

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

THIAGO DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOVAS TECNOLOGIAS: ENSINO HÍBRIDO -
PRÁTICAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA APÓS O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.**

São Paulo
Março/2024

THIAGO DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOVAS TECNOLOGIAS: ENSINO HÍBRIDO -
PRÁTICAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA APÓS O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-10894

1.1.1.1.1

V658e

Vieira, Thiago da Silva

Educação profissional e novas tecnologias: ensino híbrido - práticas e construção de saberes de professores de língua inglesa após o período de ensino remoto emergencial / Thiago da Silva Vieira. – São Paulo: CPS, 2024.

110 f. : il.

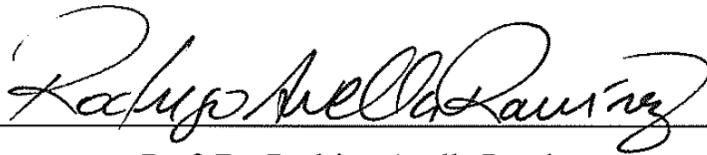
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Educação profissional. 2. Formação do formador. 3. Ensino híbrido. 4. Língua inglesa. 5. Comunidade investigativa de aprendizagem. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

THIAGO DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E NOVAS TECNOLOGIAS: ENSINO HÍBRIDO -
PRÁTICAS E CONSTRUÇÃO DE SABERES DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA APÓS O PERÍODO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.**



Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Orientador - CEETEPS



Documento assinado digitalmente

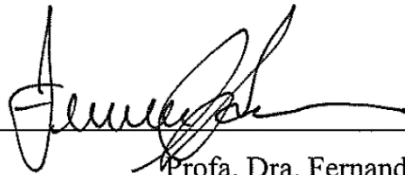
ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO

Data: 09/04/2024 12:47:55-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Examinadora Externa - USCS



Profa. Dra. Fernanda Castilho Santana

Examinadora Interna - CEETEPS

São Paulo, 19 de março de 2024.

Dedico a Deus, pois certamente que sua bondade e misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida.
Dedico a toda minha família, minhas preciosidades
Thales e Alice.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde, por me capacitar, por traçar os meus caminhos, conduzindo-me ao programa de mestrado e por me fazer vitorioso com a conclusão desse curso. Gratidão por conceder esse sonho.

Ao ilustre professor e orientador Rodrigo Avella Ramirez por todo empenho, profissionalismo, pelas aulas descontraídas cheias de muito aprendizado e otimismo, por todo apoio, prontidão e orientação, impossível não sorrir durante as aulas e orientações, levarei essa energia positiva comigo, para minhas aulas.

A minha família, meus pais Valdir e Iraci por terem acreditado no meu potencial e ensinado a importância da educação em minha vida, a minha esposa Aline que desdobrou-se muito tempo com as crianças para que eu pudesse realizar as leituras e atividades do curso, aos meus bebês Thales e Alice que me motivou com cada sorriso durante esses dois anos.

A professora Elizete por me incentivar com instruções sobre a docência, as professoras Stela e Zenaide por confiar no meu trabalho como docente e, por me oferecer materiais, a professora Raquel por me ajudar com meu projeto de pesquisa.

Aos meus colegas mestrandos, pela parceria e amizade que quero levar comigo para a vida, aos meus colegas Luis e Helen na qual escrevemos, discutimos e publicamos diversos artigos.

Por fim, aos docentes entrevistados que fortaleceram os meus estudos, a todos os professores da pós-graduação stricto sensu pela dedicação ao ensinar e as orientadoras da banca de qualificação e defesa prof^a. Ana Sílvia Moço Aparício e prof^a. Fernanda Castilho Santana, por todo aprendizado e contribuições que fizeram enriquecer essa pesquisa.

A todos os companheiros que aqui não foram mencionados, mas que contribuíram diretamente ou indiretamente para eu atingir o meu objetivo e ser bem-sucedido durante essa fase de mestrado.

É impossível haver progresso sem mudança, e
quem não consegue mudar a si mesmo
não muda coisa alguma.
Bernard Shaw

RESUMO

VIEIRA, T. S. **Educação Profissional e Novas Tecnologias: práticas e construção de saberes de professores de língua inglesa após o período de ensino remoto emergencial.** 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho e tem por objetivo investigar quais os desafios para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia. A partir da fundamentação teórica, analisa-se os tipos de ensino, com os autores: Börje Holmberg, Charles Hodges, Lilian Bacich, Michael Horn e Heather Staker. Após parte para a prática docente e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação com a autora Vani Moreira Kenski e por conseguinte formação do formador a partir de Lee Shulman e Maurice Tardif. A metodologia utilizada é uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa. O método e os procedimentos de pesquisa adotados são análises de documentos institucionais e legislação, revisão bibliográfica de literatura específica sobre tipos de ensino com destaque o tema de ensino híbrido e pesquisa de campo com questionários estruturados e entrevistas com docentes de Língua Inglesa de uma unidade de Faculdade de Tecnologia. Constatou-se que os desafios para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior são os desafios pedagógicos, cultural e tecnológico. Como um potencial produto, visto em que alguns cursos de tecnologia a disciplina de língua inglesa serão híbridos, sugere-se a criação de comunidades investigativas de aprendizagem para discussão de implementação, uso de tecnologias de comunicação e informação e prática do ensino híbrido.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação do Formador. Ensino Híbrido. Língua Inglesa. Comunidade Investigativa de Aprendizagem

ABSTRACT

VIEIRA, T. S. **Professional Education and New Technologies: practices and construction of knowledge of English language professors after the period of emergency remote teaching.** 137 pgs. Thesis (Professional Master's Degree in Management and Development of Professional Education). Paula Souza State Center for Technological Education, São Paulo, 2024.

The present work is part of the research developed in the Knowledge and Teaching Work project, in the Trainer Training research line, in the master's program in Management and Development of Professional Education, whose area of concentration is Education and Work and aims to investigate which challenges for implementing hybrid teaching in the English language discipline in a higher technology course. Based on the theoretical foundation, we analyze the types of teaching, with the authors: Börje Holmberg, Charles Hodges, Lilian Bacich Michael Horn e Heather Staker. Afterwards, we move on to teaching practice and the use of Information and Communication Technologies with the author Vani Moreira Kenski and consequently training the trainer based on Lee Shulman and Maurice Tardif. The methodology used is applied research with a qualitative approach. The adopted research method and procedures are analysis of institutional documents and legislation, bibliographical review of specific literature on types of teaching, highlighting the theme of blended learning and field research with structured questionnaires and interviews with English language professors from a teaching Technology College institution. It was found that the challenges for implementing hybrid teaching in the English Language discipline in a higher education course are pedagogical, cultural e technological challenges. As a potential product, given that in some technology courses the English language subject will be hybrid, it is suggested the creation of investigative learning communities to discuss implementation, use of communication and information technologies and practice of blended learning.

Keywords: Professional Education. Teacher Education. Blended Learning. English Language. Investigative Learning Community

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Gerações de Ensino a Distância no Brasil	28
Quadro 2:	Ementa e Objetivo do Plano de Ensino do curso de Design de Moda.....	52
Quadro 3	Requisitos de Titulação – Disciplina de Inglês I	53
Quadro 4:	Equipes para o processo educacional do ensino híbrido.....	73
Quadro 5:	Como moldar a cultura em uma instituição de ensino	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Subgrupos de comunidades de aprendizado profissional	22
Figura 2:	Ensino Híbrido: Tópicos organizados em forma de engrenagem.....	35
Figura 3:	Taxonomia do Ensino Híbrido	36
Figura 4:	Matriz do curso superior de tecnologia de Design e Moda	41
Figura 5:	Grau de digitalização dos cursos presenciais	44
Figura 6:	Portal do participante	55
Figura 7:	Exercícios da plataforma interativa digital.....	60
Figura 8:	Gráfico de barras sobre participação em treinamentos sobre ensino híbrido...	66
Figura 9:	Gráfico de barras sobre a utilização dos modelos de ensino híbrido.....	66
Figura 10:	Gráfico de barras sobre a utilização das TICs em sala de aula.....	67
Figura 11:	Gráfico de setores sobre o aceite em participar da entrevista.....	67

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AT	Análise Temática
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CIA	Comunidade Investigativa de Aprendizagem
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPS	Centro Paula Souza
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FATEC	Faculdade de Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPC	Plano Pedagógico do Curso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO DE SABARES E DESAFIOS DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO	18
1.1 Comunidades investigativas de aprendizagens (CIAs).....	21
CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE TIPOS DE ENSINO	25
2.1 Ensino a distância (EAD).....	25
2.2 Ensino remoto emergencial (ERE).....	31
2.3 Ensino híbrido	33
2.4 Ensino híbrido na faculdade de tecnologia.....	41
CAPÍTULO 3: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	45
3.1 O professor e a disciplina de língua inglesa no ensino superior de uma faculdade pública tecnológica.....	48
3.2 Análise documental referente a disciplina de língua inglesa no curso superior tecnológico híbrido de design de moda.....	52
3.3 Ação docente e a sala de aula pós pandemia.....	55
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	62
4.1 Procedimentos de Pesquisa	63
4.2 O questionário	63
4.3 A entrevista semiestruturada.....	64
4.4 Objetivos.....	65
4.5 Caracterização da instituição de ensino superior tecnológico.....	65
4.6 Caracterização dos correspondentes (corpo docente)	66
4.7 Análise temática.....	69
CAPÍTULO 5 – SABERES E DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO PARA UM DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO	70
5.1 Desafios pedagógicos: equipe gestora e corpo docente.....	70
5.2 Ensino híbrido para os docentes de língua inglesa.....	76
5.3 Implementação: comportamento cultural.....	80
5.4 Implementação: infraestrutura e tecnologia.....	82
5.5 As vantagens do ensino híbrido.....	84

5.6 Quais as desvantagens?.....	85
5.7 A proposta de uma comunidade investigativa de aprendizagem.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	97
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES	99
APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE APRENDIZAGEM – REMOTA TRIMESTRAL.....	101
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	103
ANEXO B – TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	104
ANEXO C – NORMAS DE REORGANIZAÇÃO DOS CALENDÁRIOS ESCOLARES DEVIDO AO SURTO CORONAVÍRUS	105
ANEXO D – OFERTA DE CARGA HORÁRIO NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD).....	107
ANEXO E – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA	110

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa teve início na minha vida quando estava no quinto ano do ensino fundamental, foi nesta série que aprendi as primeiras palavras em inglês, pouco tempo depois ganhei um livro em inglês do meu primo, com muita curiosidade e com a ajuda de um dicionário comecei a traduzir alguns textos do livro, foi um momento de muito interesse e aprendizado, sendo a disciplina de Língua Inglesa a minha favorita.

Aos quinze anos consegui o meu primeiro emprego e logo me matriculei em um curso de inglês. Foi nesse momento que utilizei a primeira ferramenta tecnológica (*MP3 player*) para que me ajudasse com as atividades de áudio. Esse recurso me ajudou muito, pois sempre saía de casa para escola ouvindo as lições de inglês. Devido à falta de opções de horário de curso e pouca disponibilidade, infelizmente tive que desistir das aulas presenciais de inglês, iniciando mais tarde, com outros recursos tecnológicos: o computador e internet. Nesse período, mesmo com muita dificuldade, foi possível participar de aulas online de conversação em inglês, com professores de outros países o que me motivou a estudar Letras Português e Inglês, me graduei pela Faculdade do Pantanal do Mato Grosso do Sul em julho de 2010, em agosto do mesmo ano tive a oportunidade de fazer um curso de inglês geral por um mês na África do Sul, através do *chat* disponível no site da escola, consegui me comunicar em inglês com minha família de hospedagem e vários estudantes antes mesmo de minha chegada, participei de um projeto oferecido pela escola de contar histórias as crianças órfãs, foi nesse momento que decidi lecionar inglês. Quando voltei para o Brasil, me mudei para a cidade de Santa Bárbara D’oeste/SP e comecei a lecionar em escolas de idiomas, trabalhei em várias escolas na região de Campinas, em 2013 lecionei por um ano em uma escola pública na cidade de Santa Bárbara D’oeste, foi uma ótima experiência, mas o que me incomodava era as limitações para preparo de atividades extras, eram poucos recursos oferecidos pela escola, por esse motivo, decidi lecionar apenas em escolas de idiomas.

Em 2019 comecei a trabalhar em uma escola de ensino médio e técnico, Prof. Dr. José Dagnoni em Santa Bárbara D’oeste, retornei à escola pública mas percebi um ambiente muito diferente, organizado, vários projetos em andamento, laboratórios de informática bem equipados, projetores em quase todas as salas e a maioria dos professores tinham materiais preparados em slides, comecei a lecionar apenas com um livro, não fazia muito uso de tecnologia, comecei a preparar e imprimir atividades extras para otimizar tempo, no ano seguinte (2020) veio a pandemia, e não usei o material impresso que eu estava preparando, em

pouco tempo tive que adaptar à nova situação mediante as aulas remotas, foi um grande desafio, percebi que não era apenas eu que se encontrava nessa situação, com pouco material digitalizado e conhecimento de plataformas digitais.

No ano de 2021 comecei a lecionar em uma faculdade de ensino superior tecnológico trabalhei em várias unidades da FATEC lecionando a disciplina de Língua Inglesa, foi o ano todo de 2021 com aulas remotas, um grande desafio, com pouco material digitalizado, me inscrevi em cursos do Centro Paula Souza para saber um pouco sobre tecnologias, metodologias ativas, ferramentas para ajuda de ensino de Línguas Estrangeiras, todos os cursos me ajudaram para aplicar todo conhecimento e aprendizado em minhas aulas.

Gosto muito de ensinar inglês, pois é uma língua presente no ambiente corporativo e é imprescindível que ela continue sendo explorada e aprendida por muitos brasileiros. As aulas de língua inglesa podem estimular melhor preparo aos alunos em relação ao mercado de trabalho, desenvolver atividades com a prática das habilidades da fala, leitura, escuta e escrita, possibilita a troca de ideias, reflexões e faz com que os alunos tenham diversos conhecimentos culturais, conectando seus objetivos pessoais e profissionais.

Em 2022 ingressei no curso de mestrado profissional com a linha de pesquisa professor formador, em conversa com meu orientador Prof. Dr. Rodrigo Avella, discutimos sobre os desafios e novos conhecimentos encontrados pelos professores de Língua Inglesa do ensino superior (FATEC) durante e após as aulas remotas, sendo a minha pergunta de pesquisa: Em um contexto de retorno às aulas presenciais, após dois anos de teletrabalho e uso de tecnologias, que saberes foram construídos pelo professor de língua inglesa e quais os desafios para sua prática profissional pós pandemia? Em um contexto de estudos sobre formação de professores que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, tem-se como objetivo geral deste trabalho investigar quais os saberes e os desafios enfrentados pelos docentes para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia.

Para atingir o objetivo geral dessa pesquisa foram estabelecidos três objetivos específicos, são eles:

- Verificar quais recursos e ferramentas digitais os docentes de língua inglesa seguem utilizando mesmo após o retorno presencial às aulas;
- Analisar quais os desafios e possibilidades para se implementar atividades híbridas na disciplina de língua inglesa;

- Verificar se os docentes entrevistados conhecem alguma modalidade híbrida, se já tiveram experiência com esse tipo de ensino, que inclusive já faz parte em alguns cursos da faculdade de ensino superior tecnológico.

Essa pesquisa se preocupa pela busca de um melhor ensino, seja ele remoto, híbrido ou presencial, enfatizando as experiências de professores do ensino superior para se precaver caso depararmos com outras situações que afastem professores e alunos do ambiente físico escolar. Esta pesquisa estrutura-se em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, é apresentado o referencial teórico, em que buscou-se fundamentar o contexto estudado por meio de autores da área de formação do formador e comunidades de prática.

No segundo capítulo, são apresentados os tipos de ensino: a distância, remoto emergencial e híbrido, bem como a oferta de ensino híbrido em uma faculdade de tecnologia, destaca-se a lei Lei nº 9.394/96 que enfatiza a oferta da carga horária dos cursos superiores a distância.

O terceiro capítulo refere-se sobre a prática docente e uso da TICs durante as aulas de língua inglesa.

No quarto capítulo são apresentados os percursos metodológicos, os procedimentos e método de pesquisa, a caracterização dos respondentes e os instrumentos de coleta de dados que esclarecem este trabalho. O método usado para a construção de análise de dados desta pesquisa é a análise temática (AT).

O quinto capítulo apresenta a discussão e análise de dados que foram situadas e comentadas com o auxílio da AT.

Em suma, são apresentadas as considerações finais do autor, bem como uma sugestão de uma proposta de uma comunidade prática investigativa para o preparo docente e discussão sobre a modalidade híbrida na disciplina de língua inglesa no ensino superior tecnológico.

CAPÍTULO 1: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONSTRUÇÃO DE SABARES E DESAFIOS DO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO.

Neste capítulo é importante destacar conhecimentos e saberes para o preparo docente, com ênfase na compreensão profunda do conteúdo que ensinam, bem como, nas estratégias de ensino apropriadas para a construção de conhecimento pelos alunos. Os processos de raciocínio pedagógico e de ação elucidam como os conhecimentos são ativados, construídos e articulados pelo professor durante o processo de ensinar e aprender. Shulman (1987) propõe categorias teóricas de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, são elas:

Conhecimento específico: conteúdo específicos da matéria que o professor leciona. Os formadores devem ter um conhecimento profundo do conteúdo que ensinam. Isso vai além do domínio superficial do material; os formadores precisam entender a estrutura do conhecimento em sua disciplina, os princípios subjacentes e como esse conhecimento se relaciona com outros campos. Os saberes docentes são ocasionados pela prática e teoria, os saberes conquistados com a prática, advêm do conhecimento específico, nas rotinas de trabalho ao lecionar, Tardif (2000) diz.

Os saberes profissionais também são temporais no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. [...]Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF, 2000 p. 14).

Dessa forma, pode-se afirmar que os saberes docentes são heterogêneos e diversificados. A ação docente fortuitamente se concretiza em apenas uma concepção pedagógica ou teoria, pois é requerido que um bom profissional se propicie de soluções em diferentes teorias e técnicas mediante suas dificuldades e necessidades encontradas durante o processo de ensino.

Conhecimento pedagógico: conhecimentos de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, de contextos educacionais de outras disciplinas. Além do conhecimento do conteúdo específico, os formadores precisam ter conhecimento pedagógico, ou seja, devem saber como ensinar esse conteúdo de forma eficaz. Isso inclui estratégias de ensino, métodos de avaliação e a capacidade de adaptar o ensino para

atender às necessidades dos alunos. Segundo Shulman (1986) o autor menciona.

O conhecimento de conteúdo pedagógico também inclui uma compreensão do que torna fácil o aprendizado de tópicos específicos: os conceitos e preconceitos que alunos de diferentes formações e idades trazem com ele para o aprendizado desses tópicos e lições mais frequentemente ensinados. Se esses preconceitos forem concepções erradas, o que geralmente ocorre, os professores precisam saber que as estratégias que têm mais probabilidade de ser frutíferas na reorganização da compreensão dos aprendizes provavelmente não aparecerão diante deles como uma lousa em branco (SHULMAN, 1986, p. 9 -10).

Assim, segundo o autor, o conhecimento pedagógico é os conhecimentos necessários para a prática docente que se relaciona diretamente à ação de ensinar a partir de sua experiência, sendo o espaço educacional essencial na formação profissional dos docentes.

Conhecimento curricular: construído a partir das quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas, as estruturas organizacionais, a literatura referente aos processos de escolarização e os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação.

No conjunto dessas categorias, ganha destaque o conhecimento pedagógico do conteúdo, que, para Shulman (1987), é a categoria de maior interesse porque: identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino; envolve a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão, por exemplo, de como tópicos particulares, problemas ou assuntos são organizados, representados e adaptados aos interesses e às diversas habilidades dos aprendizes, nas situações de ensino. Shulman (1987) enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, ou seja, para haver ensino é preciso transformação, adaptação, portanto o uso das TICs, o ensino híbrido pode ser aliado na construção de ensino e aprendizado colaborativo. Shulman reforça que as práticas formativas não devem fazer dos professores meros seguidores de manuais e, sim, prepará-los para raciocinar profundamente a respeito de como eles mesmos ensinam. (MIZUKAMI, 2004) menciona:

Professores bem-sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimentos das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos de ensino (...) que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos (MIZUKAMI, 2004, p. 5).

É importante que o docente construa “pontes” entre a mente do aluno e a sua, com uma

compreensão mais desenvolvida, voltada para a criatividade. Assim, a formação docente deve empregar-se da sua base de conhecimento, escolhas e ações para operar com premissas que guiem as ações de um futuro docente.

Segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente como um saber plural, saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (p. 36). Dessa forma, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano. Para esse autor, nota-se uma valorização da pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Também apresentam algumas características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Considerando que esses saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, Tardif (2002) os classifica em:

- Saberes da formação profissional: (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina;
- Saberes sociais: definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- Saberes curriculares: que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita;
- Saberes experienciais: que são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif (2002) considera que é na ação e na interação dos atores escolares que se estrutura toda organização do trabalho de uma instituição de ensino, a interação humana é fundamental, pois, o trabalhador realiza uma atividade que se dedica a outro ser humano.

Portanto, com os dizeres de Tardif, percebe-se a importância da interatividade entre todos os envolvidos do ambiente educacional, pois, estimular a interatividade facilita a compreensão de competências e habilidades, favorece o pensamento crítico, respeito mútuo, troca de experiências e construção coletiva de saberes coletivos e enriquecedores que podem ser levados para dentro da sala de aula, para a vida.

1.1 – Comunidades investigativas de aprendizagens (CIAs).

O professor realiza um papel fundamental na sociedade, contudo transmitir o saber exige domínio de conteúdo, interatividade, preparo de aulas, uma vez que o professor está em envolvido com a teoria prática e prática teoria. Dessa forma, as comunidades investigativas se constituem em importantes lócus nos quais os professores possuem vozes e essas são ouvidas “em voz alta e articuladamente” (Goodson, 2013, p.67). O termo comunidade é novo na literatura tradicional sobre formação docente, mudança educacional e desenvolvimento profissional. Wenger (2001), identificou três características básicas do que se constitui como comunidades de prática, são elas:

- O compromisso mútuo;
- Uma prática conjunta;
- Interesse comum que une os membros participantes.

