual que se complementam, configurando-se em combinações metodológicas que impactam na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem, pois nesta modalidade não existe uma forma única de aprender, a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços, contemplando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

- **Cultura Docente:** A promoção de formações com perfis diversificados de professores possibilita a interação e a aprendizagem a partir das diferentes experiências e os diferentes níveis de domínio das TDIC propiciando mudanças em direção de mais autonomia, protagonismo e colaboração. Ao implementar novas propostas formativas de abordagem híbrida nos diversos segmentos de formação de professores é fundamental considerar a cultura educacional de cada contexto organizacional, para então, criar uma cultura intencional de mudança, uma cultura híbrida, com vistas ao objetivo de melhorias no processo como um todo, e sob o olhar atento às prioridades e os enfrentamentos recorrentes, para que o coletivo seja encorajado na resolução destes, de acordo com a sua realidade, mediante os recursos disponíveis e em busca da inovação para aprimorar a educação de forma gradativa.

- **Propostas Inclusivas:** Para além de uma formação de professores que atenda as demandas emergentes de modelos híbridos para inovação nos

processos de ensino e aprendizagem, é imprescindível contemplar nestas ações formativas propostas inclusivas que venham a contemplar os diferentes estilos de aprendizagem com base nas inteligências múltiplas utilizando, por exemplo, recursos diversificados, ferramentas de acessibilidade, plataformas adaptativas, assim como possibilidades de personalizar os percursos formativos de acordo com as necessidades e perfis.

- **Flexibilização Espaços/Tempos:** A Educação Híbrida se apresenta como um dos caminhos para os processos formativos docentes considerando as relações espaço/temporais destes pois atende as especificidades do contexto profissional docente, tendo em vista os diferentes momentos que os professores tem destinados ao estudo, planejamento e formação. Considerando as dinâmicas diferentes de organização destes momentos de formação para cada professor, outro fator relevante é com relação aos locais de cursos presenciais que nem sempre favorecem a todos os participantes pelas questões de mobilidade, acesso e localização. Estes fatores são considerados na proposta de flexibilização dos espaços e tempos alternando em etapas presenciais e *online*.

Implicações nos processos formativos híbridos para professores:

- **Formação Docente:** As pesquisas evidenciaram uma grande demanda por formações específicas de abordagem híbrida, pois retratam as defasagens na formação inicial e a precariedade nas propostas de formação continuada que não exploram suficientemente as potencialidades que os modelos híbridos tem a oferecer, para tanto é necessário que os cursos tenham uma certa perenidade no seu desenvolvimento para que o objetivo se efetive. As pesquisas apontaram que a oferta de formações além de serem muitas vezes iniciativas isoladas propostas por formadores entusiastas ou fruto de pesquisas acadêmicas, configuram-se como cursos de curto prazo e com ênfase na demonstração de recursos e TDIC sem a perspectiva de uma aplicabilidade no contexto profissional.

- **Planejamento estratégico:** As ações previstas para a implementação de modelos híbridos nas propostas formativas dos professores requerem como ponto de partida considerar a simplificação das metas estabelecidas como

estratégia motivadora para as ações mais complexas que gradativamente são apresentadas na medida em que os objetivos são atingidos. Neste quesito a personalização do processo de ensino e aprendizagem é propulsora para progressivos avanços na construção e sistematização dos conhecimentos.

- **Cultura docente:** Fator evidenciado ao longo do processo de análise dos dados e que se mostrou relevante para uma formação bem sucedida: a percepção de discrepância entre uma geração de estudantes imersos em tecnologias e uma boa parcela de professores que ainda persistem em não aderir às TIDC em sua prática pedagógica. As pesquisas trouxeram alguns exemplos de um fenômeno denominado como “cultura da resistência” por parte de professores e gestores enquanto impeditivo de inserção das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, comportamento este reconhecido como uma forma de rejeição às propostas inovadoras justamente pelo pouco conhecimento das suas potencialidades e contribuições para a prática pedagógica. A resistência às mudanças impede os avanços de propostas que objetivam viabilizar meios para melhorias na qualidade da educação.

- **Aplicabilidade da proposta:** Um aspecto evidenciado foi com relação à necessidade de uma mobilização de todos os envolvidos (gestores, formadores, professores e comunidade escolar) para que a proposta se efetive para além dos momentos de formação e se concretize na prática pedagógica pressupondo melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

- **Participação dos professores:** Uma questão recorrente foi com relação a adesão dos professores pelos cursos e a participação de forma não-ativa nas atividades, sendo apontado nas pesquisas analisadas que muitos professores ainda não ultrapassaram as barreiras das metodologias tradicionais até então ofertadas em cursos meramente expositivos e que ao aderirem às propostas de formações com metodologias ativas baseadas em modelos híbridos tendem a não interagirem dentro do esperado, participando como mero expectadores ainda numa postura passiva.

- **Mudança de paradigma:** A prevalência do interesse de uma parte dos professores pelo formato tradicional de ensino foi constatada em algumas pesquisas. A mudança do paradigma conservador para o emergente ainda é um processo complexo na educação e engloba um conjunto de aspectos que se complementam e resistem, como demonstrado nos outros indicadores: cultura

docente e participação dos professores. Algumas experiências até revelam que os professores integram as TDIC nos processos de ensino e de aprendizagem escolar, contudo sem mudança paradigmática. Mesmo assim, as expectativas com relação à Educação Híbrida se apresentam enquanto um modelo ideal para o processo de transitoriedade entre o antigo e o novo paradigma na educação. Eis o grande desafio que a Educação Híbrida pressupõe: mudança, inovação, interconexão e disrupção.

Dentre os principais achados das pesquisas analisadas e organizados na planilha síntese dos dados (Quadro 3), ainda destaca-se, como aspecto relevante a ser considerado nos processos formativos de professores de abordagem híbrida:

- **Mediação dos formadores:** embora os dados não tenham se apresentado de forma expressiva para se configurar enquanto categoria de análise, a mediação aparece em algumas pesquisas analisadas como sendo um elemento fundamental no processo de formação dos professores nesta fase de transição paradigmática de implementação da educação híbrida para a compreensão das potencialidades na inserção das TDIC, conhecimento de outras operacionalidades digitais nos processos de ensino e aprendizagem, assim como a construção de novas estruturas cognitivas por meio da interação entre pares, cursistas e mediadores (tutores, mentores, formadores).

Para tanto, ressalta-se a importância da qualificação da equipe de formadores enquanto mediadores pedagógicos no processo formativo para implementar uma sequência de mudanças de forma significativa e concreta. Gatti *et al.* (2019) considera o papel do formador nos processos educativos como uma função essencial e imprescindível, e alerta que

Pouca atenção tem sido dada à formação dos formadores de professores e à necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretende formar (GATTI *et al.*, 2019, p. 178).

Desta forma, para se implementar propostas de mudanças nos processos formativos com metodologias inovadoras e modelos híbridos, se faz necessário de antemão dedicar parte do tempo para a preparação da equipe de mediadores.

Machado (2016) apresenta importantes reflexões e estratégias para a ação mediacional em cursos de formação continuada de professores em seu estudo: “As contribuições e implicações da mediação pedagógica na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica a distância”. Embora o foco seja na modalidade à distância a investigação traz elementos fundamentais para a preparação de mediadores pedagógicos, passíveis de adaptação em contextos formativos híbridos.