Assim, significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo para apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo, as comunidades investigativas de aprendizagem são motivadas por modos de diferentes compreensões sobre o que significa para o professor “saber mais” e “ensinar melhor”. Segundo Grossman, Wineburg e Woolworth (2001), as comunidades devem proporcionar momentos de diálogos e de confiança, proporcionar o olhar para os múltiplos contextos que implicam o trabalho dos professores é importante que os docentes envolvidos em uma comunidade investigativa de aprendizagem constituam uma história conjunta, configurando-se como uma “comunidade de memória” na qual os envolvidos tecem “narrativas constitutivas” do grupo onde é possível concordar e discordar de forma democrática. As comunidades de aprendizagem docente estão relacionadas a diferentes perspectivas, elas podem ser intelectuais, sociais e organizacionais e têm o objetivo de crescimento profissional contínuo dos professores, a organização de uma comunidade investigativa no ambiente escolar possibilita oportunidades para os docentes

pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário, discutir sobre os contextos sociais, culturais e políticos de forma planejada e intencional.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (2009), os grupos de estudos de acadêmicos e docentes de uma determinada instituição de ensino, desenvolvem investigações e reflexões sobre a própria prática pedagógica. Esses grupos podem ser considerados como comunidades investigativas locais. Fiorentini (2010) menciona que os grupos formados por docentes têm se constituído em uma “alternativa para o desenvolvimento profissional de professores e de reprodução de um repertório de saberes profissionais fundamentados em investigação sobre a prática de ensinar e aprender”, portanto com a participação de contextos colaborativos, como ocorrem nas comunidades investigativas, seus membros adquirem novos conhecimentos principalmente ao examinarem modos de aprender e ensinar nas instituições de ensino. Dessa forma os docentes aprendem e se desenvolvem profissionalmente. Para Cochran-Smith e Lytle (2002) quando geram conhecimentos locais da prática através do trabalho docente em comunidades investigativas, é possível teorizar a construção de seus trabalhos, conectando-os ao contexto cultural, social e político.

As comunidades podem tanto aumentar a capacidade de reflexão dos autores, como ter um objetivo exclusivo, por exemplo, elevar a participação dos alunos durante o ensino híbrido. Dessa forma, Hargreaves analisa e identifica comunidades de aprendizado profissional em dois subgrupos como mostra a imagem:

Figura 1: Subgrupos de comunidades de aprendizado profissional



Fonte: Figura do autor

No primeiro grupo estão as comunidades que visam as práticas docentes e controle dos professores, enquanto no segundo grupo, incluem os tópicos que engajam o coletivo na tomada de decisões pertinentes às práticas escolares, as comunidades investigativas de aprendizagem podem ser formadas por professores, pesquisadores, profissionais e até estudantes que

compartilham interesses semelhantes em uma área de estudo ou disciplina, pessoas que se reúnem com o objetivo de investigar e aprofundar seu conhecimento sobre um tópico específico por meio de pesquisa colaborativa.

O principal objetivo de uma CIA (Comunidade Investigativa de Aprendizagem) é promover a aprendizagem colaborativa e a pesquisa sobre um tópico de interesse comum, assim, os membros se reúnem para desenvolver habilidades, explorar questões e expandir conhecimento. A colaboração é fundamental nas comunidades investigativas, os participantes trabalham juntos para identificar problemas, coletar e analisar dados, formular hipóteses e discutir dados, muitas das vezes as comunidades de aprendizagem se auto-organizam, o que significa que os próprios membros decidem como estruturar suas atividades, agendas e metas de pesquisa, isso permite uma maior flexibilidade e adaptabilidade. A prática dos professores é compreendida como uma artesanaria, de modo que a profissionalidade docente se constrói mediante reflexão NA prática: “os professores competentes sabem, na medida em que é expressado ou veiculado na arte da prática, nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Algumas CIAs podem incluir membros mais experientes que atuam como mentores ou orientadores, ajudando os participantes mais novos a desenvolver suas habilidades e compreensão do tópico, os participantes frequentemente compartilham recursos, como literatura acadêmica, artigos, livros e ferramentas de pesquisa, para apoiar sua investigação e aprendizado. Segundo Cochran-Smith (2016),

Comunidades que são investigativas, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as pessoas envolvidas nessas comunidades empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões como, por exemplo: “O que você realmente quer dizer com isso?” “Quais suposições você está fazendo sobre as habilidades de seus estudantes?” “Quais as expectativas que você tem sobre os estudantes que são aprendizes de língua inglesa e que não são falantes nativos?” (COCHRAN-SMITH, 2016, p.65).

A comunicação aberta e a discussão são elementos-chave das CIAs. Os participantes se envolvem em debates construtivos, apresentam resultados de suas pesquisas e compartilham suas descobertas com o grupo, a proposta de implementação de uma comunidade investigativa de aprendizagem como produto final dessa pesquisa, promove uma aprendizagem contínua, incentivando os participantes a se manterem atualizados com as últimas pesquisas e desenvolvimentos da área sobre ensino híbrido e ferramentas tecnológicas, assim, proporciona um aprendizado colaborativo, troca de experiências, ideias e um direcionamento de

procedimentos para as aulas de língua inglesa no ensino superior, sejam elas presencias ou híbridas, oferecendo um senso de comunidade e apoio entre os membros, criando redes acadêmicas e profissionais valiosas, crescimento intelectual dos envolvidos e resolução de problemas em conjunto, portanto, esse produto ressalta o crescimento profissional contínuo dos docentes, possibilita oportunidades para os profissionais pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário.

A comunidade investigativa de aprendizagem proposta como produto desta pesquisa busca a participação de docentes de língua inglesa de uma instituição de ensino superior tecnológico a fim de que sejam discutidos tópicos como saberes e experiências da docência oriundos dos mais diversos tipos de ensino, descritos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DE TIPOS DE ENSINO.

Neste capítulo é necessária uma visão geral do funcionamento dos seguintes tipos de ensino: a distância, remoto emergencial e ensino híbrido. É importante destacar neste capítulo o surgimento do ensino a distância, as modalidades do ensino híbrido, os desafios do ensino remoto emergencial e porcentagem de carga horária ofertada a distância oferecida pelas instituições de ensino superior, como foco o ensino superior tecnológico, em que as disciplinas do sexto semestre do curso de Design de Moda serão ofertadas no formato remoto, incluindo a disciplina de língua inglesa III, ou seja, o curso será oferecido alguns semestres presenciais e um semestre online, o que se refere a um curso híbrido.

Portanto, este segundo capítulo discute tipos de ensino que estavam ou estão presentes em nosso país.

2.1 Ensino a distância – (EAD).

O ensino EAD surgiu da crescente necessidade de preparo profissional e cultural de pessoas que, por vários motivos, não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial e vem evoluindo, ao longo do tempo, com as ferramentas tecnológicas, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade, no passado, é possível encontrar indícios de educação aplicada a distância, nas Epístolas do apóstolo Paulo, na qual escreve cartas e envia para orientar, aconselhar e ensinar as sete igrejas da Ásia, outro indício foi no século XV com a invenção da Imprensa, em que os livros impressos eram lidos e transmitidos aos alunos.

O correio foi uma importante ferramenta para o surgimento do Ensino a Distância, em 1859, em Berlim, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt fundaram a primeira escola por correspondência destinada ao ensino a de línguas, posteriormente em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor criou a Society to Encourage Study at Home. Em 1891, Thomas J. Foster, em Scarnton, Pennsylvania, iniciou o International Correspondence Institute com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração. No segundo terço do Século XX, as instituições passaram a utilizar os recursos do rádio e da televisão para difusão de programas educacionais, agregando como suporte e apoio materiais impressos encaminhados via Correios, o rádio alcançou muito sucesso em experiências nacionais e internacionais, tendo sido bastante

explorado na América Latina nos programas de educação a distância do Brasil, Colômbia, México, entre outros.

A difusão do EAD só ocorre, de fato, nos séculos XIX e XX, nos Estados Unidos, Inglaterra, Suécia, França e Espanha. No Brasil, o ensino a distância, ganha destaque com o curso profissionalizante de datilografia por correspondência, no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

Assim, o termo EAD (Ensino a Distância) surgiu em substituição à “educação por correspondência”. O ensino por correspondência, segundo Holmberg são “textos autoinstrucionais, combinados com comunicação escrita, isto é, correspondência entre alunos e tutores” (HOLMBERG, 1995, p.3). Foi por meio da tecnologia da imprensa, do papel e do serviço de correios que o Ensino a Distância foi viabilizado. Embora, mantendo os materiais escritos como base, outros tipos de materiais foram incluídos com o surgimento de tecnologias de áudio e vídeo, como discos, fitas de vídeo e fitas de áudio. A EaD foi e ainda é feita também por aulas transmitidas por rádio ou televisão. Desde o final do século XX, podemos contar com a mediação do computador, inicialmente softwares instalados nos computadores.

Na década de 1970 o EAD ganhou prestígio e reconhecimento com a criação da Open University, no Reino. Apesar de o termo EaD ter sido amplamente usado desde a década de 1970, sua adoção nunca foi algo hegemônico. Holmberg (2005) comenta que outros termos surgiram, como “estudo independente” e “estudo em casa”, nos Estados Unidos, e “estudos externos”, na Austrália. Ele acrescenta que o uso de EaD foi se solidificando com o surgimento de periódicos sobre educação a distância. O autor afirma que “um grau de reconhecimento formal aconteceu quando o International Council for Correspondence Education (ICCE) mudou seu nome para International Council for Distance Education (ICDE)” (HOLMBERG, 2005, p. 3).

Com o surgimento da internet e das tecnologias digitais, o ensino a distância tem novo crescimento e novos termos também emergiram: educação on-line, ensino mediado por computador, ensino on-line, aprendizagem on-line. Os defensores da distinção entre EaD e ensino on-line enfatizam o fato de o último poder contar com ambientes virtuais onde são compartilhados vários tipos de recursos, a tecnologia de multimeios (vídeos, textos, imagens, animações, enquetes, avaliações, exercícios com resposta automática, plataforma para escrita colaborativa etc.), mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (*hipertextos*¹) e oportunidades de interação (fórum, *chat*, *e-mail*) com colegas e professores de

¹ Sistema de organização da informação, no qual certas palavras de um documento estão ligadas a outros documentos, exibindo o texto quando a palavra é selecionada, permite ao utilizador procurar e

forma síncrona e assíncrona de qualquer lugar com acesso à internet.

O EAD é um tipo de ensino, com material pré-produzido, feito sem contato próximo entre professor e aluno, ou seja, estão separados fisicamente ou temporalmente, e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias da informação. A Educação a Distância é uma modalidade de educação tão complexa quanto a educação presencial. Ela possui princípios, normas, recursos didáticos e abordagens específicas para atividades síncronas (que acontecem em tempo real com todos os participantes) e atividades assíncronas (que podem ser acessadas independente dos outros participantes). Esta modalidade requer infraestrutura, formação e capacitação permanente de professor autor, professor mediador online, coordenador de disciplina, orientador de polo e outros docentes com as mais diversas atribuições. Só a gestão global de todos estes recursos possibilita a aplicação efetiva da Educação a Distância, como modalidade de ensino respeitável e de excelentes resultados. Ainda que sejam identificadas dificuldades operacionais ou de acesso, por parte do público usuário e adeptos da modalidade de ensino EAD, os benefícios e facilidades desse tipo de ensino se sobressaem, por exemplo: o alcance e a expansão dessa modalidade, que chega até as regiões mais remotas; a diversidade de oferta de cursos; o formato de difusão do conhecimento; a flexibilidade de horários e maior acessibilidade ao ensino, dentre outros; além da conscientização por parte dos usuários das necessidades mínimas para esse tipo de ensino, como posse de equipamentos (celular, *tablet*, computador) mínimos para o acesso às aulas e o acesso à *internet*.

No Brasil no final da década de 1990, os ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), também chamados de Sistemas Virtuais de aprendizagem, ganharam popularidade, e a web com interface gráfica, só chegou ao Brasil em 1997. Os ambientes Virtuais de Aprendizagem estão relacionados ao projeto PLATO, um sistema de autoinstrução para muitos aprendizes que foi usado para o ensino de muitas línguas (LEVY, 1997). Este sistema, segundo Hart, “oferecia tipos de exercício de vocabulário e gramática mais mecânicos, deixando as atividades mais expressivas para as salas de aula” (HART, 1981, p.12). Essas atividades eram programadas por meio de um software, o TUTOR que, “formatava e restringia os tipos de atividades que podiam ser criadas” (LEVY, 1997, p.17).

Para melhor compreensão, o desenvolvimento do EAD pode ser dividido em cinco gerações, de acordo com as tecnologias utilizadas como mostra o quadro:

Quadro 1. Gerações de Ensino a Distância no Brasil

Evolução da EaD...	Prática Pedagógica caracterizada pelo...	Mediação didática por meio de...	Suporte tecnológico para acesso, utilização e estudos dos conteúdos através de...
1ª GERAÇÃO 1880	Ensino por correspondência	Monomídia e bidirecional. Estudante interage com o material didático escrito.	Material impresso (manuais, guias de estudos, etc.)
2ª GERAÇÃO 1921	Ensino por meio da tele-ensino	Múltiplas mídias, unidirecional. Raras interações professor-estudante.	Rádio, televisão, cassetes de áudio e/ou vídeo e utilização do telefone para tirar dúvidas.
3ª GERAÇÃO 1970	Universidades Abertas	Multimídia interativa. Orientação didático-pedagógica por correspondência.	Gravações, conferências pelo telefone, biblioteca local.
4ª GERAÇÃO 1995	Ensino por meio de sistemas de comunicação, redes de computadores. E-learning	Multimídia colaborativa. Interação. Interação síncrona e assíncrona com o tutor, professor e outros estudantes.	Internet, web, sala de aula virtual – ambientes de aprendizagem virtual, Teleconferências por áudio, vídeo e computador.
5ª GERAÇÃO 2005 ...	Ensino por meio do M-learning. EaD Online	Multimídia conectada e contextual. Estudantes esquematizam, preparam e programam seus estudos por si mesmos. Interação em tempo real ou não, com o professor do curso e com os colegas.	PDA's, telefones, players, MPn, smartphones, plataformas e aplicativos variados.

Fonte: Adaptado de MOORE, M.; KEARSLEY, G. 2013.

O quadro informa que o EAD da terceira geração foi marco pelos audiotapes – fitas cassetes, e na década de 60, foi lançada a enciclopédia BARSÁ, uma robusta coleção de livros de capa vermelha, na época, era muito comum ter essa coletânea nas estantes da sala e em tese, tudo o que havia de importante estava ali. Na quarta geração, havia como tutoria, atendimento síncrono e assíncrono e a partir dos anos 2000 se destaca como forma de comunicação de ensino.

O ensino a distância pode ser implantado na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior, e é regulamentado por uma legislação específica.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, da Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC, a educação a distância caminha para uma educação combinada – “a que harmoniza presença e distância”. Nesse sentido, a Portaria no 4.059, de 10

de dezembro de 2004, do MEC, incentiva as instituições de ensino de educação superior a “introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial”, de forma integral ou parcialmente, “desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso”. Sobre essa questão, Moran (2008) afirma:

Com as tecnologias cada vez mais rápidas e integradas, o conceito de presença e distância se altera profundamente e as formas de ensinar e aprender também. Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semi-presenciais) e os a distância.[...] Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN 2008, p.11)

A quarta geração (1995 – 2005) é marcada pela interação em cursos por meio dos E-learning, ou seja, pelo formato audiovisual em tempo real e a distância. O E-learning é um método na qual o/a estudante estuda através de conteúdos disponibilizados no computador e/ou internet, a mediação se dá a distância, quando existe o professor, com atividades online e off-line, com a possibilidade de haver aulas presenciais, essa ferramenta possibilita uma realidade educativa conectada com as NTICs, como mostra a imagem acima de MOORE e KEARSLEY, o E-learning teve sua projeção a partir dos anos 90 e promoveram estudos mais flexíveis, com rapidez na atualização de conteúdos, permitindo mais interatividade entre os alunos, alcançando um público variado, transpondo barreiras geográficas, com horários de estudos adaptáveis a rotina dos estudantes.

A 5ª Geração (2005-...) por sua vez se qualifica como uma modalidade de ensino e aprendizagem móvel que abrange a criação de novos ambientes de aprendizagem a distância com o uso de tecnologias digitais móveis com acesso à internet – M-Learning (Mobile Learning). Nesta modalidade a aprendizagem ocorre através de dispositivos eletrônicos móveis, de fácil manuseamento. Tais como, smartphones, aparelho portátil de áudio, videogames, *tablets*, leitores de livros digitais (*e-readers*). Por isso, permite os estudos em qualquer tempo e localidade. É uma metodologia que envolve o ensino e aprendizagens on-line em classes virtuais, plataformas digitais baseadas em tecnologias da internet ou em combinação com outros dispositivos. Ela tem como base a interatividade, o ensino em rede, a aprendizagem colaborativa, métodos variados e interdisciplinares, hipertextualidade e ambientes virtuais de ensino híbridos. Estes últimos modelos surgem no contexto da cibercultura e do ciberespaço. E, é descrito por Edméa Santos (2005) como um fenômeno da própria cibercultura. Ou ainda que o termo educação online possa ser compreendida como E-learning.

O desenvolvimento da internet trouxe consigo vários ganhos tecnológicos, como por exemplos as conexões de alta velocidade (banda larga), que superam em muito a velocidade alcançada por uma conexão discada, além de não possuir certos inconvenientes, como por exemplo a linha telefônica ocupada enquanto você navega e horários mais baratos para acesso. Atualmente a tecnologia mais popular de conexão à internet via banda larga é a xDSL (Digital Subscriber Line), que compreende a tecnologia ADSL (Asymmetric Digital Subscriber Line). Esta família tecnológica utiliza, assim como a conexão discada, a linha telefônica para se conectar a grande rede e suas velocidades são variáveis.

Para usufruí-la é necessário um modem externo (com ou sem fio). Ao contrário da discada, a utilização não é paga por tempo de acesso, mas sim uma mensalidade pelo sinal e poderá acessar a internet pelo tempo que desejar, a hora que desejar, sem ocupar a linha telefônica para isso.

Hoje, muitos docentes participam, seja na publicação, realização ou partilha de diversos formatos multimídias através de aplicativos como *whatsapp*, *youtube*, *instagram*, *linkedIn* entre outros, produzindo seus próprios materiais como vídeos, imagens, textos, possibilitados pela ampla dispersão da tecnologia digital de qualidade suficiente e de baixo custo nos dispositivos digitais de celulares e computadores portáteis.

A educação a distância apresenta-se como a resposta adequada à demanda crescente em relação à educação necessária para atender as exigências das sociedades contemporâneas, caracterizadas pela mudança acelerada, complexidade e globalização. Essa modalidade de educação tem características que possibilitam formação inicial, formação continuada, capacitações, treinamentos, atualizações e aprendizagem ao longo da vida.

2.2 Ensino remoto emergencial – (ERE).

No final de 2019 fomos todos surpreendidos pelo surgimento de uma doença grave, a Covid 19, que rapidamente se enquadrou na classificação de uma pandemia mundial pela ONU². A pandemia da COVID-19 fez com que instituições de ensino adotassem a modalidade de ensino remoto emergencial, para dar continuidade ao ano letivo. As medidas de isolamento decorrentes da pandemia da Covid-19 ocasionaram mudanças profundas nas práticas docentes.

² Tedros Adhanom, diretor geral da OMS (Organização Mundial da Saúde, elevou em 11/3/2020 o enquadramento de contaminação à doença causada pelo novo Coronavírus (Sars – Cov 2) à Pandemia.

Segundo Hodges (2020), Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma proposta de um “termo específico para o tipo de instrução sendo entregue nestas circunstâncias de urgência” portanto, não deve ser confundido com o Ensino a Distância (EaD). Patrícia Behar (2020) explica que o termo “remoto” engloba a distância no espaço geográfico devido à necessidade de distanciamento físico, e a estratégia é “emergencial”, pois, a fim de minimizar os impactos da suspensão das aulas, que passaram a ser mediadas pelo uso da internet.

Com a pandemia provocada pelo novo coronavírus, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet. Surge também um novo nome: Ensino Remoto Emergencial. Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. Hodges e Tomazinho (2020) afirmam que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial. É, também, concordando com Hodges (2020) que Arruda argumenta que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 265). Sobre o ERE, Hodges e colaboradores (2020) dizem que:

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES. 2020, n. p.).

Entende-se que o ensino emergencial remoto foi a saída para que o ensino continuasse oferecendo aos alunos educação com o uso de tecnologia. A pandemia fez com que a legislação sobre percentuais de ensino a distância nos cursos presenciais fosse abrandada, e a migração para o mundo virtual foi inevitável e repentino para alunos e professores.

O professor teve que começar a ensinar de outras formas, assumir o processo de planejamento, criação e adaptação dos planos de ensino, como profissional, viveu novas experiências, construiu novos saberes. Considerando que o saber do professor não se limita apenas a conteúdos que dependem de métodos e conhecimentos especializados, Tardif (2014) confirma, pois,

Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF. 2014, p.61).

A adoção do ensino remoto emergencial, desenvolvido prioritariamente via Internet, exigiu que professores tivessem que repensar suas estratégias didáticas para continuar a ensinar. A migração dos cursos para o oferecimento em ambientes virtuais distintos levou os docentes – mesmo os que já atuavam em cursos online – a rever suas aulas, interações e avaliações principalmente com o auxílio das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), lembrando que o objetivo do ensino remoto não foi trocar as práticas pedagógicas que já existiam, mas proporcionar um novo formato de instrução a distância que protegesse todos.

Houve essa estratégia de realização de um novo formato de aula não presencial para que a educação continuasse acontecendo nas escolas do país. O auxílio das TIC's como ferramentas de ensino-aprendizagem está sendo primordial para que haja as aulas remotas, pois, sem essas tecnologias, não seria possível ter completado o calendário acadêmico.

A Arruda (2020), expõe o seu pensamento em relação de ter aulas remotas em meio à pandemia da seguinte forma:

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA. 2020, p.10).

Para o autor a educação remota não se aplica apenas a questão de ter tecnologia ou não nas escolas, e sim algo mais enigmático que envolve a saúde dos docentes e os seus familiares que poderiam ser afetados pelo COVID-19 caso houvesse aulas presenciais e não aulas remotas.

Neste formato de ensino, docentes em todo país conseguem realizar as suas práticas pedagógicas adaptadas com as novas tecnologias e executarem as suas aulas com qualidade e segurança.

Nas Faculdades de Tecnologias do estado de São Paulo, (FATECs) o ensino remoto ocorreu ininterruptamente por dois anos. Em 2020, a pandemia obrigou o Centro Paula Souza (CPS) a se reinventar e, em menos de um mês, transportar as aulas presenciais para o ambiente virtual. Toda a comunidade escolar teve de se adaptar. Diante do desafio de garantir a presença dos estudantes nas aulas online, a instituição fez um amplo levantamento entre os seus mais de 300 mil alunos. O objetivo era localizar aqueles que enfrentavam algum tipo de dificuldade de

acesso à plataforma de ensino remota. Foram identificados 22,5 mil estudantes e cada um recebeu um cartão para acesso à internet com disponibilidade de 20 gigabytes por mês, a ser usado exclusivamente para acesso às aulas.

O Centro Paula Souza, diante deste cenário, e em atendimento à Medida Provisória 927/2020, que dispõe sobre as medidas trabalhistas para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19) [sic.], e a Deliberação CEE 177/2020 que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus [sic.], para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabeleceu o retorno às aulas de maneira online. Art. 4º, da Medida Provisória 927, de 22 de março de 2020.

Durante o estado de calamidade pública a que se refere o art. 1º, o empregador poderá, a seu critério, alterar o regime de trabalho presencial para o teletrabalho, o trabalho remoto ou outro tipo de trabalho a distância e determinar o retorno ao regime de trabalho presencial, independentemente da existência de acordos individuais ou coletivos, dispensado o registro prévio da alteração no contrato individual de trabalho. Ver Anexo C.

Em consequência do avanço do COVID-19, o distanciamento social foi a alternativa usada como medida de contenção, dessa forma, as aulas nas FATECs ocorreram de forma online, com a utilização da ferramenta Teams, que é a plataforma institucional do CPS de comunicação colaborativa para gestão de aprendizagem remota.

2.3 Ensino híbrido.

A palavra híbrido significa mesclado, em inglês usa-se o termo *blended*. A educação sempre foi híbrida pois ela associa várias atividades, diferentes tempos e espaços, uma vez que se constitui em uma prática historicamente situada. É possível ensinar e aprender com diversas técnicas de ensino, assim como podemos preparar diferente “pratos” com os mesmos ingredientes, podemos criar formas de ensinar com os mesmos materiais e recursos tecnológicos. Todos somos aprendizes e mestres, a todo tempo consumimos produtos de informação e conhecimento, seja de forma muito mais livre, em grupos monitorados, ou em grupos informais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de vídeos, áudios, imagens, ideias. O ensino é híbrido, todos nós ensinamos e estamos em constante aprendizado. Moran (2015) conceitua ensino híbrido como:

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 a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo (MORAN, 2015, p.27).

As escolas, faculdades e universidades precisam ser ambientes pluralistas, pois, a aprendizagem ocorre a “360 graus”, a educação é um processo de desenvolvimento humano, ela está relacionada a visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal. O componente-chave para a aprendizagem significativa é a comunicação aberta, em múltiplas redes, com interatividade, busca de conhecimento, combinação de ideias, experiências e integradora, ligada à vida dos aprendizes. BACICH et. al. (2015) enfatiza:

Podemos considerar que esses dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola (BACICH, 2015, p.52).

O ensino híbrido combina carga horária na modalidade presencial com carga horária na modalidade a distância (online), esse ensino busca aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos. No Brasil, a forma mais comum de curso híbrido de graduação é aquela em que atividades on-line são inseridas nos cursos presenciais, por meio de disciplinas parcial ou totalmente a distância. Na prática, os alunos terão a oportunidade de aprender através de diversos recursos e ferramentas, tais como fóruns de discussão, aulas em tempo real, vídeo aulas, jogos educativos, entre outros. A abordagem híbrida permite que os alunos tenham maior autonomia no ritmo e gestão de tempo de aprendizagem, para isso, é necessário um planejamento cuidadoso para que a combinação entre as aulas presenciais e online seja efetiva, com resultados positivos a todos envolvidos. (BACICH et. al. 2015) menciona que o processo de interatividade entre professor e alunos acontece com a personalização, e ainda destaca:

Um projeto de personalização que atenda aos estudantes requer que eles, junto com os professores possam delinear seu processo de aprendizagem selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender. Aspectos como ritmo, o tempo, o lugar e o modo como aprendem são relevantes quando se reflete sobre a personalização do ensino (BACICH et. al., 2015, p. 51).

Uma das vantagens do ensino híbrido é que esta modalidade permite que os alunos tenham mais controle sobre seu processo de aprendizagem, permitindo que eles se adaptem melhor a diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, o ensino híbrido pode ser uma

alternativa para os alunos que têm dificuldades de locomoção ou que vivem em áreas remotas. Em muitas instituições a modalidade híbrida se destaca frente à sala de aula tradicional, é o que dizem (STAKER & HORN 2013).

Em muitas escolas, o ensino híbrido está emergindo como uma inovação sustentada em relação à sala de aula tradicional. Esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos” — isto é, as vantagens da educação online combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional (STAKER; HORN, 2013, p. 3).

É importante que a integração das tecnologias digitais, no ensino híbrido, seja feita de modo crítico e criativo, com o objetivo de desenvolver autonomia e a reflexão dos envolvidos, evitando que sejam apenas receptores de informações, pois o uso de tecnologias no contexto escolar propicia diferentes possibilidades para execução de trabalhos educacionais mais significativos para os participantes. Entretanto, é importante destacar que não se deve esquecer do planejamento de propostas didáticas que prezam o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, “o aprender a ser” e o “aprender a conviver”, como menciona Delors (1996), na década de 1990, mas que se exige uma reflexão com a educação brasileira, para que esses pilares estejam presentes no contexto escolar brasileiro.

A proposta de ensino defendida por BACICH, et. al. (2015) propõe um sistema de engrenagem do ensino híbrido, e, para a efetivação, melhor funcionamento, e a conquista de bons resultados para com essa modalidade de ensino, é preciso um trabalho compartilhado, sendo o aluno o centro da engrenagem, como mostra a figura:

Figura 2. Ensino Híbrido – Tópicos organizados em forma de engrenagem



Fonte: BACICH, et. al, (2015, p.63).

A visão de ensino híbrido apoia-se na relação que John Dewey (1976) estabelece entre ensino e aprendizagem. Para o autor os dois conceitos estão intimamente relacionados, portanto fazer a opção pela palavra “ensino” considera que a contrapartida é a aprendizagem, uma vez que é o estudante que está no centro do processo, e para possibilitar as aprendizagens dos estudantes que as aulas são planejadas. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica na própria ação dos alunos em situação de aprendizagem, principalmente com foco na autonomia e impacto na ação docente, com a utilização de tecnologias digitais em situações de ensino. As propostas de ensino híbrido são apresentadas como mostra a figura:



Fonte: HORN e STAKER (2015. P.38)

Modelos de rotação: nesse modelo, os estudantes revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou de acordo com a orientação do professor. As tarefas podem ser realizadas com discussões em grupo, com ou sem a presença de um docente, por meio de leituras, atividades escritas, e, necessariamente, uma atividade on-line. Nesse modelo, há as seguintes propostas:

- **Rotação por estações:** os estudantes são organizados em grupos e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão. Podem ser realizadas atividades de leituras, escritas, áudios, entre outras. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Há alunos que trabalham de forma colaborativa e outros que realizam as atividades individualmente, é importante valorizar tais momentos. Em um dos grupos, o professor pode estar presente de forma mais próxima, garantindo o acompanhamento de estudantes que precisam de mais atenção. A personalização do ensino é favorecida devido à variedade de recursos utilizados como vídeos, leituras, trabalho individual e colaborativo, pois, nem todos os estudantes aprendem da mesma forma, no mesmo tempo. Após um determinado período, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até todos terem passado por todos os grupos. O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial e as atividades realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos. Ao início e ao término do trabalho, o professor pode atuar como um mediador, levantando os conhecimentos prévios, como foco no trabalho colaborativo e sistematizando, ao final, os aprendizados da aula. A rotação por estações é um dos modelos mais utilizados por professores que optam por modificar não apenas o espaço, mas também a condução das aulas.

- **Laboratório rotacional:** Os estudantes usam nesse modelo o espaço da sala de aula e laboratórios. Essa modalidade inicia-se com a sala de aula tradicional, e então é adicionada uma rotação para um computador ou laboratório de ensino. Os laboratórios rotacionais frequentemente aumentam a eficiência operacional e facilitam o aprendizado personalizado, mas não substituem o foco nas ações convencionais que ocorrem em sala de aula. O modelo não rompe com o ensino considerado tradicional, mas usa o ensino on-line como uma ação sustentada para atender melhor às necessidades dos estudantes, portanto, os alunos que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores, de forma autônoma e individual, para cumprir os objetivos fixados pelo professor que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que achar mais prática e adequada.

- **Sala de aula invertida:** Essa modalidade inicia-se com o estudo da teoria em casa, no formato on-line, e o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas. O que era feito na sala de aula (explicação do conteúdo) é agora feito em casa e, o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo), é agora feito em sala de aula. Segundo Valente (2014), essa abordagem foi usada pela primeira vez em 1996,

em uma disciplina de Microeconomia, na Miami University, em Ohio, EUA. Denominada *inverted classroom*, foi implementada, segundo o autor (p.86) por Lage, Platt e Treglia, e consistia em uma série de atividades que os alunos deveriam cumprir antes da aula, envolvendo recursos digitais ou não (PPTs, vídeos com palestras ou livros didáticos) e o tempo da aula era aproveitado para a aplicação dos conhecimentos obtidos nessas atividades prévias. Esse modelo é visto como a porta de entrada para o Ensino Híbrido e há um estímulo para que o professor não acredite que essa é a única forma e que ela pode ser aprimorada.

- **Rotação individual:** Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, uma vez que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

Conforme (Horn & Staker, 2015), eles mencionam.

As Rotações Individuais são diferentes dos outros modelos de rotação porque os estudantes não rotacionam necessariamente por estações ou modalidades disponíveis; seus cronogramas diários são personalizados de acordo com suas necessidades individuais (HORN & STAKER, 2015, p.45).

O modelo de rotação individual permite que cada aluno tenha uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para cumprir os temas a serem estudados. Uma das experiências relatada nas pesquisas do Instituto Clayton Christensen (Horn & Staker, 2012) se refere à “School of One” 2, um curso de verão para o ensino de matemática. No final do dia, os alunos realizavam atividades para verificar o que aprenderam. Com essas informações em mãos, era criada uma playlist de aprendizagem para o dia seguinte, com um grupo de atividades ou conceitos nos quais cada estudante deveria trabalhar de acordo com suas necessidades. Observou-se que, ao final do período de atividades de verão, os estudantes que faziam parte desse grupo piloto desenvolveram competências e habilidades matemáticas sete vezes mais rápido que outros grupos. A diferença da rotação individual para outros modelos de rotação é que os estudantes não passam, necessariamente, por todas as modalidades ou estações propostas. Sua agenda diária é individual, organizada de acordo com suas necessidades. O tempo de rotação, em alguns exemplos relatados, é livre, variando de acordo com as necessidades dos estudantes. Em outros exemplos, pode não ocorrer rotação ou, ainda, pode ser necessário a determinação de um tempo para o uso dos computadores disponíveis. Observa-se que não há uma proposta de Rotação Individual que ocorra durante todo o período de aula, ou como a único tipo de estratégia a ser utilizada. Portanto, essa proposta é uma das estratégias de

personalização do ensino, mas que não impede a realização das demais estratégias. É importante estimular uma cultura de altas expectativas, que coloca os estudantes como protagonistas, no controle de seu aprendizado na maior parte do tempo. O ideal, é que os estudantes possam aprender em seu próprio ritmo e que tenham juntos com os educadores, projetos para apoiar seu aprendizado com prática e aplicação do que aprenderam em situações reais. Ao chegar nas instituições de ensino, os estudantes acessam ao seu plano personalizado de estudo e começam a trabalhar em seus objetivos. Ao término dessas multitarefas, seguem para as demais propostas do dia. Assim, com esse plano personalizado, direto aos objetivos, eles indicam, anotando em um quadro, quando estão prontos para serem avaliados. A chave do desenvolvimento desse aluno é o controle individual do aprendizado.

Modelo Flex: nesse modelo, o ritmo de cada estudante é personalizado e o docente fica à disposição para esclarecer dúvidas, os alunos também têm uma lista a ser cumprida, com ênfase na aprendizagem on-line. Apesar de ser considerado uma possibilidade metodológica no modelo de Ensino Híbrido, essa modalidade requer uma modificação da estrutura de organização dos alunos no ambiente escolar. Segundo (Horn & Staker 2015), eles edestacam.

Os estudantes movem-se pelo curso Flex de acordo com suas necessidades individuais. Professores estão disponíveis, presencialmente para oferecer ajuda, e em muitos programas iniciam projetos e discussões para enriquecer e aprofundar a aprendizagem, embora, em outros, eles estejam menos envolvidos. (Horn & Staker, 2015, p.47).

A essência dessa proposta é que os alunos podem aprender de forma colaborativa, uns com os outros, com o uso dos recursos on-line, independente da organização por anos ou séries. Estudantes do sexto semestre de um curso de graduação podem realizar um projeto juntamente com estudantes do quinto ou do quarto semestre, por exemplo. Segundo (Horn & Staker, 2015), o ensino on-line é considera a “espinha dorsal” e o professor, ou outros adultos, fornecem apoio, quando necessário. O apoio presencial pode ser uma tutoria individual, ou o encaminhamento e o suporte para um projeto em pequenos grupos, sempre de acordo com as necessidades dos estudantes. A organização dos encontros presenciais ocorre de acordo com a agenda personalizada e o restante do tempo é preenchido por atividades de colaboração entre pares, experimentação entre outras propostas, com suporte on-line sempre que necessário.

Modelo A La Carte: Em parceria com o educador, o estudante é responsável pela organização de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada. Nessa abordagem, pelo menos uma disciplina é feita inteiramente on-line, apesar do suporte e

organização compartilhada com o professor. A parte on-line pode ocorrer na escola, em casa ou em outros locais. A presença no ambiente físico da escola é determinada de forma personalizada, para algumas das disciplinas cursadas na forma presencial e, portanto, não há a necessidade de frequência diária no ambiente escolar. Essa abordagem é utilizada principalmente em países que regulamentaram a proposta do ensino doméstico, (*homeschooling*).

Modelo virtual enriquecido: trata-se de uma experiência realizada por toda a escola, em que, em cada curso, os alunos dividem seu tempo entre a aprendizagem on-line e a presencial. Os alunos podem se apresentar, presencialmente, na escola, apenas uma vez por semana. De acordo com Horn e Staker (2015), muitos programas desse tipo tiveram início como escolas on-line e, posteriormente, desenvolveram programas híbridos para proporcionar às estudantes experiências de escolas consideradas tradicionais. Há instituições em que alunos têm aulas presenciais em dois dias da semana, e três dias são dedicados à aprendizagem on-line, em casa, por exemplo.

É importante ressaltar que não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula e não há hierarquia entre eles. Alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada, propondo uma atividade de Sala de aula invertida para a realização, na aula seguinte, de um modelo Rotação por estações (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015). Os autores apresentam as propostas híbridas como 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, aproveitando “o melhor dos dois mundos”. Assim, aprendizagem não está restrita às aulas do dia ou da semana, não está restrita às paredes da sala de aula, não está restrita à metodologia do professor, não está restrita ao ritmo da sala de aula (HORN & STAKER, 2015). Há possibilidade de personalizar o ensino por meio da utilização de diferentes recursos didáticos.

A modalidade de ensino híbrida é cada vez mais comum em escolas e universidades, essa prática, à época limitada em até 20% da carga horária total do curso, foi autorizada pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação (MEC). Após sucessivas alterações nessa regulação, hoje, nos termos da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, cada curso pode ofertar até 40% de sua carga horária total na modalidade híbrida.

2.4 Ensino híbrido na faculdade de tecnologia.

O lócus de pesquisa (Faculdade de Ensino Tecnológico), como mostra o quadro abaixo, o novo curso de Design e Moda será ofertado com último semestre de forma híbrida, (remoto). Atualmente o curso de Design e Moda é o único a ser ofertado no formato híbrido.

Figura 4. Matriz do Curso Superior de Tecnologia de Design e Moda

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Projeto Integrador I (40 aulas) - P	Projeto Integrador II (40 aulas) - P	Projeto Integrador III (40 aulas) - P	Projeto Integrador IV (40 aulas) - P	Projeto de Coleção de Moda (120 aulas) - P	Comunicação e Gestão de Marcas de Moda (80 aulas) - R
Desenho de Moda I (80 aulas) - P	Desenho de Moda II (80 aulas) - P	Modelagem I (80 aulas) - P	Modelagem II (80 aulas) - P		Lojas e Vitrines (40 aulas) - R
Tecelagem I (80 aulas) - P	Tecelagem II (80 aulas) - P	Pesquisa e Tendência de Moda (80 aulas) - P	Processos de Estamparia (80 aulas) - P	Tecnologia dos Não Tecidos Têxteis Técnicos (40 aulas) - P	Antropologia e Cultura da Moda Brasileira (40 aulas) - R
História da Moda e da Indumentária (80 aulas) - P	Tecnologia da Confeção e Vestuário (80 aulas) - P	Computação Gráfica Aplicada ao Design de Moda (80 aulas) - P	Processos de Lavanderia (80 aulas) - P	Design de Acessórios (40 aulas) - P	Stylin e Produção de Moda (40 aulas) - R
Estética e História da Arte (80 aulas) - P	Química Têxtil e Acabamento I (80 aulas) - P	Química Têxtil e Acabamento II (40 aulas) - P	Design de Estamparia Têxtil (80 aulas) - P	Ecodesign (40 aulas) - P	Diretrizes para a Elaboração de Textos Técnicos (40 aulas) - R
Processos de Fiação I (80 aulas) - P	Ergonomia e Design (80 aulas) - P	Filamentos (40 aulas) - P	Malharia (80 aulas) - P	Gestão e Controle da Qualidade (80 aulas) - P	Saúde e Segurança Ocupacional (40 aulas) - R
Fibras Têxteis (40 aulas) - P	Processos de Fiação II (40 aulas) - P	Semiótica e Linguagem Visual (40 aulas) - P		Fundamentos da Comunicação Empresarial (40 aulas) - P	Gestão Empresarial, Inovação e Empreendedorismo (80 aulas) - R
Metodologia da Pesquisa Científico-Tecnológica (40 aulas) - P	Teoria do Design (40 aulas) - P	Colorimetria (40 aulas) - P	Matemática Financeira (40 aulas) - P	Inglês II (40 aulas) - P	Inglês III (40 aulas) - R
		Estadística (80 aulas) - P	Inglês I (40 aulas) - P		

R = Remoto **P = Presencial**

Estágio					
(240 Horas)					
Trabalho de Graduação (TG)					
(160 Horas)					
aulas/horas semanais: 26a/216h semestrais: 520a/433,3h	aulas/horas semanais: 26a/216h semestrais: 520a/433,3h	aulas/horas semanais: 26a/216h semestrais: 520a/433,3h	aulas/horas semanais: 26a/216h semestrais: 520a/433,3h Estágio: 80 horas	aulas/horas semanais: 20a/16,6h semestrais: 400a/333,3h Estágio: 80 horas TG: 80 horas	aulas/horas semanais: 20a/16,6h semestrais: 400a/333,3h Estágio: 80 horas TG: 80 horas
DISTRIBUIÇÃO DAS AULAS POR EIXO FORMATIVO					
Básicas	Aulas	%	Profissionais	Aulas	%
Metodologias de Pesquisa	40	1,4	Projetos (Integrador, Acadêmico, etc)	160	5,6
Matemática e Estatística	120	4,2	Tecnológicas Específicas para o Curso	2160	75,0
			Gestão	160	5,6
TOTAL	160	5,6	TOTAL	2480	86,1
			TOTAL	240	8,3
2400 Horas			2880 Aulas		100,0 %
RESUMO DE CARGA HORÁRIA:					
2880 aulas à 2400 horas (atende CNCST, conforme del 86 de 2009, do CEE-SP e diretrizes internas do CPS) + 160 horas de Trabalho de Graduação + 240 horas de Estágio = 2.800 horas					

Fonte: Faculdade de Ensino Tecnológico (2024)

Foi publicada a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EAD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino e revogada a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

A referida Portaria dispõe um limite de 40% da carga horária ofertada na modalidade de ensino a distância nos cursos presenciais. Registra-se que diferentemente da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, abrange todos os cursos de graduação presencial, inclusive nas áreas de saúde, engenharias, exceto curso de medicina.

Tratando-se da possibilidade de introdução de carga na modalidade a distância em cursos presenciais até o limite de 40% da carga horária do curso e com reflexos de natureza acadêmica, considerando a necessidade de aprovação de Projeto Pedagógico de Curso, conforme rito estabelecido no Regimento da IES; consumerista em função da necessidade de prévio conhecimento dos alunos e candidatos; trabalhistas pois pode haver alterações na carga horária e forma de contratação de professores; regulatórios, pois há que se observar as condições previstas na Portaria nº 2.117 de 2019, as IES deverão analisar as condições de cumprimento da Portaria em tela, as quais passamos e indicar.

Para a oferta da carga horária de até o limite 40% na modalidade a distância, as instituições deverão observar Projeto Pedagógico do Curso (PPC), deverá incluir métodos e práticas que incorporem o uso integrado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), entre outros requisitos, (ver Anexo D).

As instituições com autonomia para criação de cursos – universidades e os centros universitários – nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41, do Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, devem registrar o percentual de oferta de carga horária a distância no momento da informação de criação de seus cursos à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES-MEC). As instituições não credenciadas para oferta de EAD, caso introduzam carga horária a distância, não serão dispensadas de avaliação externa *in loco*.