Nesta perspectiva, para a preparação das equipes formadoras (mediadores pedagógicos) para formação continuada híbrida de professores, propõem-se uma capacitação com base na pesquisa supracitada e no curso e material didático elaborado para a formação sobre mediação pedagógica e metodologias ativas produzido por Baldissera e Machado (2020) voltado para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica a Distância²⁸, podendo ser adaptado e complementado de acordo com as especificidades e objetivos de cada contexto formativo, assim como para a proposta de formação continuada híbrida de professores apresentada no capítulo 5 desta dissertação.

²⁸ Material didático para o curso de formação de mediadores pedagógicos disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571480/2/Apostila_Curso%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o_Lucilene.pdf

5 PROPOSTA DESCRITIVA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA HÍBRIDA PARA PROFESSORES

Tendo em vista que a Educação Híbrida ainda é contemplada de forma incipiente na formação inicial dos professores, de acordo com os dados das pesquisas analisadas nos estudos de revisão, a proposta a ser apresentada vem ao encontro das necessidades emergentes, implementando estratégias metodológicas com base em metodologias ativas e abordagem híbrida nos cursos de formação continuada.

A presente proposta de uma formação continuada híbrida para professores configura-se a partir das contribuições e implicações evidenciadas nos estudos de revisão, pautando-se por meio da implementação de um conjunto de práticas formativas híbridas (presenciais e *on-line*) por meio de projetos integrados em formato de um curso de longa duração, conforme as considerações apresentadas por secretarias de educação municipais e estaduais de diversas regiões do país, em pesquisa realizada pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas

Independentemente da abordagem utilizada, grande parte dessas secretarias considera que modalidades de formação mais duradouras e sistemáticas são mais produtivas para promover a aprendizagem docente, levando-os a modificar sua prática pedagógica em sala de aula (DAVIS et. al., 2012, p.5).

O objetivo desta proposta, intitulada “Formação continuada híbrida para professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental: uma proposta de implementação”, é contribuir para a elaboração de ações formativas para professores de Ensino Religioso – contexto profissional da pesquisadora –, mas com possibilidades de adaptações para as mais diferentes áreas do conhecimento, componentes curriculares, modalidades e níveis de ensino, partindo das evidências resultantes dos estudos de revisão realizados nesta pesquisa empreendida.

A proposta de formação tem como base a opção metodológica de aprendizagem baseada em equipes – *Team-Based Learning (TBL)* – e aprendizagem baseada em projetos – *Project Based Learning (PBL)* – alicerçados ao paradigma emergente numa visão sistêmica (Behrens, 2010) e

auto-eco-organizacional²⁹ (Morin, 2004). A Metodologia de Projetos (MP) se justifica frente às novas demandas sociais, acionadas e aceleradas pelas novas tecnologias, onipresentes no mundo do trabalho, nas relações sociais e em todos os setores da civilização. Isso se deve à emergência dos novos paradigmas da educação, na qual a MP consegue, com vantagem, compatibilizar a formação dos indivíduos com um universo no qual as relações produtivas e sociais se tornam mais e mais instáveis, exigindo deles flexibilidade adequada em detrimento de mutações e desafios (PRADO, 2011).

Partindo dos pressupostos da Educação Híbrida e alinhada às perspectivas do desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à cultura digital explicitamente permeada e destacada em todas as áreas do conhecimento e competências gerais da BNCC (2018), a proposta de formação continuada híbrida dos professores do Ensino Fundamental torna-se imperativo mediante à premência de qualificar estes profissionais para o uso das TDIC de forma integrada ao currículo e na promoção de sua competência digital enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem.

Destarte, as proposições elencadas a seguir, também partem dos indicadores evidenciados na pesquisa norteando os pontos de referência para sistematizar as etapas a serem consideradas no planejamento da proposta de ações formativas de professores na abordagem híbrida:

- **Planejamento estratégico:** ao definir a equipe de formadores especialistas já capacitados previamente para a formação e traçar as metas mediante um plano de ação (plano de curso), o primeiro passo para uma proposta de formação que pressupõe mudanças é ter como ponto de partida o contexto e a cultura dos envolvidos no processo formativo, projetando as etapas seguintes a partir de suas expectativas, necessidades e motivações.

Os contextos formativos considerados nesta proposta são: local, regional e nacional, tendo em vista a abrangência pretendida com esta formação. Desta forma a proposta prevê além da formação dos profissionais da educação local,

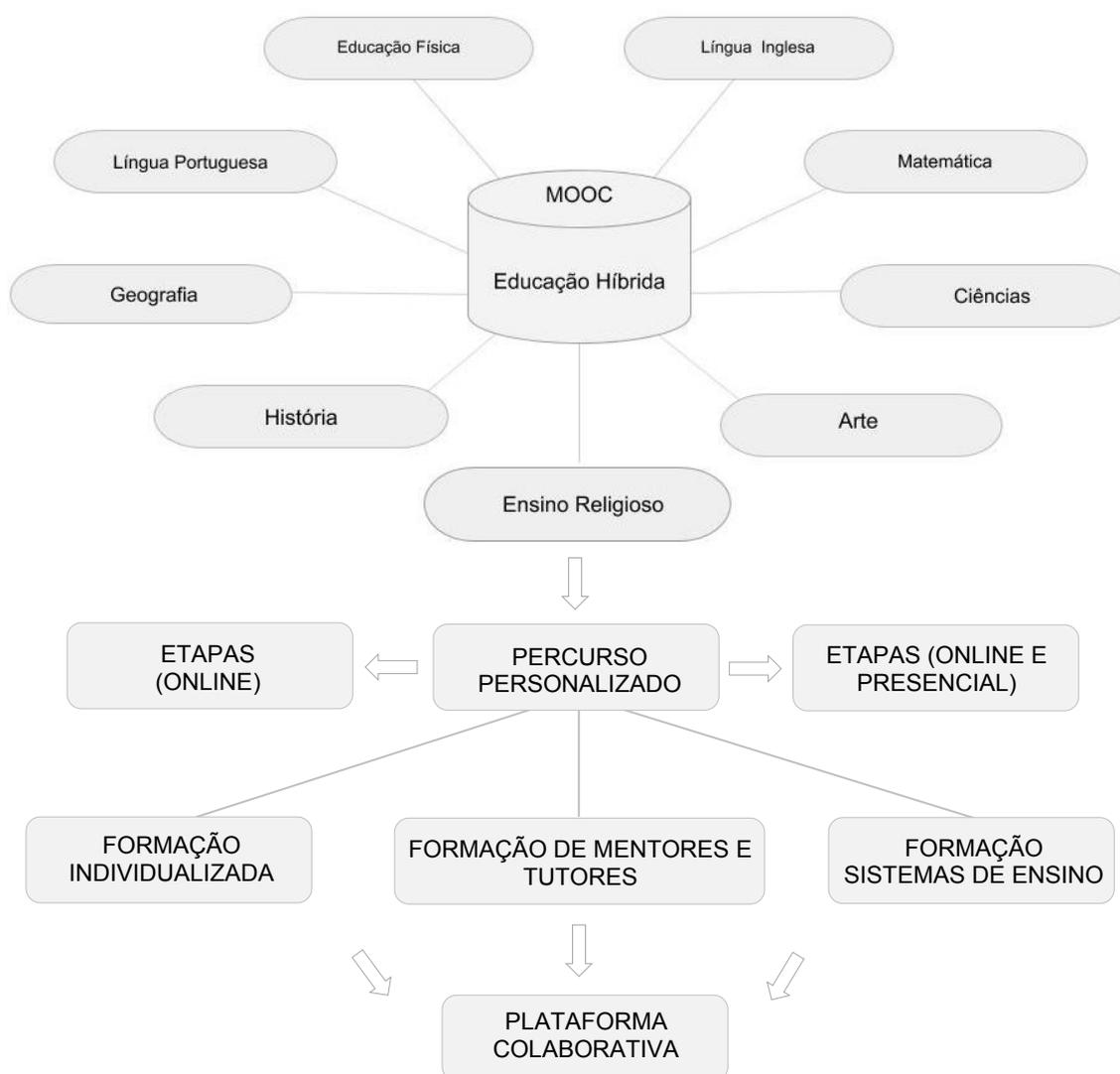
²⁹ Diálogos preliminares a partir dos pressupostos de Morin (2004) ver em:

LIECHOCKI, Brígida Karina. **Formação continuada no Ensino Religioso:** A Educação Híbrida como possibilidade de reflexão da prática pedagógica. In: Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-Graduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), 10, 2019, Curitiba/PR: FONAPER, 2020. v. 1, p. 269 - 278. Disponível em: <https://doity.com.br/xconere/blog/anais-do-evento>. Acesso em: 01 dez 2020.

também de outros estados da federação, contando com uma etapa de formação de colaboradores (tutores e mentores) para levar a modalidade híbrida até as demais localidades, por meio de parcerias com instituições formadoras e representantes responsáveis pelo componente curricular nos demais estados.

Os projetos desenvolvidos em cada contexto formativo seguirão percursos personalizados de acordo com suas especificidades e culminando ao final na integração de todos os projetos numa plataforma colaborativa. Como exemplificado na Figura 14 a seguir:

FIGURA 14 - CONTEXTOS E PERCURSOS FORMATIVOS PERSONALIZADOS



Fonte: a autora (2021)

O modelo exemplificado na Figura 14 pressupõe a implementação da Educação Híbrida para os professores do Ensino Fundamental a partir do MOOC³⁰, curso básico em Educação Híbrida, que será o pré-requisito para os percursos formativos sequenciais e as demais etapas que ficarão disponíveis no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Esta etapa pode ser realizada de forma interdisciplinar entre os componentes curriculares.

PERCURSO PERSONALIZADO – Conforme o perfil e público alvo interessado, o curso oferece possibilidades de percursos individuais ou coletivos.

- a) Percurso individual – voltado para professores, pesquisadores e demais interessados que buscam formação de forma autônoma e independente de vínculos institucionais;
- b) Percurso coletivo – voltado para atender as demandas de formação continuada dos sistemas de ensino e para a formação de tutores/mentores para maior abrangência nos demais Estados da federação.

FORMAÇÃO *ONLINE* – a opção exclusivamente pela formação à distância atenderia aos perfis de participantes autônomos e/ou que necessitam de formação à distância. Dentre este público encontram-se aqueles que estão localizados em regiões de difícil acesso aos polos que atendam no formato de momentos presenciais ou híbridos.

FORMAÇÃO *ONLINE* e *PRESENCIAL* – atenderá ao público local e regional de forma individual e/ou coletiva, assim como mentores e tutores que mediarão as formações nos polos em outros municípios e estados.

Dentre as etapas definidas enquanto plano de ação, a proposta prevê:

Etapa 1: realizar um levantamento diagnóstico a partir de um questionário³¹ disponibilizado aos profissionais da educação interessados em participar da formação. Nesta sondagem, são averiguadas as características do grupo de professores participantes, os aspectos de mobilidade e acessibilidade aos locais de curso nos momentos presenciais, os níveis de conhecimentos prévios com relação às TDIC, infraestrutura tecnológica no contexto profissional para identificar as possibilidades de uso das TIDC para os momentos *online* e posterior aplicabilidade da proposta no processo de ensino e aprendizagem.

³⁰ Massive Open Online Course (Curso Online Aberto e Massivo)

³¹ Modelo de questionário: <https://forms.gle/NbN1WjGw1sCw7vry5>

Etapa 2: o processo de implementação da Educação Híbrida inicialmente se dará com um encontro presencial apresentando toda a proposta aos participantes, suas etapas e objetivos, prevendo um período de ambientação dos recursos e plataformas a serem utilizados durante a formação.

A mobilização inicial da proposta será com base na metodologia de Sala de Aula Invertida, na qual os participantes realizarão o estudo, antecipadamente e concomitantemente ao longo do curso, de um MOOC sobre Educação Híbrida elaborado de forma personalizada para o curso ou o MOOC sobre Ensino Híbrido oferecido pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península e disponibilizado gratuitamente na plataforma Coursera³² com carga horária prevista de 40h. Este MOOC abordará os principais aspectos sobre os modelos híbridos e personalização do ensino a partir dos seguintes temas do curso Ensino Híbrido proposto pela referida fundação ou conforme adaptação da estrutura para o curso sobre a Educação Híbrida:

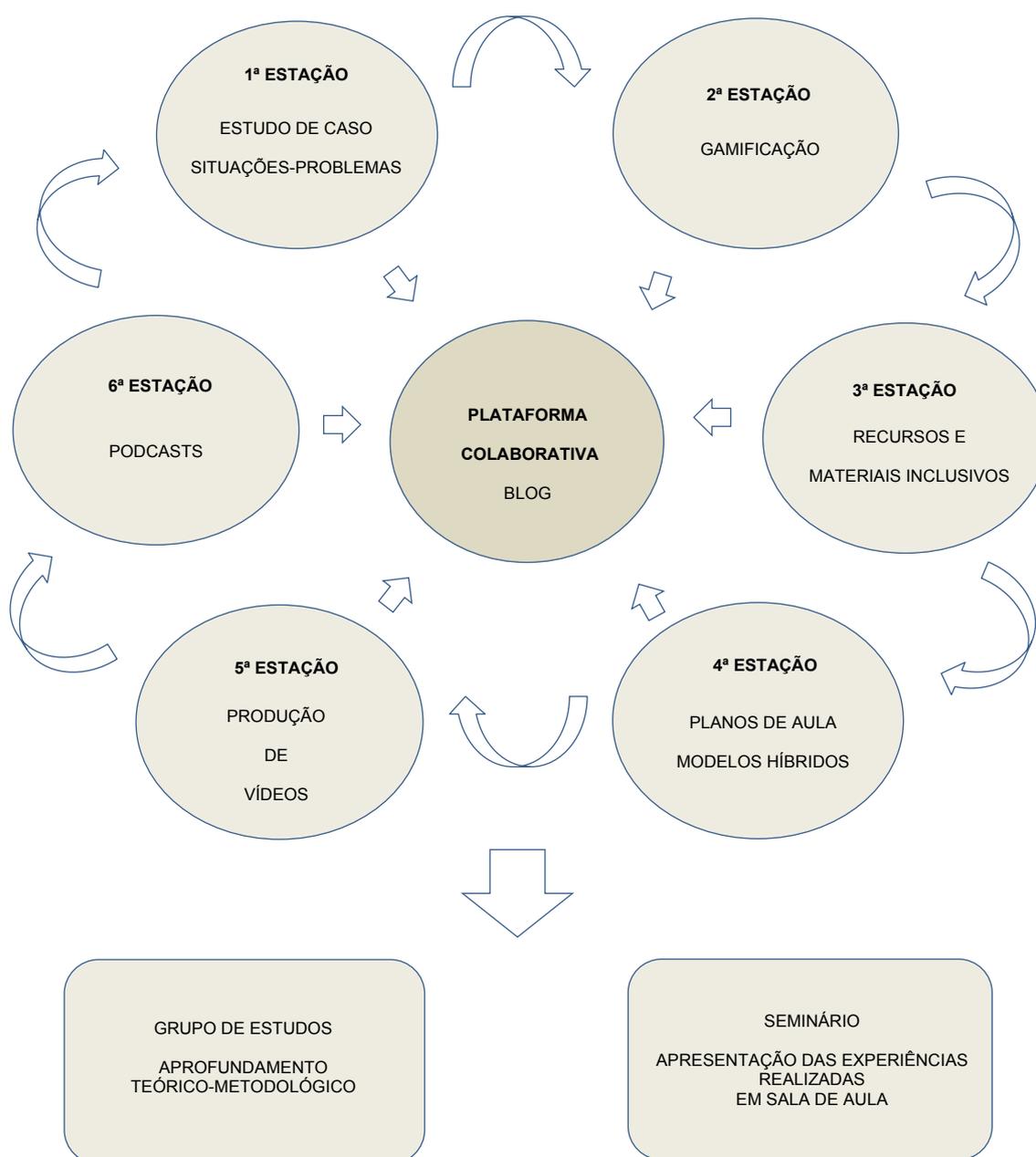
1. Apresentação do curso Ensino Híbrido/Educação Híbrida
2. Introdução ao Ensino Híbrido/Educação Híbrida e reflexões iniciais
3. Papel do professor no Ensino Híbrido/Educação Híbrida
4. O espaço escolar numa perspectiva híbrida
5. O estudante e sua autonomia no Ensino Híbrido/Educação Híbrida
6. O uso das tecnologias digitais no contexto escolar
7. Como avaliar em uma perspectiva híbrida
8. Reflexão sobre a cultura escolar na contemporaneidade
9. A gestão escolar e a implementação de novos desafios
10. Reflexões e conclusões finais

Etapa 3: nos encontros presenciais a temática do MOOC será retomada e os participantes organizados em grupos serão distribuídos para as atividades na Rotação por Estações envolvendo os conteúdos de aprofundamento teórico-metodológicos do componente curricular em modelos híbridos. Nesta etapa, serão considerados os indicadores evidenciados na pesquisa dos estudos de revisão referentes à Aprendizagem Colaborativa, Reflexão sobre a Prática Pedagógica e Aplicabilidade da Proposta. Na Rotação por Estações são contemplados os conteúdos específicos do componente curricular de Ensino

³² Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/ensino-hibrido>

Religioso, organizados de forma que abordem modelos híbridos e metodologias ativas, as diferentes linguagens de acordo com as inteligências múltiplas e promovendo a interação, aprendizagem colaborativa, reflexão sobre a prática pedagógica, aplicabilidade da proposta em sala de aula e o desenvolvimento da competência digital, conforme a Figura 15:

FIGURA 15 - ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES – PROJETOS COLABORATIVOS



Fonte: a autora (2021)

Descrição das fases na etapa 3:

Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*): Os estudos prévios no MOOC serão realizados quinzenalmente à distância intercalados aos encontros presenciais.

Rotação por Estações: As equipes passarão pelas estações num primeiro momento conhecendo e familiarizando-se com as ferramentas, recursos e plataformas. Em um segundo momento as equipes esboçam projetos de aplicabilidade em sala de aula das propostas de cada estação, postando seus projetos na plataforma colaborativa (*blog*) e alimentando o banco de materiais produzidos durante a formação. As atividades em cada estação são:

1ª estação (Estudo de caso/Situações-problemas): a proposta é a elaboração de estudos de casos com temáticas envolvendo situações-problemas enfrentadas no contexto escolar e/ou profissional dos professores de Ensino Religioso, apresentando legislações e documentos orientadores para que seja produzido um *e-book* informativo com as principais problemáticas e enfrentamentos na prática pedagógica. A produção deste material também poderá contemplar uma cartilha para os estudantes propondo a resolução de problemas, apresentando de forma didática situações do cotidiano escolar, comunidade e sociedade envolvendo os conteúdos do componente curricular.

2ª estação (Gamificação): a partir dos conteúdos curriculares os professores poderão produzir jogos interativos e *quiz* avaliativos.

3ª estação (Recursos e materiais inclusivos): as propostas inclusivas serão contempladas com a adaptação de materiais e a utilização de recursos e ferramentas de tecnologias assistivas.

4ª estação (Planos de aula utilizando modelos híbridos): as metodologias ativas e modelos híbridos passarão os encaminhamentos didático-pedagógicos nos planos de aula a serem realizados no contexto escolar.

5ª estação (Produção de vídeos): neste projeto os professores serão instigados a produzir vídeos para atender diferentes finalidades educacionais e objetivos de aprendizagem nas aulas de Ensino Religioso.

6ª estação (Podcasts): conteúdos como mitos sagrados e narrativas religiosas serão produzidos por meio de gravações de áudio e os professores

incentivados para que possam explorar as potencialidades deste como mais um recurso no processo de ensino e aprendizagem.

Aprendizagem Colaborativa: As trocas, interações e dúvidas serão promovidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Chats e grupos de *WhatsApp* e intermediadas pela equipe formadora (mentores e tutores).

Comunidade de aprendizagem: Os materiais produzidos ao longo da formação serão postados na plataforma colaborativa (*blog*) como um repositório de *e-books*, jogos, recursos inclusivos, planos de aula, *podcasts*, vídeos, textos e indicação de *sites*, todos contemplando os conteúdos curriculares do componente de Ensino Religioso com a finalidade de disseminar os conhecimentos construídos para os demais professoras da área, pesquisadores, comunidade escolar e demais interessados.

Aplicabilidade da Proposta: Na etapa seguinte, a partir da elaboração de planos de aula utilizando as metodologias ativas e os modelos híbridos, os professores aplicarão a proposta em sala de aula com seus estudantes, gravando vídeos e relatos desta experiência para serem analisados no grupo e após seleção das experiências exitosas apresentar no seminário na última etapa da formação.

Grupo de Estudos: Concomitantemente ao longo da formação, aos interessados em participar do Grupo de Estudos (encontros mensais), será orientada a produção de artigos e/ou capítulos de livro/*e-book* com os relatos das experiências e aprofundamento teórico-metodológico desenvolvido nos estudos, reflexões e discussões sobre: Educação Híbrida no Ensino Religioso.