Outro aspecto importante da Portaria e que tem reflexo consumerista é que a oferta de carga horária na modalidade de EAD em cursos presenciais deve ser amplamente informada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua oferta e divulgada nos processos seletivos, sendo identificados, de maneira objetiva, os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação. Ou seja, além da previsão prevista no contrato de

prestação de serviços educacionais, os candidatos inscritos no processo seletivo, bem como os alunos, irão se matricular, terão que ter conhecimento prévio da modalidade da oferta da carga horária na modalidade a distância.

Além do limite da carga horária de oferta da modalidade a distância, nos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, dos critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 21 de dezembro de 2017, em fase de Parecer Final, fica estabelecido um padrão decisório, sujeito à obtenção, pelo curso, de conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

- I – Metodologia;
- II – Atividades de tutoria;
- III – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); e
- IV – Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

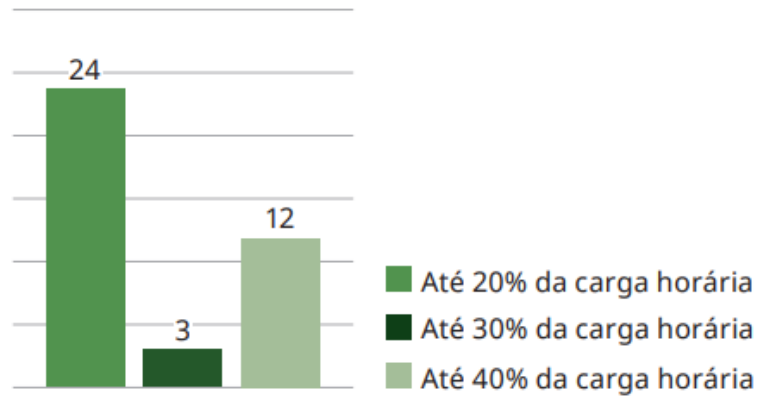
Sendo assim, o não atendimento ao critério definido no parágrafo acima ensejará o indeferimento do pedido de autorização do curso e no caso de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso a SERES poderá, conforme o caso e de acordo com o art. 52 do Decreto nº 9235, de 2017:

- I – deferir o pedido de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso;*
- II – sugerir protocolo de compromisso com vistas à superação das fragilidades detectadas na avaliação;*
- III – reconhecer ou renovar o reconhecimento de curso para fins de expedição e registro dos diplomas dos estudantes já matriculados.*

Outra restrição é que não serão permitidas alterações no PPC do curso, no âmbito do processo regulatório, após a realização da avaliação in loco. A introdução da carga horária na modalidade a distância pode também alterar a relação de trabalho, como carga horária e jornada de trabalho, forma de pagamento, razão pela qual a IES deve adotar os procedimentos previstos na CLT, bem como Convenção Coletiva de Trabalho ou Acordo Coletivo de Trabalho

De acordo com o último senso EAD realizado em 2019, com a participação de 85 instituições, entre aquelas que informaram ofertar carga horária na modalidade híbrida em seus cursos presenciais, 24 instituições disseram que o fazem até 20% da carga horária, 3 informaram fazê-lo em até 30% da carga horária e 12 informaram que chegam a até 40% da carga horária, como representa o gráfico a seguir:

Figura 5: Grau de digitalização dos cursos presenciais



Fonte: Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (2020).

Com a leitura do gráfico, observa-se que poucas instituições ofertam carga horária na modalidade híbrida em seus cursos presenciais acima do antigo limite de 20%, das instituições que responderam a porcentagem utilizada de forma híbrida, apenas 15 ofertam cursos híbridos acima de 20%.

A tendência é que esse número aumente, principalmente com a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que estipula um limite de 40% da carga horária ofertada na modalidade de ensino a distância nos cursos presenciais, muitas instituições apostam no ensino híbrido por ser um modelo que melhor se adapta às necessidades dos alunos e, principalmente às necessidades do mercado de trabalho, pois o ensino híbrido é mais do que uma alternativa à educação tradicional; é um fenômeno de transição para a educação do futuro, em que os processos de aprendizagem serão cada vez mais dinâmicos e voltados a modelos educacionais que integrem todos os modelos anteriores em um sistema flexível e eficiente.

O capítulo a seguir aprofunda a discussão sobre o uso da TICs na disciplina de língua inglesa de um curso superior público tecnológico, bem como análise documental para a contratação de docentes de língua inglesa e por conseguinte, a ação docente pós pandemia.

CAPÍTULO 3: O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.

Este capítulo tem como ponto de partida a tecnologia na sala de aula que se destaca como recurso didático, isso nos remete a uma reflexão sobre o impacto que representa diretamente. Nessa perspectiva, existe, hoje, a composição de pensamentos que determinam aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias no cotidiano escolar. Há, sem dúvida, certa inquietação entre educadores sobre as perspectivas desse recurso no processo de aprendizagem. O que se observa, ao contrário, é que produziu mudanças, sim, porém, de forma a promover uma reflexão e reavaliação das estratégias de ensino-aprendizagem, além de uma nova forma de alfabetização que difere da que conhecemos, estabelecendo outras linguagens dentro de um processo dinâmico e estruturado. As tecnologias trouxeram grandes mudanças na maneira de nos comunicarmos e recebermos informações, nos primórdios, o modelo de comunicação era grunhidos, gestos, gritos ou com a utilização de objetos para a produção de sons. De acordo com Braga (2013) a comunicação foi construída com expressões (gestos) corporais, aparelho fonador, capacidade auditiva e expressões faciais para transmitir e receber informações. Segundo Leite (2011),

[...] o processo de comunicação é inerente ao homem desde a época das cavernas; o que tem mudado são as formas de se comunicar. Muitos séculos se passaram desde a retórica das sociedades grega e romana até surgir o conceito de “opinião pública” no século XVIII e da preocupação social com as “massas” do século XIX. Porém, foi apenas em 1920 que se falou em mídia pela primeira vez (LEITE, 2011, p.64).

Atualmente, observa-se as realizações que antes não faziam parte do cotidiano das pessoas, como a comunicação por celular entre continentes, caixas automáticos, pagamentos eletrônicos, como também não faziam parte dentro das salas de aulas como bibliotecas virtuais, pesquisas, fóruns online etc.

Nossa vida já é direta ou indiretamente afetada por este tipo de tecnologia. As declarações de imposto de renda hoje feitas no formato digital... as transações comerciais na internet... ilustram como os analfabets acabam sendo forçados a aprender como usar essas tecnologias (BRAGA, 2013, p.40).

Em relação as TICs, Belloni (2012, p.21) explica que:

As TICs são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas,

e vão desde as “casas ou automóveis inteligentes” até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade dos jogos on-line.

As TICs – internet, computadores, Web e outros recursos midiáticos – estão presentes no ambiente acadêmico, no trabalho, no cotidiano das pessoas, estudos realizados por Silverstone (2005, p.50), enfatiza que a sociedade está intrinsecamente ligada a cultura midiática e devido a isso não conseguimos mais viver sem ela, “[...] nossa dependência delas é substancial. O desespero que nos invade quando somos privados do acesso a elas”.

Todos os dias a sociedade é contemplada pelo excesso de história e informações através dos telejornais, novelas, programas de televisão, rádio e internet. Para Braga (2013, p.39) a transformação ocorrida na sociedade por meio do avanço tecnológico e os altos investimentos no “[...] desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação: redes de computadores, banda larga, telefonia móvel, entre outros” fez com que a informação se tornasse um importante instrumento altamente lucrativo.

Nota-se que a aquisição e consumo dessas tecnologias têm aumentado e a maneira como a mídia se faz presente e como ela tem nos influenciado nos faz refletir sobre a domesticação que como menciona Silverstone (2005) é um processo que engloba a aquisição de um objeto, sua integração à rotina doméstica e a atribuição de valores simbólicos, ou seja, o indivíduo ao fazer a apropriação da mídia, ele incorpora seus conteúdos, modificando a sua relação com a mídia, promovendo uma participação ativa, pois de acordo com Silverstone (2005, p.111) o “[...] ver, ouvir e ler requerem algum tipo de comprometimento, algum tipo de escolha”. A domesticação, quando relacionada às TICs segundo Ward (2002), faz referência ao processo de aquisição dessas tecnologias no cotidiano das pessoas, seja nas suas casas, no ambiente escolar acadêmico ou em outras estruturas. No contexto escolar o professor não é o detentor do conhecimento, mas ele é o mediador entre o conhecimento que ele mesmo detém e o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula, o aluno adquire o conhecimento com aquilo que está ouvindo, e a partir daí os sentidos e significados são negociados dentro da sala de aula.

Essa mediação só ocorre com a combinação da negociação. Há momentos em que o professor providencia o conteúdo, em outras ele estabelece as regras, em outros momentos é ele quem ouve as regras através do outro e por meio disso o ambiente de aprendizagem vai se ressignificando.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais,

conscientes, dirigidas para um fim específico (BASSO, 1998, p.4).

Dentro deste ambiente, a presença da mídia também tem sido real e diante disso a educação não tem somente que adaptar-se às novas necessidades dessa sociedade do conhecimento como assumir um papel de ponta nesse processo. Entende-se, assim, que o “computador está aproximando as pessoas, ao eliminar a distância física entre elas. O computador está derrubando as paredes de nossas salas de aulas e os muros de nossas escolas” (ALONSO, 2008, p.48).

É conveniente acrescentar que, no caso da internet, as formas de relação e de propagação da informação não ocorrem de maneira unilateral ou verticalmente, mas, sim, de maneira colaborativa-compartilhada. A torrente de informações e a estrutura das TICs conduzem a um repensar na linearidade dos conteúdos propostos pelo currículo educacional. É claro que os recursos trazidos pelo computador devem acompanhar a proposta pedagógica estabelecida.

Os *softwares* educacionais e a própria internet, com o avanço tecnológico atual, podem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, como recurso didático para o aprimoramento das habilidades e competências (leitura, escrita, fala, audição). Assim, pela análise e acompanhamento, o professor tem condições de compreender as estratégias utilizadas e as dificuldades do educando diante dos desafios que o *software* proporciona. O docente pode criar situações nas quais o aluno possa refletir e compreender a resolução das situações-problema.

O educador, assim, não atua simplesmente como um mero transmissor de informações, mas como professor “curador”, possibilitando ao aluno a reflexão, a análise e a elaboração de hipóteses para a construção do conhecimento. Muitos pensamentos iniciam através de uma situação problemática e em conjunto, com atos voluntários, é possível resolvê-los. Nesse contexto, percebemos uma boa razão para uma proposta de projeto de trabalho integrado às tecnologias da informação e comunicação, no ambiente escolar.

É interessante, entender, entretanto, que não basta somente o acesso à internet e a um conjunto de *softwares*. Precisa, sim, de uma mudança comportamental, que implica, sobretudo, em um profissional comprometido com seus alunos na relação com o saber, somado a uma consciência crítica e planetária, na ação colaborativa e coletiva, assim como, o papel transformador e ético que desempenha dentro da sociedade.

Segundo Kenski (2012) se a rotina dos professores se modifica é necessária uma reorientação de todo seu planejamento de trabalho. É preciso incluir tempo para pesquisa e aprendizado do uso de recursos midiáticos, e outro tempo para discutir as ações e possibilidades da utilização desse recurso. É preciso “partilhar experiências e assumir fragmentação das

informações, como um momento didático significativo para recriação e emancipação dos saberes (Kenski, 2012, p.50).

O processo educacional realizado nas Instituições de Ensino Superior precisa de constante reestruturação principalmente para acompanhar o ritmo de mudanças e especificidades da sociedade tecnológica contemporânea, pois o mercado de trabalho exige inovação quanto ao uso de tecnologias, para solucionar problemas, para uma melhor comunicação no trabalho em equipe, o avanço tecnológico define novos perfis de profissionais e a prática e o conhecimento tecnológico se faz necessário. Para Kenski 2011, é importante que as instituições de ensino se detenham para:

Discutir propostas em que convergem princípios educacionais que privilegiam não mais a aquisição de conteúdos descontextualizados e rígidos; não mais o próprio processo regado e fragmentado de disposição de temas em disciplinas, arranjadas em estruturas fechadas que não dialogam entre si. Significa discutir currículos e propostas educacionais que têm no acesso e uso fluente dos múltiplos meios de comunicação, a possibilidade de transpor os limites físicos e temporais das salas de aula e alcançar as pessoas que querem, têm interesse e estão conectadas no mesmo desejo de aprender, independentemente do tempo e do espaço em que se encontram (KENSKI, 2011, p. 217).

Em qualquer ambiente educativo, deve haver uma estrutura bem-organizada quanto a ação docente, a estrutura disciplinar e os programas (cursos que são construídos). Há desafios quanto a implementação e uso das TICs, ainda mais quanto a comportamentos e formas de trabalho já enraizados na instituição, contudo o caminho a ser seguido é desenvolver ações colaborativas com as múltiplas funcionalidades das mídias digitais, para avançar no conhecimento, obter um ensino mais integrado e colaborativo.

3.1 O professor e a disciplina de língua inglesa no ensino superior de uma faculdade pública tecnológica.

Em meados de outubro de 2008 a Instituição de Ensino Superior (IES) iniciou um processo de reestruturação curricular. Dentre as diversas modificações propostas figuravam a unificação das ementas das disciplinas de espanhol e inglês, o aumento da carga horária e ajustes pertinentes aos referenciais teóricos e bibliográficos que passariam a vigorar nos anos seguintes. Paralelamente foram criadas coordenadorias, uma para o inglês e outra para o espanhol, com o objetivo de viabilizar a implementação do mencionado projeto de

reestruturação, ambas equipes promoveram discussões com os docentes de LEs a fim de adequar as propostas de ensino de idiomas às exigências do mercado de trabalho, que requeria profissionais qualificados na sua área de atuação e, além disso, que demonstrassem domínio de outras línguas. Essas novas demandas implicaram não somente o aumento da carga horária, mas também uma alteração na perspectiva de ensino: de leitura e interpretação de textos para a comunicação oral e escrita. Tal avanço foi muito importante para nós, professores, pois nos permitiu (re)pensar os propósitos da prática no referido contexto educativo.

A política Linguística Institucional da Faculdade de Ensino Superior Tecnológico instituída pela portaria CEETEPS-GDS n. 2338 (2018, p.1) é favorável em todos os cursos de graduação a disciplina de língua inglesa para que seja desenvolvida uma competência linguística intercultural, que tem como norteadores o desenvolvimento do letramento acadêmico, científico e profissional em língua estrangeira.

Com fundamento no artigo 12, do Regimento aprovado pelo Decreto 58.385, de 13-09-2012, a Diretoria Superintendente do Centro Estadual de Educação Tecnológica expede a presente Portaria, São Paulo, 2018:

Art. 1º. Instituir, em caráter permanente, a Política Linguística Institucional do CEETEPS.

Art. 2º. São princípios norteadores da Política Linguística Institucional do CEETEPS: I. a democratização do acesso às línguas estrangeiras, buscando a melhoria dos níveis de proficiência de membros dos corpos docente, discente e administrativo; II. o desenvolvimento dos letramentos acadêmico, científico e profissional, seja em língua vernácula, seja em língua estrangeira; III. o estímulo à comunicação intercultural dos corpos docente, discente e administrativo do CEETEPS com seus homólogos em Instituições de Educação estrangeiras; IV. difusão de conhecimentos resultantes de pesquisas de membros dos corpos docentes e discentes do CEETEPS; V. valorização da diversidade linguística e cultural; VI. cooperação interinstitucional, a fim de tornar acessível o conhecimento linguístico.

Art. 3º. A Política Linguística Institucional do CEETEPS visa:

I. oferecer no currículo disciplinas de língua vernácula e de línguas estrangeiras nas faculdades de tecnologia e nas escolas técnicas vinculadas ao CEETEPS, com carga horária suficiente e, ainda, de acordo com as possibilidades da instituição, cursos extracurriculares de línguas, com o objetivo de contribuir para o letramento acadêmico, bem como para alcançar nível linguístico adequado para atender às demandas acadêmicas e do mundo do trabalho;

II. no âmbito das línguas estrangeiras, oferecer, prioritariamente, disciplinas e cursos de língua inglesa e de língua espanhola, com vistas

ao processo de globalização e de integração regional latino-americana e, dentro das possibilidades da instituição, outras línguas estrangeiras que atendam às características específicas dos cursos e dos arranjos produtivos locais;

III. propor e incentivar o acesso de alunos, professores e de membros do corpo administrativo a cursos e disciplinas oferecidos em língua estrangeira;

IV. organizar atividades de intercâmbio técnico, científico e cultural entre membros dos corpos docente, discente e administrativo do CPS e indivíduos vinculados IES estrangeiras;

V. tornar acessíveis conhecimentos técnico-científicos disponibilizados em língua estrangeira;

VI. promover e apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional de estudantes de ensino médio técnico, de graduação tecnológica e pós-graduação, de docentes e de técnicos administrativos, além da recepção de membros da comunidade acadêmica externa;

VII. incentivar a publicação de textos em língua estrangeira em periódicos internacionais e a participação de docentes e discentes em eventos acadêmicos internacionais diversos;

VIII. desenvolver projetos com o objetivo de proporcionar a formação continuada de profissionais de ensino de língua;

IX. contribuir para a formação linguística de membros dos corpos docente, discente e administrativo;

X. estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas, brasileiras ou internacionais, que possibilitem a consecução da política linguística institucional do CPS.

O estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p.239).

A organização do planejamento didático, especificamente no ensino superior, procura articular-se com normas, diretrizes, aspectos legais e institucionais que delimitam os saberes de uma determinada área de conhecimentos em planos pedagógicos estruturados. Ementas e objetivos predefinidos orientam os procedimentos de ensino em áreas específicas do conhecimento, de acordo com um determinado momento da proposta curricular de formação dos estudantes, para sua qualificação profissional superior. Assim, professores universitários produzem suas disciplinas orientados pelas ementas, os objetivos de ensino, bibliografias indicadas e, sobretudo, as temporalidades das aulas. A estrutura de cada disciplina se articula com a proposta institucionalmente aprovada e estabelecida no projeto pedagógico do curso.

Assumimos - assim como Cunha (2010) e Gil (2012) - que à docência no Ensino Superior requer profissionais que saibam ir além do conhecimento dos conteúdos das matérias. Professores que tenham condições para desenvolver didaticamente suas disciplinas de acordo com as condições e expectativas dos estudantes, o contexto e o ambiente em que se desenvolverão as ações de ensino.

A complexidade do ato de ensinar línguas em cursos superiores exige mais do que o conhecimento de conteúdos específicos em determinada área de formação. É preciso o conhecimento aprofundado e reflexivo sobre a ação docente, o fazer didático que orienta o processo para oferecimento das melhores condições de aprendizagem dos estudantes. Professores experientes compreendem a complexidade do processo de ensino e sua personalização de acordo com os contextos, interesses e possibilidades de cada momento de formação. Integram seus conhecimentos nos temas propostos com os conhecimentos e experiências no tema para assumirem as propostas das disciplinas e as redefinirem em novas bases. Pesquisam, identificam os alunos e suas condições concretas para aprender: conhecimentos anteriores, tempos disponíveis, experiências e interesses, para o ensino de língua inglesa, o trabalho com as quatro habilidades da língua: *listening, speaking, writing e listening*, é de extrema importância, na Instituição de Ensino Superior o trabalho com a *communicative approach* ganha destaque, trazendo os alunos para uma aula com foco comunicativo, durante o preparo das aulas e escolha dos materiais, professores buscam atualizações para o oferecimento dos conteúdos, novas bibliografias, no dizer de Padilha, Beraza e Souza (2017) – que favoreçam a realização de momentos de ensino orientados para o objetivo maior: as melhores aprendizagens dos estudantes.

Na complexidade da definição de objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações de acordo com o público-alvo e as condições específicas para ensinar, o planejamento didático tem relações estabelecidas que, até certo ponto, o limitam: a aula presencial, mesmo quando são empregados recursos virtuais de ensino para realizá-las. No amplo espaço das formas presenciais de docência no ensino superior, os limites são claros e estruturais: o espaço – a sala de aula e/ou laboratórios; e o tempo – sobretudo em relação à duração temporal de cada aula, nos perímetros físicos da classe. Estes limites são essenciais para o desenvolvimento do planejamento do docente e pareciam imutáveis.

A atuação docente de línguas-culturas estrangeiras no ensino superior tecnológico considera histórias de vida dos discentes, crenças e valores que se destacam no ambiente corporativo e no mercado de trabalho. Professores fazem com que os alunos dos cursos

tecnológicos desenvolvam o conhecimento da língua inglesa em caráter global extrapolando o conhecimento acadêmico de regras gramaticais e de meras situações comunicativas dissociadas do saber tácito e subjetivo construído e validado pela construção dos saberes também sustentada por experiências vividas por eles, no mercado de trabalho, na pesquisa, em situações presentes no dia a dia de cada aluno, sendo essas, importantes passos em direção a um ensino que integre os saberes, para gerar novos conhecimentos, ressignificados através da prática da língua inglesa.

O processo de globalização corrobora o papel de destaque imputado à língua inglesa, que concomitantemente a este processo de integração econômica, política e cultural, vem a ocupar-se a língua a ser utilizada para intercâmbio informacional, conhecer um pouco da língua inglesa no ensino superior significa ter melhores oportunidades de estudo e emprega-se como essa reflexão do linguista vai ao encontro dos propósitos da inclusão da disciplina de língua inglesa nos cursos superiores oferecidos pela Faculdade Tecnológica.

3.2 Análise documental referente a disciplina de língua inglesa no curso superior tecnológico híbrido de design de moda.

O plano de ensino do curso de Design de Moda na disciplina de inglês III que em breve será ofertado de forma híbrida, destaca-se as habilidades de compreensão e produção oral e escrita com o objetivo de comunicar-se principalmente descrever responsabilidades e experiências profissionais, com ênfase na oralidade, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Ementa e Objetivo do Plano de Ensino do Curso de Design de Moda

<p>Ementa</p> <p>Expansão das habilidades de compreensão e produção oral e escrita por meio do uso de estratégias de leitura e de compreensão oral, de estratégias de produção oral e escrita, de funções comunicativas e estruturas linguísticas apropriadas para atuar nos contextos pessoal, acadêmico e profissional, apresentadas nas disciplinas anteriores. Ênfase na oralidade, atendendo às especificidades da área e abordando aspectos sócio-culturais.</p>
<p>Objetivo</p> <p>Fazer uso de estratégias de leitura e compreensão oral para identificar os pontos principais de textos orais e escritos da sua área de atuação; comunicar-se em situações do cotidiano, descrever habilidades, responsabilidades e experiências profissionais; descrever eventos passados; compreender dados numéricos em gráficos e tabelas; redigir cartas e e-mails comerciais simples; desenvolver a entoação e o uso dos diferentes fonemas da língua.</p>

Fonte: Plano de Ensino do Curso de Design de Moda da Faculdade de Tecnologia (2024).

O inglês como meio de comunicação profissional, tem como desafio preparar o estudante, futuro profissional, de forma ampla e abrangente para o mercado, já que o domínio

da língua inglesa aumenta as possibilidades e torna o profissional mais apto quanto ao contexto profissional.

Em análise ao perfil docente, sobre os requisitos do emprego e de titulação com fundamento da Deliberação CEETEPS nº9, de 09/01/2015, percebe-se que o principal requisito é a graduação com habilidade específica que deve ser acompanhada pela titulação em programa de mestrado ou doutorado com pelo menos 03 anos na área da disciplina ou graduação específica acompanhada pela especialização e pelo menos 05 anos na área da disciplina. O docente também deve apresentar um certificado de exames de proficiência internacional como mostra o quadro a seguir.

Quadro 3: Requisitos de Titulação – Disciplina de inglês I

<p>TIPO DE DISCIPLINA: DISCIPLINA DE LINGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS</p> <p>REQUISITOS DO EMPREGO E DE TITULAÇÃO:</p> <p>1. Graduação com habilitação específica e possuir titulação em programa de mestrado ou doutorado, obtido em programas reconhecidos ou recomendados na forma da lei, sendo a graduação ou a titulação na área da disciplina, e possuir experiência profissional relevante de pelo menos 03 (três) anos na área da disciplina; ou</p> <p>2. Graduação com habilitação específica e especialização, sendo a graduação e especialização na área da disciplina, e experiência profissional relevante de pelo menos 05 (cinco) anos na área da disciplina.</p> <p>3. Além de atender aos requisitos descritos nos itens 1 ou 2, apresentar um certificado de exames de proficiência internacional vitalício ou com data de realização não superior a 5 (cinco) anos da data de admissão, com pontuação mínima conforme abaixo:</p> <p>ECPE – Michigan: Examination for the Certificate of Proficiency in English – PASS.</p> <p>ECCE – Examination for the Certificate of Competency in English – PASS.</p> <p>MET – Michigan English Test – PASS.</p> <p>BEC – Cambridge Business English Certificate – VANTAGE – PASS.</p> <p>BEC – Cambridge Business English Certificate – HIGHER – PASS.</p> <p>FCE – First Certificate of English – PASS.</p>
--

Fonte: Edital de Contratação (<https://urhsistemas.cps.sp.gov.br/dgsdad/> acessado em janeiro de 2024).

O processo de seleção do Concurso Público conta com três fases, que são obrigatórias: 1ª fase é uma prova dissertativa (escrita) de caráter eliminatório e classificatório; 2ª fase é uma

prova objetiva de métodos pedagógicos, sendo uma aula expositiva de 60 minutos com o sorteio de um dos dez temas na área da disciplina também de caráter eliminatório e classificatório; 3ª fase é a prova de títulos de caráter exclusivamente classificatório.

O edital de contratação do professor não exige e não especifica o conhecimento de metodologias ativas, conhecimento das TICs, experiência com ensino remoto ou ensino híbrido. Percebe-se que a formação docente para o ensino de língua inglesa é focada na abordagem tradicional, como do ensino propedêutico (escolas de idiomas), muitas vezes fazendo com que o docente encontre obstáculos e desafios em sua prática. É essencial que na formação docente, os futuros professores tenham conhecimento no que diz respeito das modalidades de ensino híbrido, utilização das TICs, a importância do professor em relação ao conhecimento em lidar com os recursos tecnológicos é fundamental e multifacetada, a tecnologia transforma como os alunos aprendem e como os professores ensinam. Os docentes podem utilizar recursos tecnológicos de maneira eficaz para alcançar objetivos educacionais. Na área de Design de Moda, por exemplo, com a globalização, o professor poderá utilizar os recursos tecnológicos participar de trabalhos colaborativos oferecidos pela própria instituição de tecnologia como o trabalho por equipes com estudantes de outros países, para discussão das coleções, relatar experiências no mercado da moda, conhecimento cultural e imersão na língua inglesa, assim, o docente poderá fornecer suporte individualizado ao aluno, adaptar o ritmo de ensino e identificar lacunas no conhecimento, auxiliando-os e contextualizando conceitos por meio da tecnologia. Nos documentos de edital de contratação do professor e plano de ensino não mencionam o papel docente tecnológico, portanto, caberá ao novo docente participar de cursos online ou até comunidades investigativas de aprendizagem que podem ser preparadas em conjunto com os docentes da própria instituição, quanto mais inclusão digital do professor maior será o aproveitamento das aulas em relação ao ensino de língua inglesa mesclado com os recursos tecnológicos no formato híbrido.

É preciso, então, focar em formas de formação em serviço para que o professor de língua inglesa dos cursos superiores esteja em constante busca de aperfeiçoamento e familiarização do universo semântico que o rodeia, subsídios em forma de cursos online, workshops ou apostilas. Todavia, o professor deve se conscientizar que a sua formação não se constrói somente por acumulação de cursos e conhecimentos, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade docente. Paiva (2012, p.37) menciona que a identidade docente é um processo de construção permanente e inacabado, que profere a partir da formação inicial, que conta com as experiências pessoais e coletivas, de conhecimentos e saberes vivenciados na prática docente, que tais experiências, conhecimentos

e saberes estão situados na escola, uma instituição educativa e social. Atualmente para construção de saberes docente a instituição de Ensino Tecnológico oferece cursos no portal do participante pela plataforma *moodle*, para participar o docente deve realizar sua inscrição com antecedência no site. Há um espaço para discussão na maioria dos cursos onde poderá corroborar para a formação docente, mediante a troca de informações, fóruns, esclarecimento de dúvidas e interatividade docente, há cursos sobre diversas temáticas como recursos midiáticos, uso de metodologias ativas como mostra a imagem a seguir.

Figura 6: Portal do Participante

The screenshot shows the 'Portal do Participante' interface. At the top is a dark red navigation bar with icons and labels for: Home, Minhas Inscrições, Informes Gerais, Atividades, Encontros, Certificados, Ressarcimento, and Fale Conosco. Below this is a section titled 'Eventos com Inscrições Abertas'. It features a search filter area with dropdowns for 'Exibir' (set to 10), 'Tipo' (set to 'Inscrições Abertas'), and 'Período' (set to 'Todos'). A search input field contains the text 'Busca por código do projeto, projeto, atividade, parcer' and a blue 'Buscar' button. Below the search area is a table with the following data:

Parceria	Código	Evento	Período de Inscrição	Período de Realização	Ação	Link
	1.1.01.17	ENSINO POR PROBLEMAS E INSTRUMENTOS DE TRABALHO EM EQUIPE	02/02/2024 A 14/03/2024	03/04/2024 A 14/06/2024	Inscrições Abertas	🔗

Fonte: Portal do Participante (<https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br>, acessado em janeiro de 2024)

A instituição oferece capacitações aos docentes, o que é apenas o início em relação as aulas de ensino de língua inglesa na modalidade híbrida, portanto, cabe ao docente adotar e aproveitar esse espaço interativo. Ao pensar no docente de língua inglesa que atuará no Ensino Superior Tecnológico, é preciso que o profissional não apenas domine o conteúdo, mas tenha pleno domínio ao passar informação e construir conhecimentos, com um papel de facilitador, formando alunos reflexivos e aptos ao mercado de trabalho, contudo, sem perder o saber social de caráter humano, seja o curso oferecido em qualquer modalidade de ensino.

3.3 Ação docente e a sala de aula pós pandemia.

Novos valores, desafios e crenças, fazem surgir um novo profissional hipermoderno que, diante dos desafios ocasionados durante o ensino remoto emergencial, busca (re)desenhar novas práticas educacionais para o ensino de língua inglesa, tanto para o presente, no sentido

de manter-se atualizado com os recursos tecnológicos para o aprimoramento do ensino de língua estrangeira – inglês, quanto para o futuro, para exercer uma construção e busca contínua por novos recursos e aprendizados.

Trata-se, assim, de conhecer como os professores de língua inglesa trabalharam nos cursos superiores de tecnologias durante e principalmente após o período de ensino remoto emergencial.

A necessidade das alterações radicais condicionadas pelo imperativo de continuar a ensinar durante a pandemia, alterou bruscamente essas principais coordenadas, o espaço da sala e o tempo cronometrado e analógico da aula. Lembramos de Gil (2012, p.107) quando diz que “nenhum plano pode ser considerado absolutamente rígido”. Acostumados com as estruturas estáveis dos eixos de tempo e espaço presenciais, as instituições precisaram se reinventar e dar continuidade ao oferecimento de seus cursos em novos espaços/tempos digitais compartilhando ideias. Para o teórico francês (2000, p.45), “o parcelamento e compartimentalização dos saberes impedem apreender o que é tecido junto”. Para buscar entender o momento sócio-histórico-cultural, Lipovetsky (2007) propõe que:

Hipermodernidade: uma sociedade liberal, caracterizada pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade; indiferente como nunca antes se foi aos grandes princípios estruturantes da modernidade, que precisaram adaptar-se ao ritmo hipermoderno para não desaparecer [...] (LIPOVETSKY. 2007, p.25).

Em tempo recorde, professores precisaram replanejar suas disciplinas para oferecê-las em outro espaço: o ambiente virtual. E, nessa mudança, os tempos também se alteraram. Foi necessário conceber novos planos, novos procedimentos, novos processos para continuar a ensinar. Considerar as próprias estruturas já definidas das disciplinas e os mesmos perfis de estudantes de forma diferente, em novas bases, as virtuais. Professores universitários assumiram esses desafios e reagiram. Seguiram oferecendo suas disciplinas nos ambientes virtuais por vários semestres. Essa continuidade repercutiu em suas práticas. Compreenderam a necessidade de formação profissional como educadores mediados pela cultura digital. Compreenderam que não são os recursos tecnológicos que fazem a diferença no processo de ensinar, mas a “maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação” (KENSKI, 2009, p 237).

Antes da pandemia as aulas de inglês na Faculdade de Tecnologia eram realizadas com maior contato com o quadro negro, utilização do livro, dicionário e um rádio para as atividades de escuta. Atualmente, os novos cenários para o ensino delineados pós pandemia no âmbito

escolar, incluindo-se aí o ensino superior, conduzem a um questionamento importante entre os docentes que ministram aulas de língua inglesa sobre o que ensinar, como ensinar, que ferramenta tecnológica usar, como motivar e engajar meus alunos, diante desse mundo midiático e contexto pós pandêmico em que estamos, os meios digitais e plataformas virtuais se juntam com o quadro negro, giz e o livro didático para facilitar nosso trabalho docente em busca de desenvolvimento referente ao aprendizado, conhecimento, prática dos nossos alunos desenvolvidas em sala de aula.

O docente de língua inglesa já é beneficiado naturalmente, pois ele ensina a língua que permite o acesso à informações online sobre qualquer área de conhecimento, uma língua dominante na rede mundial de comunicação, assim a disciplina de língua inglesa é propícia a ser trabalhada de forma híbrida, as aulas mediante o ensino remoto emergencial são reflexos da importância de recursos tecnológicos dentro da sala de aula presencial, docentes aprenderam a lidar com diferentes tipos de ferramentas para customizar suas aulas, pois a utilização de plataformas digitais se faz necessária para melhor entendimento e dinâmica das aulas. É importante que as metodologias escolhidas atinjam os objetivos pretendidos, nas quais os alunos estejam envolvidos em atividades que visam tomar decisões, refletir sobre sua aprendizagem e avaliar seus resultados, ou seja, aprender pela descoberta, para tanto, é necessário o apoio de materiais relevantes. Paiva (2006) menciona.

Palavras, imagens e sons juntos formam um todo que é maior que a soma de suas partes. Os textos multimídia ativam a criatividade e a imaginação dos narradores e têm impacto significativo em nossa comunidade de aprendizagem, pois os participantes não apenas produzem e compartilham um novo tipo de texto, mas refletem sobre seus processos passados e presentes de aprendizagem ao mesmo tempo em que auxiliam seus pares a desenvolverem e melhorar habilidades linguísticas e computacionais (PAIVA. 2006, p.37).

O retorno das aulas presenciais proporcionou mudanças dentro das salas de aulas, as salas de aula da Faculdade de Tecnologia foram equipadas com TVs e um computador com acesso à internet, o que veio a facilitar o trabalho docente tornando-o mais interativo quanto ao uso de recursos tecnológicos com os alunos, possibilitou também o acesso a sites educativos, conferência de atividades híbridas realizadas com os alunos por diferentes plataformas, utilização da TICs por meio de chats, fóruns e atividades em grupos online; foram construídas novas práticas de ensino através do uso de tecnologias digitais. Bacich e Moran (2015), enfatizam:

Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (BACICH e MORAN, 2015, p. 45).

Um bom planejamento e o trabalho colaborativo por todos os envolvidos no processo é imprescindível em qualquer modalidade de ensino, hoje a tecnologia é uma forte aliada no ambiente educativo, e deve ser executada pelos docentes, há diversas ferramentas para auxílio de ensino e aprendizagem de língua inglesa, sites como ello.org onde o aluno terá contato com diálogos gravados com diferentes sotaques em inglês, murais virtuais que poderão ser inseridos textos para a prática de leitura e escrita e até mesmo gravar falas, por meio de um gravador de voz online. Ferramentas essas que auxiliam o ensino docente e melhora a prática discente quanto ao contato das diferentes habilidades da língua inglesa para prática e desenvolvimento de conhecimento múltiplo.

O retorno ao presencial pode apresentar aos docentes dificuldades e desafios que são também compartilhados entre os pares e suas experiências. A interação como alicerce da formação do novo professor permanece aqui como fator importante da troca e formação dos colegas docentes. O uso de tecnologias em sala de aula, faz com que as aulas se tornem mais contextualizadas sob diferentes aspectos. Por exemplo, o uso da TV para visualização de um vídeo aumenta a interatividade da aula. Kenski (2009) ressalta:

A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino. Um pequeno exemplo disso é o ensino de um idioma baseado exclusivamente nos livros didáticos e na pronúncia da professora, em aulas expositivas. Ele será bem diferente do mesmo ensino realizado com apoio docente, mas com a possibilidade de diálogos, conversas e trocas comunicativas entre os alunos, o uso de vídeos, fita cassete e laboratórios interativos, por exemplo (KENSKI, 2009, p.44).

Com o retorno das aulas presenciais houve uma aproximação do educador para com o educando, foi um momento de inúmeras reflexões para os professores sobre as práticas docentes adquiridas e experiências vivenciadas pelos alunos durante e após as aulas do ensino remoto.

E nesse contexto, sobre os desafios do novo professor, como as dimensões pessoais e coletivas se relacionam? Segundo Nóvoa 1995 “[...] que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional de professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”.

A finalidade do ensino remoto não foi substituir as práticas pedagógicas já existentes, mas, sim, oportunizar acesso às informações de aulas não presenciais, foi um momento que mesmo a distância possibilitava um encontro virtual do coletivo docente, para troca de ideias,

explorar ferramentas tecnológicas, tudo em torno da tecnologia para dar continuidade ao ensino no intuito de preservar a saúde tanto dos discentes como dos docentes que estavam em isolamento domiciliar. O ensino remoto emergencial, foi um período desafiador, mas também foi um momento de prática, de conhecimento, de construção de saberes quanto a prática de habilidades e ensino de línguas, utilização de diferentes ferramentas, mesclando o conhecimento adquirido das aulas presenciais com os recursos utilizados nas aulas remotas, sobre essa mescla de ferramentas Kenski (2012) menciona:

Exige também a apropriação e o uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser o sujeito, com recuperações em que se mesclam erudição e intuição, espontaneidade e precisão, o lúdico e o lógico, o racional e o imaginário, o presente, o passado e o futuro, e as diversas memórias: humanas e cibernéticas (KENSKI, 2012, p.45).

A importância da interatividade e do diálogo com a troca de experiências comparando as aulas durante o ensino remoto e agora com as aulas presenciais é importante, pois vivenciamos um momento único, desafiador, mas também cheio de aprendizado, e agora com o retorno das aulas presenciais ainda há muito sobre o que explorar, discutir e fazer uso dentro da sala de aula presencial e até mesmo híbrida. Para Moran (2015):

Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online (MORAN, 2015, p. 26)

A sociedade muda constantemente, podemos ser até influenciados pela tecnologia, mas a aprendizagem pessoal permanece em nossas vidas, ela ganha estágios, níveis que podemos usar de forma benéfica na construção de conhecimentos. Na era da informação, práticas, saberes, informações e comportamentos se alteram em grande velocidade. Um saber mutante e ampliado caracteriza o estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as diversas formas de pensar, executar e transmitir educação, abrindo-se para novas mudanças resultando em novas educações ofertadas pela atualidade tecnológica.

Evidenciou-se, assim, a necessidade de delinear percursos metodológicos, uso de ferramentas tecnológicas que viabilizassem as mudanças de modo a conceber e trabalhar com as línguas estrangeiras em questão, principalmente em relação a comunicação, oralidade. Para Dewey (1976) a comunicação é uma necessidade humana e pode ser vista como uma maneira de o homem se sentir inserido no mundo e de transformá-lo. As tecnologias como a televisão,

telefone, celular, internet e o rádio, são apenas suportes para que o processo comunicacional se torne ainda mais amplo. Contudo o processo contínuo da comunicação, a tecnologia, reflete na educação que acaba sofrendo mudanças.

Atualmente durante as aulas de inglês, nesta unidade de ensino superior tecnológico são utilizados dois livros didáticos, são eles o *Business Result* utilizado para os cursos de Design e Moda, Logística, Gestão Empresarial e Produção Têxtil e o livro *Market Leader* usado para os cursos de Tecnologia como Jogos Digitais, Segurança da Informação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Com referência o curso de Design e Moda, este terá apenas 3 semestres de língua inglesa, sendo alocadas a disciplina de Inglês I no quarto semestre, Inglês II no quinto semestre e Inglês III no sexto semestre (sendo esse último totalmente no formato híbrido). Os discentes estudam duas unidades do livro didático por semestre, dessa forma ao alcançarem o sexto semestre, eles estudarão as unidades cinco e seis do livro Business Result. Os docentes têm autonomia para realizar as atividades com a utilização de recursos digitais, sendo esses explorados durante o período pandêmico e que continuam a ser utilizados pelos docentes de língua inglesa como mostra a imagem a seguir.

Figura 7: Exercícios da Plataforma Interativa Digital

The screenshot shows a web interface for an interactive digital platform. The breadcrumb navigation at the top reads: "Students > Result > English Result Elementary > Grammar > Unit 5 > order of adjectives (1)". On the left, there are two menu items: "Grammar" and "Study documents". The main content area is titled "order of adjectives (1)" and includes the instruction "Choose the correct answer." followed by six numbered exercises:

1. It's a building.
2. I've got .
3. She's got a .
4. He drives a car.
5. You've got .
6. I like the .

At the bottom of the exercise area, there are three buttons: "Score", "See answers", and "Start again".

Fonte: Recurso Digital do Livro Business Result Elementary

Antes da pandemia, nas aulas de língua inglesa, não era utilizado com os alunos os recursos digitais que fazem parte dos livros didáticos, já que as salas não eram equipadas com Tv, computador e internet, ocorreram mudanças significativas e as TICs estão mais presentes dentro das salas de aulas, com práticas que transformam a forma de ensinar. Paiva (2020) menciona:

As crises são momentos de mudanças intensas, e seria impossível descrever as práticas educacionais que emergiram. Mas é possível prever que nossas práticas educacionais nunca serão as mesmas novamente. É possível afirmar que a internet tornou-se uma necessidade pública e que o acesso precisa ser dado a todos. (PAIVA, 2020, p. 12).

Nas aulas remotas, durante a pandemia, foram adotadas práticas para facilitar a visualização e interatividade entre docentes e alunos, como o compartilhamento de telas, divisão instantânea de equipes, recursos sonoros, compartilhamento de murais virtual, escuta de pronúncia em tempo real; essas práticas permaneceram no período pós pandêmico já que todas as salas de aulas do Ensino Superior Tecnológico foram equipadas com TV, computador e internet, possibilitando o trabalho instantâneo de prática das habilidades da língua inglesa. Moran (2002) afirma:

Para a exposição oral, o professor pode contar com recursos variados de apresentação. O docente pode apropriar-se de imagens, de textos e sites ou home page, tornando a apresentação esclarecedora e interessante. Essa aula expositiva deve ser instigada pela visão de uma realidade social e reveladora desta. Ao ser desafiadora, estará cumprindo seu papel de provocar o aluno para uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora. (MORAN, 2002. p. 114).

O desenvolvimento dessas aulas representa uma tentativa de provocar essa aprendizagem criativa que sugere Moran (2002), principalmente com a prática de oralidade, habilidade de *speaking*, muitos alunos têm receio e ficam apreensivos ao falar inglês. Com a prática da exposição oral, os alunos se sentem confiantes, pois eles gravam suas respostas através dos recursos do *padlet* e ouvem diversas vezes para praticar suas pronúncias. Os alunos podem participar de forma ativa. Com a interação de recursos tecnológicos, eles constroem argumentos, têm clareza na comunicação oral e escrita, relacionaram ideias e, principalmente, realizaram as atividades com postura adequada, ética e cidadã, promovendo a continuidade do conhecimento e aprendizado no ambiente presencial, remoto e até híbrido.

CAPÍTULO 4: PERCURSO METODOLÓGICO.

Neste capítulo serão apresentados os percursos metodológicos que conduzem esta pesquisa. Os dados coletados, o contexto em que a pesquisa está inserida, a caracterização dos participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e, por fim, os procedimentos para a análise de dados com base na análise temática.

Essa pesquisa, é elaborada a partir do método descritivo e exploratório com abordagem qualitativa, pois parte da contextualização de revisão bibliográfica de literatura específica, análise de documentos institucionais, legislação e contextualização de análises e coletas de dados ofertados por uma determinada população, neste caso, pelos docentes de língua inglesa de uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, CEETESP.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.511) o pesquisador analisa diversas questões: a história de vida, passagem ou acontecimento(s) em si; o ambiente (tempo e lugar) em que a pessoa ou grupo viveu ou os fatos aconteceram; as interações, a sequência de eventos e os resultados.