Seminário e/ou videoconferência: Na etapa final os projetos desenvolvidos e aplicados em sala de aula serão apresentados em evento para compartilhar as experiências com as metodologias inovadoras e modelos híbridos no processo de ensino e aprendizagem.

Plano de ação (Plano de curso):

A proposta apresentada caracteriza-se como um projeto piloto de um curso de extensão destinado à formação continuada dos profissionais da educação que atuam no Ensino Religioso, com o objetivo de implementar a Educação Híbrida nos processos de ensino e aprendizagem por meio da

experenciação docente da metodologia, as relações entre a teoria e a prática e as possibilidades de aplicação dessa modalidade de educação.

O plano de curso é flexível atendendo as especificidades, imprevistos e adequações aos contextos formativos e as necessidades dos professores.

PLANO DE CURSO
IDENTIFICAÇÃO
<p>Curso: Formação continuada híbrida para professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental: uma proposta de implementação</p> <p>Carga horária: 40 horas*</p> <p>Duração: 4 meses*</p> <p>Modalidade: Híbrida (presencial e <i>online</i>)</p> <p>Público-alvo: Profissionais da educação que atuam no Ensino Religioso do Ensino Fundamental e demais interessados</p>
OBJETIVO
Contribuir para a formação continuada dos professores de Ensino Religioso no desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à Educação Híbrida no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso crítico e reflexivo das TDIC de forma integrada ao currículo.
CONTEÚDOS
<p>Módulo I:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e introdução à Educação Híbrida (MOOC) - Ambientação com os recursos e plataformas a serem utilizadas no curso - O papel do professor mediador na Educação Híbrida - O espaço escolar na perspectiva híbrida
<p>Módulo II:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O uso das TDIC no contexto escolar - Metodologias ativas - Avaliação na perspectiva híbrida
<p>Módulo III:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelos híbridos de ensino e aprendizagem - Aprendizagem baseada em projetos - Comunidades de aprendizagem
<p>Módulo IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos curriculares do Ensino Religioso nos modelos híbridos - Recursos e materiais didáticos numa perspectiva híbrida - Plataformas colaborativas
METODOLOGIA
Aulas <i>on-line</i> por meio do MOOC e aulas presenciais interativas por meio de projetos integrados e grupos colaborativos com base nas metodologias ativas e modelos híbridos: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), videoconferência, <i>Google Drive</i> , estudo de caso, <i>chats</i> , <i>blog</i> , grupos de <i>WhatsApp</i> , instrução por pares, grupos de estudos, apresentação expositiva em seminário e atividades avaliativas individuais e em grupo.
AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Autoavaliação - <i>Feedback</i> individual e coletivo das atividades realizadas e do percurso formativo construído - Avaliação do curso.
* Carga horária mínima de 40 horas e duração de 4 meses, podendo ser ampliada conforme a adesão ao grupo de estudos que ocorrerá em encontros mensais ao longo do ano letivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação buscou investigar a Educação Híbrida nos processos formativos de professores no contexto da formação docente no Brasil, tendo em vista a premência por novas abordagens metodológicas em ações formativas que venham ao encontro das novas tendências educacionais em consonância com as demandas da sociedade atual.

O contexto de atuação profissional, enquanto formadora de professores da educação básica em cursos de formação continuada, mobilizou a presente pesquisa para esse olhar atento às mudanças necessárias nos processos formativos docentes, a fim de contribuir para minimizar os vieses e lacunas apresentados por estes modelos, além de propor alternativas para melhoria na qualidade destas formações.

Diante de tal desafio, o problema de pesquisa que orientou a investigação partiu da seguinte indagação: **Quais as contribuições e implicações da Educação Híbrida na formação de professores?** Para responder o problema proposto, o objetivo geral buscou **analisar as contribuições e implicações presentes nas pesquisas acadêmicas por meio de dois estudos de revisão, Estado da Arte e Revisão Sistemática que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores.**

Para alcançar tal objetivo, foram delimitadas e aprofundadas algumas questões relevantes conforme sinalizadas nas discussões apresentadas na revisão de literatura desta dissertação sobre a Educação Híbrida e Formação de Professores, tais como: a complexidade do processo de formação docente, novas políticas para a formação de professores, a precariedade na formação inicial, qualidade dos programas e modalidades de formação continuada, perfil dos professores, desenvolvimento profissional docente, mudanças paradigmáticas na educação, formação dos formadores, metodologias inovadoras e a integração das TDIC nos processos formativos, e as perspectivas da Educação Híbrida na formação docente.

Estas proposições fundamentadas por Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Moran (2004; 2015), Santos (2018), Behrens (2010), e outros pesquisadores. Pautou-se, também, nas legislações vigentes no contexto nacional de formação docente nortearam as linhas de

investigação. Outras contribuições teóricas agregaram reflexões significativas pautadas em: Garcia (1999), Nóvoa (2012), Schön (2000), Imbernón (2009) e Horn e Staker (2015).

O foco da pesquisa alinhado ao objetivo geral desta dissertação definiu indicadores para implementar propostas formativas híbridas para professores, a partir do levantamento das pesquisas acadêmicas brasileiras que abordam a Educação Híbrida nos processos formativos dos professores. Esta delimitação justifica-se pelo contexto de implementação à nível nacional e a valorização das produções acadêmicas do país.

No intuito de implementar tais propostas no contexto profissional da pesquisadora que trata da formação continuada de professores de Ensino Religioso do Ensino Fundamental, considera-se relevante as contribuições e implicações resultantes da investigação empreendida, a fim de efetivar ações formativas condizentes com as necessidades e especificidades dos contextos formativos mediante as mudanças emergentes tencionadas no que se refere à melhoria na qualidade da formação docente e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Nesta perspectiva proposta, optou-se pela abordagem qualitativa do tipo estudos de revisão a partir de uma pesquisa do tipo Estado da Arte e uma Revisão Sistemática sobre Educação Híbrida e Formação de Professores, apresentando uma investigação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em diferentes Bases de Dados Científicas no Portal de Periódicos da CAPES, delimitando o recorte temporal de 2013 a 2018, compreendendo que este tipo de pesquisa qualitativa permite elucidar os fenômenos educativos em sua complexidade, possibilitando sua descrição de forma a contribuir significativamente na interpretação da realidade.

Desta forma, a presente pesquisa pretende contribuir com pontos norteadores que indiquem os caminhos para a criação e desenvolvimento de ações formativas docentes na perspectiva da Educação Híbrida.

A convergência dos resultados de todo o processo investigativo, incluindo a revisão de literatura consultada e a análise de conteúdo realizada, permitiu identificar aspectos que repercutem nos processos formativos de professores na perspectiva de uma abordagem híbrida relacionadas às:

Contribuições da Educação Híbrida na Formação de Professores:

- **Proporciona o desenvolvimento profissional docente:** A Educação Híbrida vem ganhando destaque enquanto uma forma mais adequada de trazer o virtual e seus elementos inovadores para o processo de ensino e aprendizagem mais tradicionais, pelo menos em termos transitórios. As pesquisas demonstraram que nos processos formativos de abordagem híbrida, a interação mediada em espaços digitais virtuais ultrapassa a mera utilização das TDIC enquanto ferramentas sendo uma forma de desenvolvimento de competências digitais, além de propiciar de forma geral o desenvolvimento profissional docente.