Com tudo, o método de abordagem qualitativa se mostra de forma de forma pertinente a todo o estudo, segundo Minayo (2014),

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p.57).

Assim, com o retorno às aulas presenciais, em um contexto de estudos sobre formação de professores que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, essa pesquisa tem como objetivo principal, pesquisar e investigar quais os desafios para implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia. Desse modo, será aplicado um questionário fechado (Forms) para os docentes de língua inglesa da FATEC, para uma análise inicial, e depois, por meio de entrevistas individuais de professores será realizado a análise qualitativa dos docentes participantes, para assim aprofundar, na temática do ensino híbrido. Após a coleta de dados obtidos entre questionário e entrevistas, serão descritos os desafios e as possibilidades de se implementar atividades de ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia.

A pesquisa é aplicada e como produto, será implementada uma comunidade investigativa entre os professores entrevistados para apoio, troca de experiências, ideias e guia

de procedimento para as aulas de língua inglesa no ensino superior, sejam elas ofertadas em qualquer ambiente físico ou online, esse produto ressalta o crescimento profissional contínuo dos docentes, possibilita oportunidades para os docentes pensarem, conversarem, lerem e escreverem sobre seu trabalho diário.

4.1 Procedimento de pesquisa.

O trabalho de dissertação apresenta, como protagonistas, as experiências dos professores de ensino superior tecnológico de língua inglesa. Para tanto, é feita uma análise bibliográfica sobre ensino a distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido à luz de teorias sobre os temas e documentos sobre o plano de curso do CEETEPS para análise dos novos cursos que serão ofertados no ensino híbrido, análise documental sobre a lei 9394/96, portarias e publicações oficiais do MEC e relatórios da ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Sampieri (2013), enfatiza que a análise documental é uma técnica significativa para estudo de dados qualitativos, possibilitando analisar em profundidade temas específicos, partindo de fontes primárias.

Após a análise e revisão bibliográfica dos documentos norteadores do ensino a distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido, utilização das TICs, foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, foi enviado um questionário fechado de múltipla escolha ao e-mail dos oito docentes de língua inglesa do Ensino Superior Tecnológico de Americana/SP. Contudo, foram realizadas entrevistas online, semiestruturada com sete docentes de língua inglesa, sendo que um docente ao responder o questionário, optou-se por não ser entrevistado. Por meio de entrevistas com vistas a verificar, por meio de suas narrativas, o que os docentes sabem sobre o ensino híbrido, se já tiveram alguma experiência com a modalidade híbrida, quais os desafios e possibilidades para implementar atividades de ensino híbrido em um curso superior de tecnologia

4.2 O questionário.

A fim de obter informações que consolidasse para responder à questão de pesquisa, um dos métodos de procedimento de pesquisa utilizados para a coleta de dados, foi um questionário

dicotômico, (ver Apêndice A), que foi aplicado aos oito docentes de língua inglesa do Ensino Superior Tecnológico de Americana/SP, via Google Forms, com a finalidade de caracterizar os professores de língua inglesa (idade, gênero, tempo de docência, formação inicial, continuada, uso das TICs em suas aulas, experiência com o ensino híbrido).

Os oito docentes da instituição do Ensino Superior Tecnológico responderam as questões, a última questão correspondia sobre o aceite do docente em participar de uma entrevista individual para aprofundar sobre a temática de ensino híbrido, apenas um docente optou-se por não participar da entrevista, concluindo sete docentes que aceitaram participar da entrevista semiestruturada, assim, os resultados dessa pesquisa estão baseados nas informações fornecidas pelos docentes ao responderem o questionário.

4.3 A entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada (ver Apêndice B), foi realizada com sete docentes da instituição de Ensino Superior Tecnológico de Americana/SP, baseando-se no interesse de participação e disponibilidade de horários em corroborar com essa pesquisa. A fim de preservar o sigilo dos participantes que aceitaram participar deste trabalho, seus nomes reais foram substituídos por nomes fictícios, sendo Alícia, Mariana, Érika, Jefferson, Eduardo, Diego e Téo.

Essa amostra se enquadra em uma amostra por conveniência, uma vez que utiliza um grupo naturalmente formado, caracterizando um quase-experimento, já que os docentes não serão designados aleatoriamente (CRESWELL, 2010). Ou seja, sete professores de língua inglesa da instituição participaram da entrevista.

Foram efetuadas perguntas fechadas e aberta, com a finalidade de verificar se os docentes aprenderam algo sobre Tecnologias de Informação e Comunicação durante a pandemia, identificar o que eles sabem sobre o ensino híbrido, se já tiveram alguma experiência com algum tipo de ensino híbrido, quais as vantagens e desvantagens de se trabalhar de forma híbrida, a formação docente em relação ao ensino híbrido, como seria a implementação de ensino híbrido em um curso superior de sucesso, o interesse dos docentes em participar de uma comunidade prática investigativa para aprimorar suas práticas sobre o ensino híbrido.

As entrevistas foram realizadas individualmente, pelo formato online com a utilização da plataforma Microsoft Teams, pois é a plataforma que os docentes já estão familiarizados, inclusive para desenvolver atividades híbridas com seus alunos. Todas as entrevistas foram

agendadas na plataforma, nos dias e horários de acordo com a disponibilidade de cada professor; elas foram gravadas e transcritas de forma literal e coloquial das falas selecionadas e tiveram uma duração de aproximadamente 20 minutos cada.

4.4 Objetivos.

Este trabalho tem a finalidade de investigar e verificar quais recursos e ferramentas digitais os docentes de ensino superior de língua inglesa seguem utilizando mesmo após o retorno presencial às aulas. Desse modo, em um contexto de estudos sobre formação de professores que tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional docente, tem-se como objetivo geral desse trabalho investigar quais os desafios para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia, verificar se os docentes entrevistados conhecem alguma modalidade híbrida, se já tiveram experiência com esse tipo de ensino, que inclusive já faz parte em alguns cursos da faculdade de ensino superior tecnológico.

Essa pesquisa acontece por meio da análise de revisão bibliográfica sobre os tipos de ensino: ensino a distância, ensino remoto emergencial e ensino híbrido, como coleta e análise de dados os relatos de experiência dos docentes de língua inglesa atuantes na instituição de ensino tecnológico superior do interior de São Paulo, bem como a proposição de possíveis comunicações com as comunidades investigativas sobre tópicos pertinentes ao ensino da língua inglesa seja presencial, a distância ou híbrido. Portanto, salientamos a importância dos métodos de investigação escolhidos, já que fomenta e embasa todo o trabalho de forma sistêmica e estruturada, sendo ideal para atingir o objetivo proposto.

4.5 Caracterização da instituição de ensino superior tecnológico.

A pesquisa é realizada em uma instituição do Ensino Superior Tecnológico do Estado de São Paulo. Sendo entrevistados sete professores de inglês que ministram aulas em diferentes cursos, com o objetivo de analisar diante de um contexto de retorno às aulas presenciais, após dois anos de teletrabalho e uso de tecnologias, que saberes foram construídos pelo professor de língua inglesa e quais os desafios para sua prática docente após o período de ensino

emergencial?

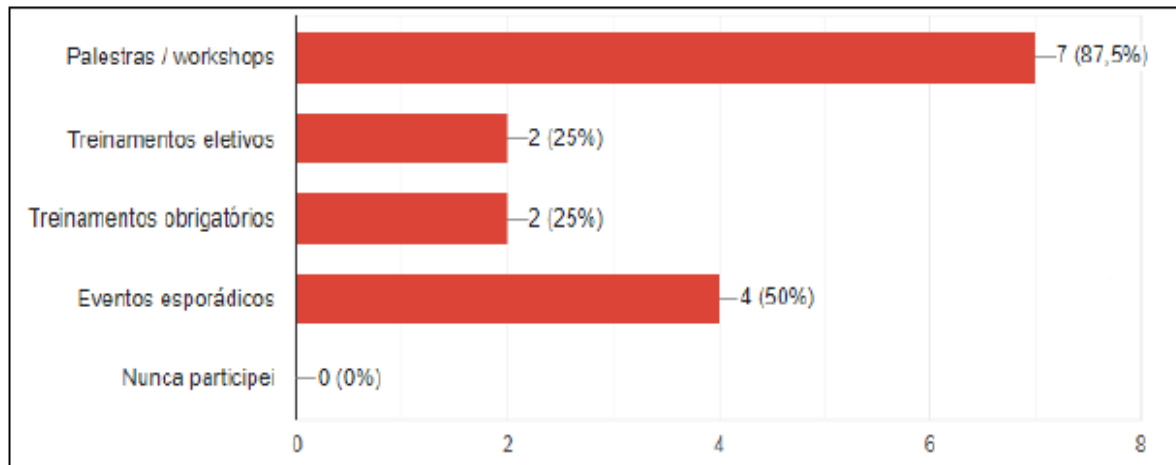
O lócus de pesquisa é uma instituição de ensino superior tecnológico que conta com um corpo docente composto por 130 professores, sendo 8 professores de língua inglesa, 30 funcionários administrativos e um corpo discente de aproximadamente 2.500 alunos distribuídos nos 08 cursos de graduação. Os cursos ofertados são Produção Têxtil, Têxtil e Moda, Design de Moda, Logística, Gestão Empresarial, Segurança da Informação, Jogos Digitais e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A instituição tem parcerias de estágio com mais de 400 empresas da região de Campinas e projetos de extensão por meio de cursos da área de informática, moda, confecção e línguas. O ambiente acadêmico tem como missão promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando o atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho. A instituição destaca-se como a visão e estratégia de consolidar-se como centro de excelência e estímulo ao desenvolvimento humano tecnológico, adaptado às necessidades da sociedade e no desenvolvimento de competências humanas e organizacionais.

4.6 Caracterização dos respondentes (corpo docente).

Sobre o questionário do formulário do *Google*, enviado aos oito docentes de língua inglesa via e-mail, todos responderam integralmente, as questões de 1 a 9 (ver Apêndice A) têm a finalidade de caracterizar os professores de língua inglesa, sendo quatro docentes do sexo masculino e quatro do sexo feminino, a maioria lecionam na Faculdade de Tecnologia há aproximadamente cinco anos, todos contratados por tempo indeterminado, entre 36 e 61 anos de idade. Todos têm como formação inicial o curso de Letras Português/Inglês, vivência no exterior e lecionam ou lecionaram em institutos de idiomas, sendo um doutor, quatro mestres e três especialistas. Com relação ao ensino híbrido:

Pergunta 10: Você já participou de algum treinamento ou programa sobre ensino híbrido?

Figura 8: Gráfico de barras sobre participação em treinamentos sobre ensino híbrido.

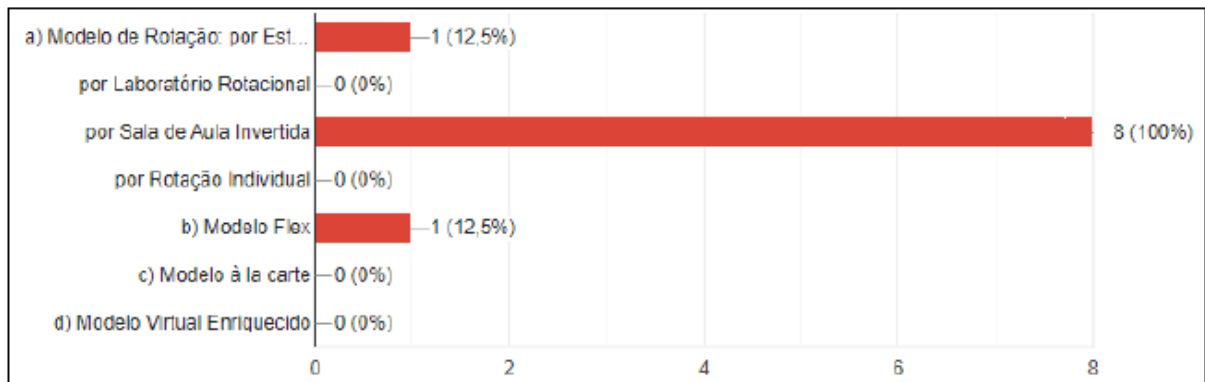


Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos docentes declarou ter participado de treinamentos sobre o ensino híbrido através de palestras ou workshops, a segunda opção em que realizaram treinamentos foi com a participação de eventos esporádicos. Nota-se que todo o grupo de docentes já realizaram algum tipo de treinamento sobre o ensino híbrido.

Pergunta 11: Caso tenha experiência, assinale os modelos de ensino híbrido que já utilizou:

Figura 9: Gráfico de barras sobre a utilização dos modelos de ensino híbrido.

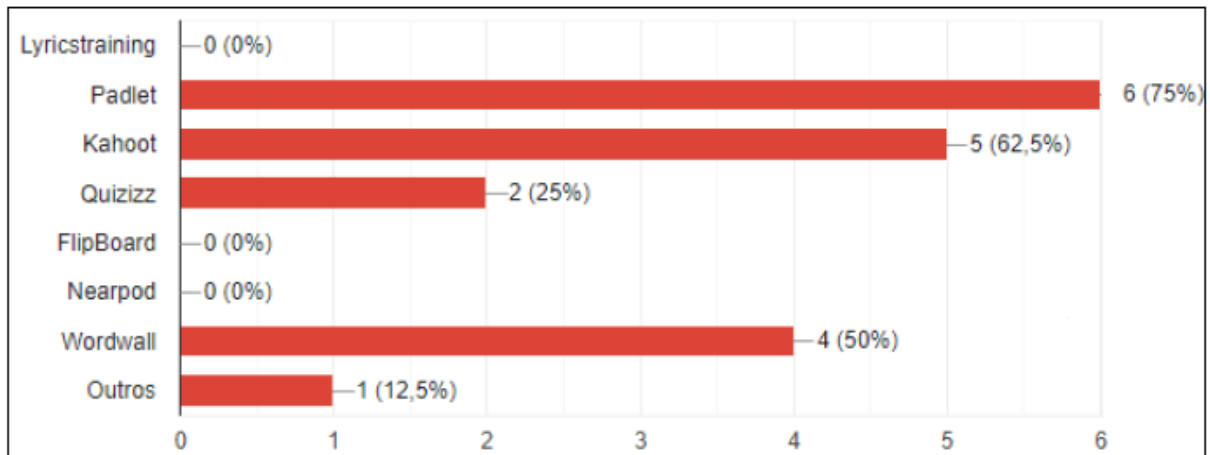


Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota-se que todos os docentes já utilizaram a modalidade de sala de aula invertida. Algumas modalidades ainda não foram utilizadas e exploradas pelos docentes. Sobre a próxima questão:

Pergunta 12: Quais ferramentas (TICs) Tecnologia da Informação e da Comunicação, você utiliza na sala de aula?

Figura 10: Gráfico de barras sobre a utilização das TICs em sala de aula.

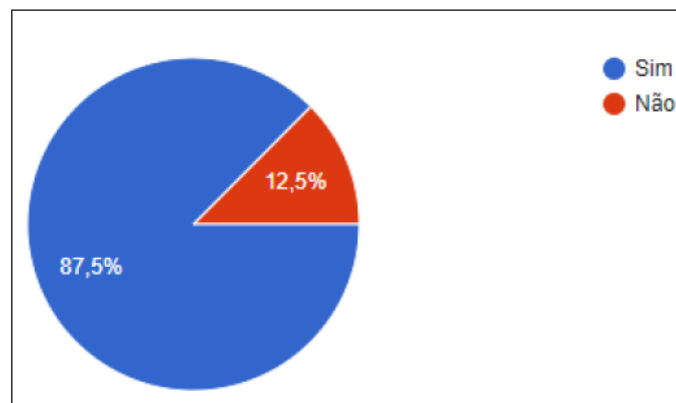


Fonte: Elaborado pelo autor.

A ferramenta mais utilizada pelos docentes é o *padlet* em que é possível criar murais interativos e colaborativos. Por meio dessa plataforma, os docentes e alunos podem trocar arquivos, realizar atividades de forma híbrida, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, entre outros benefícios.

Pergunta 13: Você aceitaria participar de uma entrevista individual para podermos nos aprofundar na temática sobre o ensino híbrido?

Figura 11: Gráfico de setores sobre o aceite em participar da entrevista.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos oito docentes respondentes, apenas um decidiu não ir para o próximo passo que é a entrevista de aprofundamento sobre o ensino híbrido.

Os dados alcançados com os questionários aplicados aos docentes e discentes serviram para mapear o perfil dos respondentes. Já a análise e discussão de dados estão fundamentadas nas respostas obtidas com as entrevistas semiestruturadas com os docentes. A fim de dar continuidade com a pesquisa, a Análise Temática (AT) será usada neste trabalho, pois ela pode

ser aplicada a diversas abordagens teóricas, nesta dissertação foi utilizada a análise dedutiva, a qual partiu de um conjunto de temas preestabelecidos.

4.7 Análise temática.

Devido às entrevistas realizadas com os docentes ao relatar suas opiniões, experiências, conhecimentos no contexto das TICs, ensino híbrido, considerou-se a análise temática como método de análise para este trabalho. Segundo Minayo (2007) operacionalmente, a análise temática desdobra-se nas etapas de pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados obtidos/ interpretados.

De acordo com Braun e Clarke e (2017), o método de análise temática segue três critérios relevantes, que se destacam:

- 1-As informações relevantes são agrupadas em temas;
- 2- Os resultados da análise contam uma história organizada e convincente sobre o tópico;
- 3- O pesquisador se posiciona de forma ativa.

Assim a análise temática envolve a busca através de um conjunto de dados, não é um processo linear, trata-se de um processo que demanda uma atitude recursiva portanto esse método requer atenção, reflexão e tempo para análise.

CAPÍTULO 5: SABERES E DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO PARA UM DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO.

A fim de identificar as possibilidades, os desafios e os saberes necessários para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em uma faculdade de tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, este capítulo visa analisar o material selecionado obtido por meio das entrevistas com os docentes de língua inglesa, traçando um paralelo com o referencial teórico e empregando o método de análise temática.

Por meio dos dados obtidos com as entrevistas semiestruturadas, verificou-se a existência de dois grandes desafios que os docentes poderão enfrentar na implementação da disciplina de língua inglesa no formato híbrido: o desafio pedagógico, cultural e o desafio tecnológico. Dentre esses desafios foram gerados subtemas. Seguem as análises.

5.1 Desafios pedagógicos: equipe gestora e corpo docente.

O desafio pedagógico é um assunto de destaque, pois, o docente tem um papel relevante na educação de transmitir um ensino criativo e dinâmico, proporcionando ao aluno uma forma mais ampla de formação, um aprendizado participativo e integrado. O ensino híbrido implementado no sistema de ensino superior tecnológico, deve proporcionar aos docentes uma reflexão de sua prática para que possa cumprir com a proposta curricular com êxito, evitando que as aulas sejam compreendidas apenas como atividade remota. “Se as mudanças da educação dependessem somente de metodologias ativas, currículos mais flexíveis e tecnologias híbridas, seria mais fácil conseguir realizá-las” (MORAN, 2015, p.43).

Portanto o docente, dificilmente conseguirá realizar um trabalho eficiente se não conhecer e assentir o ensino híbrido, além de utilizar um software é preciso que o docente entenda a importância das TICs em todo o processo de ensino e aprendizagem, ter as habilidades necessárias para cada atividade híbrida proposta.

Em entrevista com os professores da Faculdade de Tecnologia foi questionado se os professores possuem a formação adequada para trabalhar com o ensino híbrido e o que falta na formação dos professores?

ALÍCIA: “Acho que muitos professores precisam discutir sobre o assunto, muitos são resistentes a utilização das TICs, acho que precisamos de mais cursos práticos não ficar apenas na teoria, por exemplo, participei de muitos cursos, mas senti falta da prática, de poder ouvir outros docentes com seus relatos de experiências”.

DIEGO: “Eu acho que muitos professores ainda faltam acreditar na possibilidade de trabalhar com o ensino híbrido. Existem também fatores externos, por exemplo, existe o medo do professor ser substituído, redução de aulas, questões políticas e pedagógicas, mas há também a necessidade de professores abandonarem crenças em relação ao ensino híbrido, talvez, para alguns professores faltam um pouco de conhecimento ou técnica em conduzir aulas híbridas. Deve-se realizar um trabalho com os professores para que eles possam acreditar que o ensino híbrido é uma outra forma de ensinar”.

MARIANA: “Eu acho que nós aprendemos “meio que na marra”, é mais na prática, acredito que falta teoria para trabalhar, que pode nos ajudar no dia a dia, como temos experiência fica mais fácil, mais tranquilo, mas tem muitos professores que não tem tanta experiência, eu acho que falta um pouco de teoria, de preparação teórica, de discussões sobre o assunto, mas também conciliando a teoria e a prática, não dá para ficar só na teoria porque é na prática que ocorre os problemas, então acho que reuniões e discussões como foco no ensino híbrido é muito importante, temos algumas iniciativas mas acredito que não é suficiente”.

EDUARDO: “Eu fiz faculdade há vinte e cinco anos atrás, era outra realidade né? Ninguém nem imaginava a questão de ensino híbrido e a internet estava começando a surgir, então eu não tive em nenhum momento, uma formação adequada sobre ensino híbrido, a não ser quando eu fiz uma pós-graduação na área de metodologias ativas, há um ano e meio atrás, mas foi uma forma muito superficial, porque se falou sobre os vários tipos de metodologias ativas que existem, mas não se deu... na prática, né? Foi muito mais uma coisa teórica, né? Na teoria, a gente sabe que a coisa funciona sempre. Então acho que falta sim, trabalhar tanto de maneira teórica e prática esse dar aulas no modelo híbrido, que é o modelo que veio para ficar, não é”?

Nas falas dos docentes percebe-se que há algumas iniciativas com o trabalho híbrido, tiveram contato principalmente de forma teórica sobre o assunto, mas que ainda há resistência de alguns professores em trabalhar de forma híbrida, devido à falta de exercícios práticos que poderão ser trabalhados durante as aulas, bem como, a falta de crença no ensino híbrido por alguns docentes. Segundo Moran (2012), O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento” (MORAN, 2012, p. 23). É possível que os docentes transformem a forma de ensinar, pode-se

realizar mudanças aos poucos e, quando possível, mudanças disruptivas que ultrapassem os modelos já estabelecidos pela instituição.

Mas as mudanças dependem de pessoas que foram educadas de forma incompleta, com competências desiguais, com valores contraditórios e práticas incoerentes com a teoria. A dificuldade de uma parte dos gestores e educadores em saber conviver e trabalhar juntos dificulta muito que os avanços necessários no ensino híbrido sejam implementados rapidamente. Precisamos mudar a educação para poder mudar o mundo, começando por nós mesmos (MORAN, 2015, p. 27).

É importante que a instituição defina um plano estratégico para tais mudanças, apoiando os professores, gestores e alunos, sendo que os docentes podem aprender com aqueles que estão em um estágio mais avançado com práticas e uso de tecnologias digitais, podendo compartilhar projetos, atividades e até mesmo soluções de trabalho híbrido. Coordenadores, professores e os alunos precisam ser capacitados quanto ao uso de metodologias ativas, com currículos mais flexíveis, iniciando com atividades online e, por conseguinte, atividades realizadas em sala de aula. Quando pensamos na equipe de coordenadores e docentes questiona-se qual o papel da equipe gestora para o sucesso do modelo de ensino híbrido e como ela pode auxiliar o docente?

ÉRIKA: “A equipe gestora deve ter um bom planejamento para o sucesso do modelo de ensino híbrido, tem que ter capacitações para que todos possam entender sobre esse modelo de forma bem clara, acho que esse é o “segredo” ajudar o docente sobre qual tipo de ensino híbrido ele vai usar, qual momento usar, como agregar essa modalidade na sua disciplina, para que o docente tenha o resultado que ele espera. Por exemplo, você vai usar um padlet, em que momento será importante usar essa ferramenta? É pensar mais em questões práticas, assim como a tecnologia. A gestão pode não só apenas auxiliar o docente, como também o aluno, porque ele vai participar de um processo, que se bem elaborado, pensado e planejado, o aluno terá bons resultados e estará mais motivado com o aprendizado”

JEFFERSON: “A coordenação podia chegar no professor, perguntar se ele está tendo alguma dificuldade, caso o professor tenha dificuldade, talvez então, levar ele, abrir a plataforma para o professor ver como usa, dar exemplos, talvez conduzir cursos com os outros professores também. Acredito que seria ficar mais do lado do professor para ver se realmente está tudo certo, nas aulas remotas verificar se o professor realmente não está com dificuldade de criação de atividades, de colocar textos, dando um suporte contínuo, a equipe gestora deve dar suporte no sentido, caso o professor não saiba utilizar uma ferramenta, um equipamento, então deve ensiná-lo”.

MARIANA: “A gestão não só pode auxiliar como deve, tanto na preparação do docente quanto nas discussões, também na questão da

tecnologia que vai ser utilizada, muitos professores não têm muito acesso, os alunos também têm dificuldades de acesso à internet, tem que ter total suporte porque senão vai inviabilizar as tarefas, talvez não inviabilize, mas fica difícil tanto para o aluno quanto para o professor, então se tiver suporte quanto a tecnologia e preparação didática vai ajudar bastante”.

O papel da gestão é fundamental, pois o trabalho do gestor deve impulsionar o grupo a pensar, analisar relações entre os pares, rever práticas de ensino, tomar decisões e principalmente participar, dialogar sobre assuntos educativos. Nas falas dos docentes destaca-se a importância da preparação docente quanto ao suporte tecnológico, o auxílio durante as atividades e quando utilizar as ferramentas tecnológicas. A equipe deve ser estruturada a partir de um modelo administrativo embasado em um conjunto de ações, pautadas nas necessidades pedagógicas, auxiliando uns aos outros para que estejam preparados para os desafios e demanda vinda dos diversos espaços de aprendizagem. Toda a comunidade escola deve estar envolvida nos eventos pedagógicos híbridos, aproveitando as habilidades e competências diferenciadas conforme o peso de sua atuação. O diretor, o coordenador, o professor e o funcionário são agentes que proverão a inovação na escola à medida que a equipe de gestão definir o papel das demais equipes.

A atuação e a integração das equipes serão os fatores de maior relevância no processo de formação de uma cultura híbrida como identidade escolar. As equipes, mais do que atuar, deverão intervir e promover mudanças que irão além dos ajustes na arquitetura escolar (CANNATÁ, 2015, p. 244).

O ensino híbrido é conceituado como inovador e personalizado comparado aos tipos de ensino tradicionais, dessa forma, exige debates, planejamento e conectividade entre os envolvidos. Christensen, Horn e Johnson (2012) classificam o modelo de ensino híbrido relacionado as ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação mediante integrado dividido em três equipes como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4. Equipes para o processo educacional do ensino híbrido

Equipe	Composição	Papéis
Autônoma	Estado (órgãos públicos e departamentos ligados à educação, mantenedores e diretores de instituições privadas).	Eleger as equipes de trabalho (peso pesado) e adequá-las às suas respectivas tarefas, prover recursos, estruturar o modelo administrativo embasado nas demandas das salas de aula, planejar e validar as ações de mudança.
Peso pesado	Supervisores, coordenadores de área e orientadores educacionais.	Definir estratégias de mediação entre as instâncias educacionais, fornecer um programa de formação docente, identificar os professores engajados com a proposta e torna-los multiplicadores, fomentar o entrosamento entre nas equipes de peso leve e funcional.
Peso leve e funcional	Professores e demais funcionários da escola.	Sistematizar mudanças relativas aos tempos, espaços e estratégias de aprendizagem, tendo em vista a melhora dos processos.

Fonte: Elaborado a partir Christensen, Horn e Johnson (2012)

Cabem aos supervisores, coordenadores de área e orientadores educacionais (equipe peso pesado), fornecer um programa de formação ao corpo docente, definir quais serão as estratégias de mediação, identificar os professores comprometidos e torná-los multiplicadores do ensino híbrido na instituição.

Professores e demais funcionários (equipe peso leve e funcional), deve impulsionar mudança na sala de aula, utilizar novos formatos de sala de aula, novos espaços de aprendizagem, estabelecer modelos que possibilitem o ensino híbrido. É importante ressaltar que o foco da equipe autônoma deve ser a estruturação de um modelo administrativo embasado em conjunto de ações pautadas nas necessidades pedagógicas, ou seja, na demanda vinda da sala de aula e dos espaços onde ocorrem a aprendizagem. Para (Christensen, 2012, p. 201) é preciso adequar o time à tarefa e efetuar investimentos tecnológicos que permitirão a combinação de ensino online e off-line.

Durante o período pandêmico os recursos tecnológicos foram utilizados para que as

aulas acontecessem, mesmo com o ensino remoto, equipes coordenadores e professores precisaram utilizar mudanças relativas mediante ao tempo e ao espaço de aprendizagem, foi um momento de aprendizado para todos, alunos, docentes, gestores educativos, questionado aos docentes se eles aprenderam algo sobre as TICs durante as aulas remotas eles mencionaram:

ÉRIKA: “Sim, foi um contexto bem diferente, vivi esse espaço virtual, eu também fiz vários usos de tecnologia em uma universidade do sul, não consigo lembrar de todas as ferramentas, mas eram aplicativos, para fazer edição de vídeo, para você gravar e fazer edição de vídeo no fanfic, me lembro do padlet que eu já usava muito com meus alunos”.

JEFFERSON: “Sim, como eu sou professor também da Etec, quando a pandemia ocorreu, todo o ensino foi passado de forma remota (no ensino superior e no ensino médio) e até a própria instituição de ensino deu um curso, né? De como você selecionar usando essas plataformas remotas, né? No caso, a plataforma teams, mas foi muito superficial, acredito que a gente aprendeu na prática, com erros e acertos”.

DIEGO: “Sim, eu aprendi algumas aplicações específicas. Eu já tenho formação em TI também, então a utilização da tecnologia em si, pra mim é transparente, eu já tenho informação, apenas utilizei a tecnologia como aplicação. Para o ensino, eu não tive que aprender... eu tive que aprender apenas como aplicar nas atividades durante as aulas, por exemplo, o kahoot, em quais tópicos eu poderia utilizar essa ferramenta? Me lembro de ter utilizado forms, compartilhei vários formulários com meus alunos, transformei alguns testes em formulários, por exemplo. Criei grupos no teams, para que os alunos pudessem ter mais interação entre eles, como no presencial, então fiz essa divisão virtual. Então são atividades que envolvem mais prática do que didática”.

TÉO: “Sim, na pandemia, eu era um professor resistente a dar aula online, por exemplo, eu era resistente em trabalhar com plataformas, nunca gostei de passar atividade para que o aluno entregasse via algum sistema ou plataforma. Sempre fui professor “do papel”, não é? E aí, a pandemia mudou minha relação com a tecnologia nesse sentido, de realmente dar aula online, de receber atividades por meio das plataformas digitais, de propor atividades por meio de plataformas digitais. Então, foi um aprendizado novo, eu não fazia nada disso, aí, com a pandemia, eu tive que me adaptar a essa nova realidade usando a tecnologia”.

Com visto nas falas dos docentes, as aulas remotas exigiram-se novas estratégias de ensino, como edição de vídeos, construção de murais virtuais no *padlet*, questionários na plataforma *kahoot*, testes e simulados no *forms*, a plataforma *teams* que foi escolhida pela instituição de Ensino Superior para que as aulas acontecessem, apresentada por todos os

docentes, possibilitando o compartilhamento de telas, gravações de aulas, divisão instantânea para trabalhos em grupos. Foi um momento desafiador, com muitas descobertas tecnológicas e pedagógicas, alguns docentes com mais conhecimento tecnológico outros com menos, nota-se que durante o período de ensino remoto, docentes deixaram crenças e aceitaram aprender a conhecer, a ser, a fazer, a conviver e, principalmente agir. Não apenas para os alunos, mas para os docentes a educação é um processo contínuo.

Para Moran (2015),

A educação é um processo de desenvolvimento humano que tem lugar através da aprendizagem trezentos e sessenta graus: a aprendizagem ampla, integrada, desafiadora. A escola hoje precisa ser pluralista num mundo complexo, que mostre visões, formas de viver e diferentes possibilidades de realização pessoal, profissional e social, que nos ajudem a evoluir sempre mais na compreensão, vivência e prática cognitiva, emotiva, ética e de liberdade. (MORAN, 2015, p. 32).

É na síntese dinâmica da aprendizagem e prática do ensino, que os docentes aprimoram suas aulas, mutualmente com as interfaces do diálogo, com a intensa troca de ideias e competências em múltiplos desafios. É importante ressaltar que o aprendizado diversificado durante o período remoto continua nas aulas presenciais, após a pandemia destaca-se o uso das TICs que se exigiu uma melhor performance das instituições quanto aos equipamentos tecnológicos para que continuassem com as estratégias e recursos utilizados pelos docentes.

5.2 Ensino híbrido para os docentes de língua inglesa.

Com a tecnologia presente em nossas vidas, os desafios, diversas formas de ensino, experiências vivenciadas durante do ensino remoto, atualmente, muito se questiona sobre o ensino híbrido, ao indagar os docentes sobre essa modalidade de ensino, foi questionado o que eles sabem sobre esse tipo de ensino.

ALÍCIA: “É uma modalidade oferecida a distância... meio a meio, a distância e presencial”.

MARIANA: “Na teoria não tenho muita leitura sobre o assunto, mas na prática é você conciliar as atividades presenciais com as atividades a distância, que na minha opinião isso facilita muito, para o aluno e para o professor também, o aluno desenvolve muita autonomia, porque quando nós propomos uma atividade, um projeto, uma prova para desenvolver, nós passamos as orientações, ficamos no suporte a distância e o aluno consegue desenvolver bastante sua autonomia”.

EDUARDO: “Eu sei que o ensino híbrido tem que ter aquela natureza justamente de misturar as duas coisas, os alunos realizarem atividades em casa e depois na aula, comentamos, corrigimos fazemos essa troca, né?”

DIEGO: “Eu sei muita coisa, o que eu posso dizer, é que o ensino híbrido é um modelo de ensino que você tenta suprir a necessidade do professor presencial. O ensino híbrido prevê que você tenha os momentos presenciais e os momentos não presenciais. A ideia do ensino híbrido é como a própria definição da palavra diz, é um ensino mesclado, a junção do ensino presencial com o ensino não presencial. Não é um modelo 100% online ou 100% presencial”.

Todos os docentes participantes dessa pesquisa têm o conhecimento de que o curso híbrido é diferente do curso remoto e presencial, que é uma modalidade mesclada que oferece atividades a distância e presencial. Quanto ao conhecimento de algum tipo de ensino híbrido e se tiveram alguma experiência em sala de aula, com atividades de língua inglesa de forma híbrida, eles relataram.

ALÍCIA: “Sim, realizei alguns cursos sobre modelo de rotação por estações, laboratório rotacional, rotação individual, sala de aula invertida, já a modalidade flex não sei muito, quanto a minha experiência, coloquei em prática um pouco da modalidade de sala de aula invertida”.

MARIANA: “Sim, trabalho muito com o “flipped classrrom” inclusive mesmo depois da pandemia, continuo adotando essa modalidade sobre minha experiência, eu tinha alunos na iniciação científica que eu os orientava, conseguimos fazer muitas atividades de forma híbrida, fizemos muitas reuniões e os alunos trabalhavam da mesma forma que a modalidade presencial, acho que até mais, inclusive porque eles tinham até um pouco mais de tempo já que não precisavam se deslocar de onde eles estavam, acredito que muitas atividades podem ser bem contempladas no ensino híbrido, principalmente com tópicos de gramática”.

ÉRIKA: “Eu tenho mais experiência é com a sala aula invertida, geralmente trabalho essa modalidade com os tempos verbais, eu acho uma coisa superlegal, eu sou inquieta, eu gosto sempre de ir atrás, de buscar algo novo para as minhas aulas, eu não gosto de rotina, gosto de muita dinâmica e interatividade nas minhas aulas, para meio que, atender as expectativas dos alunos que já estão inseridos nesse contexto digital, né? Então eu vejo que essa experiência com a aula invertida como ensino híbrido”.

DIEGO: “Sim, já. [...] nas aulas de inglês no Ensino Superior

Tecnológico, peço para os alunos pesquisarem sobre “Simple Present”: Do/Does, após a pesquisa, leitura sobre o assunto, eu peço para que os alunos façam e tragam para a sala de aula um mapa mental, dentro da sala de aula, antes de eu explicar o assunto, os alunos fazem uma discussão/explicação sobre o tópico mediante o mapa mental realizado por eles, depois, com as informações elaboradas pelos alunos, eu explico o tópico partindo das ideias deles. Então eles estudam o referencial antes e depois[...]”.

O tipo de ensino híbrido mais utilizado pelos docentes é a sala de aula invertida, em inglês “*flipped classroom*” que ocorre em dois momentos, primeiro, o aluno pode aprender por meio de recursos didáticos e tecnológicos existentes como plataformas de ensino, jogos-online, vídeos, já o segundo momento, em sala de aula o professor esclarece eventuais dúvidas dos estudantes. No pós-aula os alunos têm a oportunidade de fixar o que eles viram durante os dois momentos anteriores. Horn & Staker (2015) complementam.

O terceiro tipo de Modelo de Rotação, é o único que recebeu maior atenção da mídia até agora, é a Sala de Aula Invertida, assim denominada porque inverte completamente a função normal da sala de aula. Em uma sala de aula invertida, os estudantes têm lições ou palestras on-line de forma independente, seja em casa, seja durante um período de realização de tarefas. O tempo na sala de aula, anteriormente reservado para instruções do professor, é, em vez disso, gasto no que costumamos chamar de “lição de casa”, com os professores fornecendo assistência quando necessário (Horn & Staker, 2015, p. 42).

O benefício com o trabalho realizado com os alunos através da Sala de Aula invertida, é estudar previamente um tema e como resultado, assimilar o conteúdo proposto. É preciso explorar, pesquisar, questionar-se sobre seu pensamento, raciocínio a partir de uma temática, como explorar tópicos gramaticais mencionados nas falas dos docentes e permitir que debates, discussões sobre o entendimento do tópico explorado sejam realizados em sala de aula. Para Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015), eles enfatizam que um dos modelos mais interessantes para se fazer avanços dentro do modelo disciplinar é o de concentrar no ambiente virtual aquilo que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida, um ponto importante a ser levado em consideração é o protagonismo, é preciso uma evolução na forma de ensinar para incorporar propostas colaborativas, personalizadas e centradas no aluno.

ÉRIKA: “Como já mencionei, utilizo muito a sala de aula invertida, acredito muito também nessa questão do protagonismo do aluno, acho que já era, essa coisa lá de trás, você pensar naquele modelo tradicional de ensino que o professor ele é o detentor do conhecimento, ele fica ali falando o tempo inteiro e o aluno só ouvindo. O aluno quer fazer coisas,

ele quer protagonizar, pôr a mão na massa, quando eu trabalho com sala de aula invertida eu percebo isso, sabe? O aluno tem essa necessidade de ser protagonista. O aluno tem a sua vez em todas as etapas do processo. Ele está no centro, como protagonista, eu, como docente, chego para “amarrar”, alinhar o que vamos praticar, estudar, vamos discutir sobre o que foi abordado, estudado, mas assim, no processo maior é o aluno que se destaca, eu, como professora, sou como uma guia, é isso que eu tento fazer, colocar os alunos para interagirem e participarem mais”.

Na fala da docente Érika percebe-se o interesse dos alunos em participarem de forma ativa, são eles os protagonistas do conhecimento, o papel do professor é mais o de orientar, de ser curador, que em meio a tanta informação disponível, escolhe o que é relevante para os alunos, oferece apoio, inspira, estimula e acolhe os grupos e cada aluno. Exige profissionais preparados para que possam ser gestores de aprendizagens múltiplas e ajudar os alunos a encontrarem sentido em todos os processos.

Um desafio enfrentado na fala dos docentes é aplicar conteúdos de língua inglesa em outros tipos da modalidade híbrida, nota-se que é preciso explorar mais estratégias para se trabalhar a língua inglesa com os alunos de forma híbrida, portanto a realização de comunidade investigativa entre os docentes da instituição é o produto adequado para discutir, explorar, conhecer e esquadrihar formas de ensinar a língua inglesa de forma híbrida. Observa-se a construção de um desafio inerente exercido aos docentes quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, trata-se de possíveis formas na atuação docente. Apenas um docente mencionou o trabalho com o tipo de ensino híbrido com rotação por estações e enfatizou o trabalho com a metodologia de aprendizagem baseada em projetos para solucionar problemas com foco na habilidade de “speaking”.

TÉO: “Bem, a sala de aula invertida eu conheço já utilizei, já utilizei também rotação por estações, eu trabalhei só uma vez, porque no ensino do inglês é um pouco mais difícil aplicar algumas coisas, já trabalhei uma vez a questão de PBL (Project Based Learning) – aprendizagem baseada em problemas, da questão de você dar um problema para os alunos e eles buscarem as soluções para resolverem. Geralmente na aula de inglês eu uso mais essa metodologia, principalmente na parte comunicacional, por exemplo, propor uma situação em que haja uma entrevista de emprego, propor uma situação de apresentação de uma empresa e eles procurarem as formas de fazer essa apresentação, de buscar como se usa a linguagem técnica em uma entrevista. Eu dou o problema e eles buscam a os recursos e a linguagem necessária, a língua em si, para poder aplicar nesse contexto”.

Realizar trabalhos nas modalidades híbridas requer preparação e planejamento aos docentes, é preciso delimitar conhecimentos prévios, conhecer as formas de aprendizagem dos alunos e os meios para ensiná-los, de outro modo, o trabalho com o ensino personalizado exige muito mais dos estudantes, em adquirir mais responsabilidades e autonomia com foco em suas necessidades, curiosidades e interesses.

5.3 Implementação: comportamento cultural.

Assim como nas famílias e nas empresas, a cultura também é essencial nas escolas, faculdades e universidades para que missões possam ser exercidas, é fundamental que em uma instituição de ensino ao oferecer o ensino híbrido tenha uma cultura moldada, pois uma das maiores mudanças em um ambiente de ensino híbrido é que docentes e alunos estarão inseridos em diferentes modalidades, trabalhando com uma variedade de habilidades, e para a implementação do ensino híbrido é importante uma cultura organizacional, é necessário um trabalho conjunto, como peças de uma engrenagem, cada uma com sua função. Ao questionar os docentes sobre os requisitos necessários para a implementação do ensino híbrido, eles se dividem em dois grupos, o primeiro grupo de docentes consideram importante a relação em entender a funcionalidade híbrida, tanto pelos docentes quanto pelos alunos, um docente entrevistado até mesmo destaca a implementação de um curso básico para que os alunos possam estudar essa temática e aprender mais como utilizar *softwares* e recursos tecnológicos, isso envolve uma mudança cultural que deve ser exercida por todos, destacando principalmente o trabalho coletivo entre todos os envolvidos no processo, como eles afirmam a seguir.

ALÍCIA: “Para a implementação do ensino híbrido os alunos devem ter total ciência sobre essa modalidade, os professores devem estar alinhados, todos devem estar engajados, a instituição, os docentes, os alunos, só assim deverá ser implementado o ensino híbrido”.

ÉRIKA: “Eu acho que em primeiro lugar tem que entender bem o que que é o ensino híbrido, sabe? Os alunos, professores, todos os envolvidos, todo mundo tem que saber do que se trata”.

TÉO: “Eu acho que no curso superior, deveria ter uma matéria básica que, talvez aponte, separe para esse caminho voltado para o ensino híbrido, a tecnologia; mostrando para o aluno que ele pode usar a tecnologia para aprendizado, que ele é responsável pela sua própria aprendizagem, que o professor é um guia, porque há alunos na faculdade

que não tem proximidade com a tecnologia, dependendo do curso, há alunos que não sabem como usar um software de edição, o Microsoft word, por exemplo. Aí, quando você faz uma proposta de ensino híbrido em que o aluno vai ter que usar a plataforma para entregar um material digital, muitas vezes, ele não sabe converter um arquivo no formato PDF, então eles teriam que ter uma base, nem que fosse um módulo rápido, apresentando alguns recursos básicos e a tecnologia de alguma forma, é um grande engano achar que o aluno que vem de um mundo tecnológico tenha muito conhecimento de tecnologia. Tem adolescentes que sabem usar o celular, mas quando estão na frente de um computador não tem um bom resultado quanto ao uso e conhecimento”.