- **Aproxima a relação teoria e prática / pesquisa e ensino:** As propostas híbridas de formação docente que se mostraram mais promissoras nas pesquisas analisadas se configuram como programas de parceria/cooperação entre universidade-escola, aproximação esta fundamental nos processos formativos com o estreitamento dos vínculos entre as instituições de formação e a escola para a implementação de mudanças com abordagens teórico-metodológicas mais inovadoras, de forma gradativa e sustentada. As parcerias proporcionaram a valorização do conhecimento dos professores favorecendo maior integração da pesquisa e ensino e articulação da teoria e prática.

- **Possibilita melhorias nos aspectos metodológicos em sala de aula:** A aplicabilidade da proposta em sala de aula a partir das experiências vivenciadas pelos professores que participaram de cursos ofertados na perspectiva da Educação Híbrida, resultou em maior engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem evidenciando mudanças significativas.

- **Favorece condições para a construção do conhecimento coletivo:** Os resultados das pesquisas acadêmicas evidenciaram que este modelo de formação contribui para o desenvolvimento de práticas colaborativas e assim, valorizando o conhecimento docente e mobilizando tais saberes para um processo contínuo de formação a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e viabilizando parcerias em redes de cooperação e colaboração entre comunidades de aprendizagem, favorecendo condições para a construção do conhecimento no coletivo, intermediados pelos recursos, plataformas e TDIC utilizados nas formações que propiciam e incentivam uma cultura colaborativa.

Implicações da Educação Híbrida na Formação de Professores:

- **Necessidade de formação específica como base para a abordagem híbrida:** As pesquisas evidenciaram uma grande carência de formação docente específica para utilização das TDIC em modelos híbridos e metodologias inovadoras, tanto como subsídios e pré-requisitos para o seu próprio desenvolvimento nos processos formativos de abordagem híbrida, como também para atender as demandas emergentes no contexto escolar. Este foi o fator de maior incidência nas pesquisas analisadas retratando as defasagens na formação inicial dos professores e a precariedade nas propostas de formação continuada por não explorar suficientemente as potencialidades que os modelos híbridos tem a oferecer.

- **Cultura docente de resistência às mudanças:** Um fenômeno denominado como “cultura da resistência” por parte de professores e gestores foi evidenciado nas pesquisas e destacado pela UNESCO enquanto impeditivo de inserção das TDIC no processo de ensino e aprendizagem, comportamento este reconhecido como uma forma de rejeição às propostas inovadoras justamente pelo pouco conhecimento das suas potencialidades e contribuições para a prática pedagógica. A resistência às mudanças impede os avanços de propostas que objetivam viabilizar meios para melhorias na qualidade da educação e a falta de propostas consistentes e motivadoras podem distorcer os objetivos e agravar a resistência à inserção de TDIC e metodologias ativas nos contextos formativos.

- **Pouca interação:** Apresentado como um fator limitador nos processos formativos híbridos, a pouca interação de um grande contingente de participantes ao longo das atividades em ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais utilizadas para a colaboração e até mesmo em momentos presenciais que requerem um maior envolvimento nas discussões e reflexões, representa uma postura passiva, dificuldades de administrar o tempo, ou a falta de conhecimentos necessários para interagir de forma produtiva contribuindo para o crescimento individual e coletivo. Este aspecto detectado em algumas pesquisas analisadas revela a necessidade de desenvolver mecanismos que proporcionem o protagonismo docente em seu processo de formação.

Pontos norteadores para a implementação de propostas híbridas nos processos formativos de professores:

Diante das contribuições e implicações identificadas e analisadas por meio dos estudos de revisão nas pesquisas acadêmicas no contexto nacional que relacionam a Educação Híbrida na Formação de Professores, foi possível indicar alguns pontos norteadores para a implementação de propostas híbridas nos processos formativos docentes. Desta forma, apresenta-se os principais pontos que foram relevantes nesta investigação:

- **Planejamento estratégico e estrutura da equipe de formadores:** estabelecer metas alcançáveis consideradas a partir do contexto e da cultura docente dos participantes e suas problemáticas, prevendo mecanismos de acompanhamento da aplicabilidade da proposta nos contextos educativos e contínuo processo de avaliação, assim como a preparação de uma equipe de formadores (mediadores pedagógicos) engajados e especializados para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e modelos híbridos, são fundamentais para propostas formativas bem-sucedidas.

- **Parcerias entre universidade/centros de formação/escolas:** viabilizar projetos conjuntos nestas parcerias fortalece a continuidade de propostas bem estruturadas e propiciam o estreitamento das relações entre teoria e prática para melhorias nos processos educativos e no desenvolvimento profissional docente.

- **Ações formativas específicas como base para a abordagem híbrida:** torna-se preponderante como subsídios e pré-requisitos, contemplar previamente (por meio de avaliação diagnóstica) e/ou simultaneamente ações formativas para atender as especificidades e os diferentes níveis de domínio das TDIC por parte dos professores participantes nos processos formativos híbridos, para assim explorar todas as potencialidades da abordagem híbrida.

- **Participação dos professores na personalização formativa:** importante atender as necessidades e expectativas dos professores de forma personalizada, propiciando sua participação no planejamento das ações e incentivando o protagonismo no desenvolvimento do seu processo formativo.

- **Aprendizagem colaborativa e reflexão sobre a prática pedagógica:** a mobilização de mecanismos e estratégias a partir dos modelos híbridos favorecem condições para a construção e valorização do conhecimento coletivo

intermediados pelas interações por meio dos recursos, plataformas, TDIC, redes sociais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) formando uma rede colaborativa de trocas de experiências contribuindo para a reflexão sobre a prática pedagógica e as mudanças paradigmáticas necessárias na práxis educativa na contemporaneidade.

- **Possibilidades de aplicabilidade da proposta:** ao desenvolver a proposta híbrida nos processos formativos de professores a partir de aprendizagens baseadas em equipes e projetos colaborativos de imersão em atividades de experimentação dos modelos híbridos, os professores em formação são desafiados a colocar em prática em seus contextos educacionais de atuação profissional suas experiências possibilitando evidenciar a efetividade da proposta e seus desafios no processo de (trans)formação da práxis educativa.

- **Perspectivas de mudanças paradigmáticas:** os processos formativos de abordagem híbrida ampliam os horizontes dos professores fomentando demandas por formações contínuas com vistas a novas perspectivas de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, a partir da personalização do ensino e da aprendizagem baseada em competências, propiciando a criação de espaços educacionais mais ativos, criativos, dialógicos, colaborativos, reflexivos, democráticos e inovadores, mais compatíveis com a cultura da sociedade contemporânea.

Os pontos norteadores são apresentados como referências para contribuir na implementação de propostas híbridas nos processos formativos docentes possibilitando tomadas de decisões com base nos dados evidenciados nas pesquisas que nesta investigação emergem das produções científicas nacionais a partir de estudos de revisão sobre as contribuições e implicações da Educação Híbrida na formação de professores.

A pesquisa realizada nesta dissertação objetivou analisar tais contribuições e implicações a fim de apontar caminhos para a consolidação de projetos e pesquisas voltados para a formação docente de abordagem híbrida pautados em ações mais assertivas apoiadas na ciência com base em evidências, como no ensaio apresentado no capítulo 5 com a proposta descritiva de uma formação continuada híbrida de professores projetado para o contexto de atuação profissional da pesquisadora, mas com possibilidades de adaptações

para as mais diferentes áreas do conhecimento, componentes curriculares, modalidades e níveis de ensino.

Para estudos futuros recomenda-se:

- O aprofundamento das experiências formativas docentes híbridas promissoras apresentadas nas pesquisas analisadas provenientes de parcerias entre universidade/centros de formação/ escola;
- A ampliação da análise de conteúdo validando as categorias elencadas para posterior inclusão de novos elementos ou exclusão daqueles que não corroboram para a identificação de contribuições e implicações da Educação Híbrida nos processos formativos de professores;
- A investigação dos dados resultantes das pesquisas analisadas para outras realidades e contextos, assim como a ampliação para estudos comparativos entre contextos nacionais e internacionais;
- A ampliação dos termos de busca utilizados nos estudos de revisão e análise dos aspectos teóricos-metodológicos que são atribuídos à Educação Híbrida, incluindo os outros termos conceituais oriundos das pesquisas analisadas e associados à Educação Híbrida tais como: “ensino híbrido”, “*blended learning*”, “modalidade híbrida” entre outros possíveis descritores conforme elencados na Tabela 6;
- O desenvolvimento de estudos empíricos a partir dos resultados desta pesquisa, tais como o método de grupo focal, a fim de investigar mais profundamente e validar as propostas formativas híbridas para professores.

Vislumbra-se, a partir da pesquisa realizada nesta dissertação, que a Educação Híbrida apresenta possibilidades de avanços significativos para as demandas atuais no campo educacional brasileiro contribuindo para melhorias na sua qualidade e que o papel dos professores neste processo é fundamental para intermediar a transição paradigmática da ciência nos diferentes contextos formativos. Para tanto, se faz necessário empreender mais pesquisas e investir em iniciativas híbridas de formação docente desde a fase inicial e ao longo do seu desenvolvimento profissional compreendendo a premência da qualificação profissional frente aos novos desafios educacionais na perspectiva de desenvolver competências para uma inovação edificante da práxis educativa.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança / Fernando Luiz Abrucio, coordenação. – São Paulo: Moderna, 2016.

ANDERSON, C. **eLearning in practice**: blended solutions in action. IDC white paper, 2000. Disponível em: <[http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/\\$FILE/IDC_elearning_whitepaper.pdf?openelement](http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/$FILE/IDC_elearning_whitepaper.pdf?openelement)>. Acesso em: 02 Jan 2020.

ANDRE, M. E. D. A. A Produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, p. 41-56, 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/4>>. Acesso em: 16 Jan. 2020.

ANDRE, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A; LEAL, L; SANTOS, L. (org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANJOS, R. A. V.; SILVA, L. M.; ANJOS, A. M. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 6, n.2, p. 203-220, 2019.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada**. Posição da ANPED sobre o “Texto referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”. 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

ASH, K. Blended Learning Choices. **Education Week**, Pensilvânia: Editorial Projects in Education, vol.32, n.9, out. 2012.

BACICH, L.; NETO, A. T; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: (Org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L. Ensino Híbrido: Proposta de formação de professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309892321>. Acesso em: 14 Nov 2019.

BALDISSERA, L. F.; MACHADO, M. F.R.C. **Mediação pedagógica e metodologias ativas no contexto da educação profissional e tecnológica a distância**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571480/2/Apostila_Curso%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o_Lucilene.pdf. Acesso em: 23 Dez 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BERGAMO, N. E. **O desafio da docência: formação continuada no contexto da educação híbrida**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas. 2018.

BERGMANN, J., SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. LTC, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria da educação e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>. Acesso em: 16.Jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 23 Dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1134 de 10 de outubro de 2016**. Disponível:< <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>>. Acesso em: 22 Jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018** – Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica**. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília, DF, out. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a 11.494/2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dá outras providências, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução nº 2/2019. 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). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: Intersaberes, 2011.

BRITO, G. S.; FERREIRA, J. L. Tecnologias na educação presencial e a distância em tempos de cibercultura: a formação do professor. In: BRITO, G. S. (Org.) **Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação**: Percursos Metodológicos e Significativos. Rio de Janeiro: BG Business Graphics Editora, 2020.

BRITO, G. S.; FOFONCA, E. Metodologias pedagógicas inovadoras e educação híbrida: para pensar a construção ativa de perfis de curadores de conhecimento. In: **Metodologias pedagógicas inovadoras**: contextos da educação básica e da educação superior / Eduardo Fofonca (Coord.); Glaucia da Silva Brito, Marcelo Estevam, Nuria Pons Villardel Camas (Orgs.). Curitiba: Editora IFPR, 2018. 197 p. v. 1

BRUNO, A.R.; SILVA, J.A.O. Percursos e experiências no ensino superior: múltiplas aprendizagens para docências na cultura digital. **Laplage em Revista**, [S.l.], v.3, n.2, p. p.24-33, jun. 2017.

BRZEZINSKI, I.; FREITAS, L. G. (Org.). **Políticas Educacionais**: Neoliberalismo, Formação de Professores, Tecnologia, Diversidade e Inclusão. 1. ed. Anápolis: UEG, 2016. v. 1. 398p.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores**: tendências atuais. 1ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a Escola**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61-78.

CARVALHO NETO, S. **Dimensões de qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-02022010-123846/publico/CARVALHONETO_tese_2009_vFINAL.pdf. Acesso em: 11 dez 2019.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à ação política. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006. p. 17-30.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Clayton Christensen Institute. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf> Acesso em: mai. 2019.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAVIS, C. L. F. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. / Claudia L. F. Davis, Marina Muniz R. Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Juliana Cedro de Souza. - São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DAVIES, P. What is evidence-based education? **British Journal of Educational Studies**, v. 47, n. 2, p. 108-121, jun. 1999.

DAVIES, P. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, G.; PRING, R. **Educação baseada em evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 31-43.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 139-158.

FARIA, P. M. **Revisão Sistemática da Literatura**: contributo para um novo paradigma investigativo. Santo Tirso, Portugal: WhiteBooks, 2016.

FERREIRA, J. L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. In: FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação de Professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 33-49.

FERREIRA, J. L. **Formação Continuada Online para o Desenvolvimento Profissional que atuam no Atendimento Pedagógico ao Escolar em tratamento de Saúde**. 2015. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

FERREIRA, J. L. **Formação de Professores em diferentes Níveis e Modalidades de Educação e Ensino**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. v. 1. 331p.

FERREIRA, J. L.; BEHRENS, M. A. Formação Docente para diferentes níveis e modalidades de Educação e Ensino. In: FERREIRA, J. L. **Formação de Professores em diferentes Níveis e Modalidades de Educação e Ensino**. 1ed. Curitiba: Appris, 2017, v. 1, p. 23-47.

FERREIRA, M. S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 123-130, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89412348002>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez, 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2019.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.** v.13 n.37 Rio de Janeiro jan./abr. 2008

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 26. Dez. 2019

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/1.pdf>>. Acesso em: 20 Jan. 2020.

GATTI, B. A. (org.). **Professores do Brasil**: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazio Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended – Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Fundação Lemann. Instituto Península. Editora Penso. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JUSTINO, D. G. R. Blended learning: um panorama global e o desenvolvimento de sua taxonomia. **Educação Pública**, v. 20, nº 35, 15 de setembro de 2020.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/35/ibleneded-learningi-um-panorama-global-e-o-desenvolvimento-de-sua-taxonomia>. Acesso em: 20 dez 2020.

KNUPPEL, M. A. C. Os pressupostos e desafios da aprendizagem híbrida para a educação básica: uma análise a partir das edições (2012-2016) do Relatório Horizon Report. **TICS & EAD EM FOCO**, v. 3, p. 222-239, 2017.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. Disponível em: https://www.biosanas.com.br/uploads/outros/artigos_cientificos/18/6505082c2a7c23986651c7b1f7a4a92e.pdf. Acesso em: 13 Dez 2019.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIECHOCKI, B. K. Formação continuada no Ensino Religioso: A Educação Híbrida como possibilidade de reflexão da prática pedagógica. In: **Anais X Congresso Nacional de Ensino Religioso** (CONERE), XIV Congresso Internacional de Teologia da PUCPR, II Congresso de Pós-Graduação em Teologia (PPGT/PUCPR) e II Congresso Latino-Americano de Educação e Ciências da Religião (CLAECIR), 10, 2019, Curitiba/PR. Florianópolis: FONAPER, 2020. v. 1, p. 269 - 278. Disponível em: <https://doity.com.br/xconere/blog/anais-do-evento>. Acesso em: 01 dez 2020.

LIECHOCKI, B. K. **Práticas inclusivas no ensino religioso**. Curitiba: APPRIS, 2020.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, J. L. A. **Educação disruptiva**: sonho ou possibilidade? Planeta educação. mai. 2018. Disponível em: <https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/inspiracao/a/4/educacao-disruptiva-sonho-ou-possibilidade>>. Acesso em: 20 Jan 2020.

MACHADO, M. F. R. C.; MATOS, E. L. M. O planejamento e uso dos recursos didáticos tecnológicos no apoio às aulas expositivas. In: FERREIRA, J. L. (Org.). **Formação de Professores**: Teoria e Prática Pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 148-170.

MACHADO, M. F. R. C. **O uso dos recursos didático-tecnológicos como potencializadores ao processo de ensino e aprendizagem**. In: XIII Congresso Nacional de Educação. EDUCERE; IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. SIRSSE; VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/ CÂTEDRA UNESCO. Curitiba, 2017.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. **Educação Híbrida**. Guia de leitura do curso Educação Híbrida. Edição e Revisão: Maria Josele Bucco

Coelho. CIPEAD - Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância. Universidade Federal do Paraná, 2017.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, 1998.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, R. X. et al. **Ambientes virtuais de aprendizagem na graduação presencial**: a avaliação dos estudantes. In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA-ESUD, 2011.

MORAN, J. M. **Pedagogia integradora do presencial-virtual**. In: IX Congresso Internacional de Educação a Distância, 9, 2002, São Paulo. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2002/trabalhos/texto50.htm>>. Acesso em: 02 Jan. 2020.

MORAN. J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

MORAN. J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2020.

MORAN. J. M. Educação Híbrida: Um conceito chave para a educação, hoje. In: **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani. – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

MORAN. J. M.; BACICH, L. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. 2015. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>> Acesso em 04 Jan 2020.

MORAN. J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN. J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007. 173 p.

MORIN, E. “Por uma reforma do pensamento”. In: **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Alfredo Pena Vega; Elimar Pinheiro do Nascimento (org.). Rio de Janeiro: Editora Garamond, 1999.

MORIN, E.; CIURANA, E.R; MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**. Tradução Sandra T. Valenzuela. Revisão técnica Edgard de Assis carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORICONI, G. M. (coord.). **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayana Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n.35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

OLIVEIRA, J. B. A. (Org.). **Educação baseada em evidências**. Brasília, IAB, 2014. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Instituto-Alfa-e-Beto_Educacao-Baseada-em-Evidencia_2014.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARANÁ. DELIBERAÇÃO Nº 01/2006. **Normas para o Ensino Religioso no Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Curitiba: CEE/PR, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PEÑA, M.; de L. D. J.; ALLEGRETTI, S. M. M. Escola híbrida: aprendizes imersivos. In: **Revista Cet**, v. 01, n. 02, abr. 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/05/edutechi_puc20121.pdf>. Acesso em: 20 mai 2020.

PERES, P.; PIMENTA, P. **Teorias e práticas de b-learning**. Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2011.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, set./dez. 1999.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social science: A practical guide**. Malden, MA: Blackwell Publishing. 2006.

PRADO, F. L. **Metodologia de Projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

SÁ, R. A. **Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 57-73, 2008. Editora UFPR [online].

SÁ, R. A. Contribuições teórico-metodológicas do pensamento complexo para a construção de uma pedagogia complexa. In: SÁ, R. A.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Teoria da Complexidade: contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa**. 1ed. Curitiba: Editora Appris, 2019, v. 1, p. 1-245.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa de evidência científica**. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, 2007.

SANCHO, J. M. HERNANDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, K. E. E.; TORRES, P. L. **A educação híbrida no processo de ensino-aprendizagem: uma proposta norteadora**. 2018. 508 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00006a/00006ac0.pdf>>. Acesso em: 02 Jul 2019.

SCHIAVON, S. H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica**. 2015. 95 f.

Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2015-10-09T084100Z-2970/Publico/Sandra%20Helena.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, A. J. C.; MARTINS, R. X. Estudo sobre a adoção de blended learning na educação básica. **Reflexão e Ação** (Online), v. 24, p. 6-23, 2016.

SILVA, B. K. L. N.; NIZER, C. R.; COSTA, D. R. D.; CARASSAI, E. C.; SANTOS, E. C.; SCHLOGL, E. B. Ensino Religioso: uma perspectiva de trabalho com a diversidade religiosa do Estado do Paraná. In: JUNQUEIRA, S. R. A (Org.). **Ensino Religioso no Brasil**. 1 ed. FLORIANÓPOLIS: INSULAR, 2015, v. 1, p. 19-560.

SILVA, B. K. L. N. O lúdico no Ensino Religioso. In: CATARINO, F.; JUNQUEIRA, S. A. (Org.). **Desafios do Ensino Religioso numa sociedade laicizada**. 1ed. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2016, p.1-364.

SILVA, B. K. L. N. **Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down**. 1. ed. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017. v. 1. 68p.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <<http://meiradarocha.jor.br/news/tcc/files/2017/12/Gerhardt-e-Silveira.-M%C3%A9todos-de-Pesquisa-EAD-UFRGS.pdf>>. Acesso em: 04 Mai 2020.

SIMONIAN, M. **Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica**. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TANCREDI, R. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAS, G.; PRING, R. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TORI, R. **Cursos híbridos ou *blended learning***. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. **Educar em Revista**. Curitiba. edição especial, n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

VALENTE, J. A. **O ensino híbrido veio para ficar**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

WINKELER, M. S. B.; PRYJMA, M. F. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos.

Formação Docente, v. 6, p. 23-34, 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968009>>. Acesso em: 20 mai 2020.