DIEGO: “É uma pergunta muito complicada de responder, porque envolve muitos fatores, eu acho que, primeiro, é importante que o aluno tenha disponibilidade para esse tipo de ensino. O aluno deve se dedicar, principalmente para o momento de ensino não presencial. O aluno precisa de organização, auto-organização, disponibilidade e muito comprometimento, creio que esses são os primeiros requisitos. Além de tudo, o aluno precisa aprender, adquirir conhecimento do que lhe é ensinado. De uma forma geral, outros requisitos importantes são: o professor precisa ter conhecimento sobre tecnologia, conhecimento para que o conteúdo seja aplicado de forma didática e um saber específico da aplicação pedagógica”.

Para a implementação do ensino híbrido são necessárias mudanças físicas, como instalação de tecnologia e recursos, como também, mudanças culturais e metodológicas que possibilitem que possibilitem modificações nos papéis dos alunos e professores em relação a produção de conhecimento. Segundo Bacich & Orgs, eles relatam.

As modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e de aprendizagem (BACICH & Orgs, 2015 p. 91)

O trabalho e conhecimento tecnológico exigem mudanças significativas e nas falas dos professores é notório a preocupação sobre o saber docente de como trabalhar de forma híbrida, o trabalho conjunto, e a dedicação e quanto a aprendizagem dos alunos nessa modalidade de ensino, assim, espera-se que tenha uma construção cultural na instituição para que seja estabelecido um conjunto de regras e tomar decisões que sejam inteiramente alinhadas. Horn & Staker (2015) listam regras essenciais para criar ou mudar a cultura de uma instituição.

Quadro 5: Como moldar a cultura em uma instituição de ensino

- Defina um problema ou uma tarefa que ocorre repetidamente.
- Designe um grupo para resolver o problema.
- Se o grupo falhar, peça que eles tentem novamente com um processo diferente.
- Se eles forem bem-sucedidos, peça ao mesmo grupo para repetir o processo toda vez que o problema ocorrer.
- Anote e promova sua cultura.
- Viva de forma consistente com a cultura.

Fonte: Elaborado a partir Christensen, Horn e Staker (2014)

Com a implementação do ensino híbrido, a transformação cultural em uma instituição de ensino pode ocorrer deliberadamente pelos educadores, construindo uma cultura que siga um conjunto de valores, de regras, que estabelece uma implementação de ensino híbrido sólida, mas deve ser compreendida e seguida por todos que fazer parte do processo educativo, apenas conversar sobre a cultura, as mudanças de ensino não são suficientes para tomadas de decisões e possível implementação. Horn e Staker (2015) mencionam que as regras para mudar uma má cultura e para moldar uma cultura a partir do zero são idênticas, dessa forma, identificar e definir os problemas que precisam ser resolvidos na instituição de ensino é imprescindível, e, se as soluções forem exitosas é valioso repetir o processo para obter a solução almejada.

5.4 Implementação: infraestrutura e tecnologia.

O segundo grupo de docentes entrevistados destacam a importância da tecnologia para oferecer o ensino híbrido, a instituição deve estar preparada com uma internet de qualidade, equipamentos modernos, investir em computadores, plataformas de ensino já que o trabalho com a utilização de softwares e recursos tecnológicos podem motivar os alunos.

MARIANA: “[...] Bom, equipamentos condizentes com as atividades que tem que ser desenvolvidas, orientações por parte do professor e tentar fazer com que os alunos se sintam motivados nas atividades, a motivação parte do aluno, mas o professor pode introduzir o assunto com atividades interessantes [...]”

JEFFERSON: “Acredito que tenha que ter uma plataforma de fácil uso,

acredito que os professores têm que dominar essa plataforma, temos que ver se os alunos, estudantes têm acesso a boa internet, bons equipamentos para utilizar essa plataforma.”

EDUARDO: “Bom, na verdade, a tecnologia, logicamente, tem um papel muito importante, tem que haver um investimento em bons computadores, que tenham câmeras boas, que tenham um som bom, que tenha a possibilidade de haver uma interação com qualidade e é claro, a qualidade da internet, que ficou muito prejudicada muitas vezes durante o período de pandemia, tem essa questão da internet, ela tem que ser boa, tem que ter uma boa conexão, e os alunos também tem que ter a possibilidade de ter bons aparelhos para acessar as aulas, uma coisa que atrapalha muito no ensino híbrido é você também depender que o aluno tenha o acesso, ainda mais no ensino de línguas, e vai do aluno, ele tem que o material, o equipamento disponível”.

Atualmente a aceleração do desenvolvimento tecnológico tornou inevitável o confronto das escolas, faculdades e universidades com a cultura digital, em função de como a tecnologia é presente na interação entre pessoas, os processos de comunicação e a transmissão do conhecimento, portanto, a importância de investimento de recursos tecnológicos e a infraestrutura no ambiente escolar se faz necessário, são partes essenciais das instituições de ensino, pois permeia a vida de alunos e docentes, que interagem na internet por meio de dispositivos, ainda mais no ensino híbrido, esse cenário exige da instituição de ensino um posicionamento sobre a questão tecnológica, que é um dos itens consideráveis, mencionado por Bacich (2015) Pensamos em uma implementação em que peças de uma engrenagem se articulam com o objetivo de levar o grupo a refletir sobre a melhor forma de atuar em sala de aula na realidade brasileira atual, sendo que a tecnologia é uma dessas engrenagens. A modalidade híbrida oferece condições para que a instituição realize mudanças de forma sustentável, a partir de um plano de transição, ou seja, sem perder sua identidade, sem extinguir modelos que se tornaram parte de sua cultura, que ainda são funcionais. Bacich (2015) enfatiza.

Inserir novas tecnologias nas escolas exige, portanto, planejamento estratégico. Repensar os espaços de aprendizagem, a formação dos professores e as formas de produzir e transmitir conhecimentos são apenas alguns aspectos da organização escolar que deverão ser ajustados para possibilitar novas experiências aos alunos (Bacich 2015, p. 176).

Portanto, além de infraestrutura adequada, para uma transição de ensino sustentada, implica-se também investimentos em formação de pessoas e de equipes, sobretudo para uma transição inicial, pode-se utilizar projetos experimentais para a descoberta de inovação e originalidade com o ensino híbrido.

5.5 As vantagens do ensino híbrido.

A aprendizagem ocorre entre a comunicação grupal e pessoal, em um processo equilibrado por meio de múltiplas formas de colaboração e com o diálogo de cada um consigo mesmo, assim, no ensino híbrido destaca-se a personalização da aprendizagem, em que cada aluno pode percorrer roteiros diferenciados, sendo protagonista do seu conhecimento. Ao questionar os docentes sobre as vantagens do ensino híbrido eles ressaltaram.

ÉRIKA: “As vantagens é que o ensino híbrido atende as expectativas dos alunos, porque sai daquela “mesmice” do aluno só ficar ouvindo e o professor falando, então, nessa modalidade o aluno participa mais ativamente, como protagonista do seu conhecimento, é um processo, o aluno como uma “peça-chave”, porque ele aprende fazendo, claro que as etapas do ensino híbrido devem ser muito bem pensadas e elaboradas. Acredito também que há mais vantagens do que desvantagens em relação a esse ensino”.

JEFFERSON: “As vantagens seriam que você e o aluno não precisa se deslocar do ambiente de estudo, também tem a vantagem que, talvez o aluno pode estudar a qualquer momento do dia”.

ALÍCIA: “As vantagens são em relação a “comodidade” muitas das vezes não precisamos nos deslocarmos de nossa casa, para os alunos isso também é um benefício, em relação ao tempo”.

DIEGO: “Os alunos podem se organizar quanto ao horário das atividades online, é possível estudar em um domingo, sábado à noite, também é uma vantagem a logística em questão de transporte, trânsito, gastos, o aluno não precisa estar fisicamente dentro da sala de aula, dessa forma o aprendiz estuda quando ele pode estudar. O aluno não depende apenas do professor todo momento, ele constrói o conhecimento também de forma autônoma”.

Uma das vantagens que os docentes consideraram que o ensino híbrido oferece é o impulso de aprendizagem que possibilita uma inversão de papéis na sala de aula ou onde quer que o aluno esteja, colocando-o em uma posição de protagonista, uma construção de conhecimento exercida também pela autonomia. Outra vantagem destacada é referente a possível escolha de dias e horários para a realização das atividades, é um ensino flexível, a inserção de atividades assíncronas, através de recursos digitais, permite que as diferenças e que o ritmo de aprendizagem de cada aluno prevaleça. Outro fator destacado pelos docentes é a respeito da locomoção, evitar trânsito e gastos com transportes. Observa-se na fala da professora Érika que o ensino híbrido atende as expectativas dos alunos, nesta modalidade o docente se torna cada vez mais um orientador e gestor de caminhos coletivos e individuais,

imprevisíveis e previsíveis, tornado uma construção de aprendizagem mais empreendedora e criativa, estimula a experimentação, a tentativa e o erro e, por conseguinte, a melhoria contínua.

5.6 Quais são as desvantagens?

Ao iniciar o ensino com a modalidade híbrida exige muita organização entre os envolvidos no processo, professores e alunos devem ter cuidado e atenção para cumprir o cronograma de atividades, o ambiente online é um espaço muito fácil para se distrair, principalmente com redes sociais, mensagens entre outros conteúdos, desta forma, os alunos precisam de foco para estudar. Alunos e docentes podem não se adaptar ao ensino híbrido, seja por dificuldades com a internet, por não ter paciência em lidar com novos recursos tecnológicos, por não terem uma rede de internet de qualidade, o que pode dificultar a realização e entrega de atividades, tudo isso pode diminuir o rendimento e a aprendizagem. É exigido tanto dos docentes como dos alunos, mudanças comportamentais. Sobre as desvantagens os docentes entrevistados relataram.

ÉRIKA: “As desvantagens são... se o professor não está capacitado e se ele não entende, isso é frustrante, isso pode não favorecer a aprendizagem dos alunos, isso pode levar “a uma bola de neve” porque o aluno não vai entender e essa modalidade de ensino pode fracassar, acredito que uma desvantagem é a falha em um dos processos ou envolvidos do ensino híbrido”.

JEFFERSON: “A desvantagem, talvez seria que o aluno não tenha a mesma aprendizagem dentro de uma sala de aula, porque o professor consegue perceber se o aluno está prestando atenção ou não, se o aluno tem uma dúvida ele consegue então perceber isso olhando para a sala, que infelizmente no ensino híbrido até que a sala esteja conectada, que a aula seja online, síncrona o professor não vai conseguir perceber se o aluno está realmente entendendo, se o aluno não tiver a participação dele, você não consegue ter a percepção se o aluno está entendendo, essa seria uma desvantagem”.

ALÍCIA: “Sobre as desvantagens o que me preocupa é referente a forma de avaliação, porque o aluno acha que por ser uma parte online, não necessita de tanto estudo ou esforço para aprender, acha que tudo vai resolver copiando, usando o chat GPT. Então, as atividades, a forma de avaliação é o que mais me preocupa, principalmente do perfil brasileiro de resolver tudo de qualquer maneira, esse comportamento deve mudar, ter orientação também para os alunos”.

Nas falas apresentadas aos docentes, percebe-se inquietações, preocupações e diferentes relatos sobre a desvantagem do ensino híbrido. A professora Érika menciona a respeito da capacitação, pois, caso o docente não esteja capacitado o suficiente o aluno também não compreenderá como o ensino híbrido, como já foi mencionado anteriormente, a capacitação docente é um item primordial para a implementação dessa modalidade de ensino. A preocupação do professor Jefferson é, se no momento de atividades assíncronas, realizada com as ferramentas digitais, os alunos realmente estarão focados e engajados com a atividade; ele questiona se o aluno aprenderá. Segundo Bacich & Orgs (2015) eles mencionam.

Outra vantagem do uso das ferramentas digitais é a assincronicidade. O estudante não precisa estar no mesmo ambiente que o professor para aprender. Muitas vezes, o aluno apresenta dificuldades na hora de estudar sozinho, e, nesse momento, um vídeo pode ser muito útil para o seu progresso. (BACICH & Orgs, 2015 p. 95)

Portanto, caso o aluno tenha dificuldade ou não esteja focado durante a aula, outro recurso poderá ser utilizado pelo aluno para que tenha esclarecimento sobre a atividade, por exemplo: assistir um vídeo, participar de um fórum, discutir com um colega de classe. É importante lembrar que a organização sobre as atividades escolares deve partir também do aluno, ele é o centro do aprendizado, é um processo cultural, de se adequar a essa modalidade de ensino. Bacich & Orgs (2015) enfatiza que a autonomia do aluno é outro elemento trabalhado durante as aulas. É indispensável que ele aprenda a gerenciar seu aprendizado, isto é, aprenda a aprender, assim, a responsabilidade agora é do estudante que deve assumir uma postura mais participativa para criar oportunidades para a construção do seu conhecimento.

Para a professora Alícia, sua maior preocupação quanto as desvantagens, é sobre a avaliação, é sabido que alunos tentam burlar o aprendizado, seja em qualquer modalidade de ensino, sobre a avaliação. A transformação da avaliação deve ocorrer a uma mudança no foco, na qual deve recair sobre a responsabilidade do aluno. Para Trevisani & Orgs. (2015) eles dizem.

A avaliação, portanto, hoje está aquém de seu verdadeiro potencial. Como método de verificação de aprendizagem, ela pode superar o binômio aprovação/reprovação e ser utilizada como um instrumento de reorientação da prática pedagógica; seu uso; um dos mais definidos eventos rituais escolares, pode, assim, facilmente suplantar a inércia da rotina escolar, desde que ela seja pensada, por professores e alunos, como uma etapa da relação de ensino, e usada verdadeiramente como uma forma de verificar brechas no processo de aprendizagem que possam ser vencidas. É no processo de posicionamento

da avaliação como um guia, um meio de desenvolver a aprendizagem e não apenas de verificá-la, que se pode desnaturalizar esse processo e adequá-los aos desafios atuais da educação. (TREVISANI & Orgs, 2015 p. 126)

Compreende-se então pelas falas dos autores que a avaliação é um processo de desenvolver aprendizagem, isso faz com que os docentes pensem em realizar atividades avaliativas que promovam construções de aprendizagem pelos alunos, o “por a mão na massa”, com foi mencionado por alguns docentes entrevistados quanto ao conhecimento sobre o trabalho de forma híbrida, (sala de aula invertida) em que os alunos pesquisam um conteúdo e elaboram mapas mentais, e, na sala de aula são apresentados os resultados da pesquisa, pode-se também realizar nas aulas de língua inglesa, como atividades avaliativas: entrevistas, seminários, apresentações, debates, gravações de vídeos, desta forma o docente terá certeza da autoria dos trabalhos realizados pelos alunos. Sobre o processo de avaliação, a professora Mariana menciona.

MARIANA: “Durante a pandemia eu não só aprendi muita coisa como também mudei a forma de avaliar os alunos, trouxe isso para o presencial também, para as aulas (pós pandemia), não trabalho com prova escrita, avalio participação nas aulas, elaboração de diálogos, role play, trabalhos em dupla realizadas pelo teams, se houve cooperação, participação, comprometimento, o start foi durante a aulas remotas, dá trabalho porque tem que acompanhar de perto, tenho bons resultados, é mais personalizado. Os alunos ficam preocupados porque sabem que são avaliados todos os dias, é uma avaliação contínua, maior responsabilidade e envolvimento, foi uma mudança muito positiva, claro que tem algumas dificuldades como a nota final, é uma situação de “saia justa” referente a nota do aluno, porque tenho que rever anotações. Conheço muito mais o potencial dos alunos trabalhando dessa forma, é uma parte muito positiva para o professor, pois ele presta mais atenção no aluno, em suas necessidades, dificuldades e potencialidades”.

Observa-se na fala da docente Mariana a mudança no processo avaliativo que iniciou com as aulas remotas e permanecem nas aulas presenciais, avaliações em a utilidade de papel, com a originalidade, esforço e autenticidade dos alunos com diferentes atividades propostas e com um resultado positivo. Dessa forma o relato de experiência entre os docentes pode promover diferentes meios de aprendizagens, avaliações, interatividade e, o mais importante encontrar soluções do ambiente escolar. Outra desvantagem relatada pelo professor Diego é.

DIEGO: “Para os alunos o fato de não depender sempre do professor pode ser uma desvantagem, para os professores, há também algumas desvantagens, quanto a redução de número de docentes, portanto, lidar com esse tipo de ensino, são assuntos que devem ser alinhados com os docentes antes de uma tomada de decisão para aplicar o ensino híbrido”.

A preocupação do docente Diego é referente a uma desvantagem ao docente, mediante a redução de professores nas instituições que desejarem adotar a modalidade de ensino híbrido. Cabe o alinhamento principalmente com a equipe de peso pesado (gestores, coordenadores) para auxiliar os docentes quanto definir estratégias em conjunto e principalmente capacitá-los, dessa forma, por mais que os alunos são o centro do processo em relação ao ensino híbrido, o professor é uma “peça” importante que complementa esse aprendizado, já que os alunos não poderão ficar a sós, sem um acompanhamento, sem revisões, sem feedback, sem o contato docente. É importante que as instituições reflitam sobre o papel da docência, como eles podem ajudar em todo o processo de aprendizagem em qualquer modalidade de ensino.

5.7 A proposta de uma comunidade investigativa de aprendizagem.

Atualmente, há dois cenários nos ambientes de ensino, de um lado há instituições tradicionais, com um modelo que não atende mais aos alunos, aumentando a descrença docente quanto ao aprendizado, de outra lado há novos caminhos virtuais para uma educação que ainda alterna entre os descréditos e alternativas. A proposta de ensino híbrido vem de encontro com a lacuna entre o modelo tradicional e a tecnologia, o espaço físico das instituições tradicionais e as novas metodologias e ferramentas tecnológicas, é por meio dessas combinações que abrangem os desafios de ensino do século vinte e um. Para a implementação do ensino híbrido, no entanto, não basta utilizar o ensino de forma virtual e físico, e esperar resultados. É importante que os gestores repensem sobre o ambiente escolas, na postura dos docentes quanto à organização das salas, no conhecimento quanto ao uso dos recursos tecnológicos, perfis dos docentes e dos alunos, entre outros tópicos, para isso, o início de uma comunidade investigativa de aprendizagem entre os docentes da instituição é válida, para exercer a reflexão crítica, para um trabalho compartilhado de experiências e ideias, para extrair o máximo de benefícios ao utilizar o ensino híbrido. Há muitas questões sobre o ensino híbrido que podem ser discutidas entre os docentes e gestores de uma instituição, questionado aos docentes entrevistados sobre

cursos de formação didática com fundamento no ensino híbrido, sobre participar de uma comunidade investigativa de aprendizagem, os docentes responderam.

JEFFERSON: “Sim, seria muito interessante, não só interessante como importante e com certeza, é a perfeita forma de você se aprimorar como docente, ouvindo as dicas e experiências dos demais colegas”.

ÉRIKA: “Sim, gostaria para aprofundar nos textos teóricos, eu por exemplo conheço o Wenger que fala um pouco sobre comunidade de aprendizagem, acredito que ao realizar a prática de comunidade investigativa não tenha que ser algo apenas reflexivo mas sim algo mais fundamentado, com muita troca entre os professores, comentários sobre leituras, o que mudou em relação ao formato de ensino híbrido, como foi aplicado, discutir sobre práticas e experiências pode ser um ponto de partida, a comunidade pode até ser realizada de forma híbrida”.

ALÍCIA: “Sim, gostaria muito, principalmente cursos mais práticos, creio que a instituição poderia dar suporte convidando especialistas para sanar dúvidas, explicar mais sobre os tipos de ensino híbrido, dar exemplos de como utilizá-los na disciplina de língua inglesa. Eu tenho muita experiência com ensino de língua inglesa para crianças, jovens e adultos, porém com adultos apenas nos cursos de idiomas, então seria muito bom participar de uma comunidade de aprendizagem para discussões de ensino híbrido no ensino superior, há muito o que discutir, o ensino superior é bem amplo”.

Todos os docentes entrevistados que fazem parte desta Instituição de Ensino Superior Tecnológica acreditam que a existência de uma comunidade prática investigativa seria essencial para aprimorar suas habilidades de ensino, para aprofundar nas práticas voltadas para o ensino híbrido, já que esta modalidade em breve estará presente no curso de Design de Moda oferecido pela instituição e para trocar experiências, saberes, ideias, reflexões que permita uma construção direta de aprendizagem a ser desenvolvida com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem a finalidade de investigar quais os requisitos para implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia, quais recursos e ferramentas digitais os docentes seguem utilizando mesmo após o retorno presencial às aulas. Por meio da análise e discussão de dados, é relevante apresentar alguns elementos que foram abordados. Nota-se pelas falas dos docentes, que as aulas durante a pandemia foram conduzidas de forma desafiadora, mas que naquele momento foram utilizadas diversas ferramentas tecnológicas que ainda são utilizadas pelos docentes nas aulas presenciais, como a plataforma *teams*, o *padlet*, *wordwall*, *kahoot*, *quizizz* entre outros.

Com a participação dos docentes entrevistados, observa-se as mudanças nas salas de aula da instituição de ensino superior escolhida como lócus de pesquisa, houve mudanças quanto a avaliação dos alunos, a postura docente em lidar com a tecnologia em sala de aula. Os docentes entrevistados estão otimistas em utilizar as TICs e acreditam que para a implementação do ensino híbrido na disciplinas de língua inglesa do curso superior tecnológico é necessário um alinhamento entre a gestão escolar, os docentes, alunos e destacam fatores importantes quanto a qualidade tecnológica, o espaço de aprendizagem, os meios avaliativos com ênfase nos processos pedagógicos e cultural, para implementação é necessário uma adaptação ou nova cultura escolar desde o aluno que é o centro do processo até a gestão.

Na fala dos docentes percebe-se a satisfação em trabalhar com foco no protagonismo dos alunos, de forma prática e dinâmica, para tanto, nota-se que é necessário adquirir mais confiança e preparo pedagógico para implementação do ensino híbrido, os docentes têm pouca experiência com o formato híbrido, todos conhecem a modalidade de sala de aula invertida e trabalharam poucas vezes essa categoria. O ensino híbrido é discutido na área da educação, principalmente com a presença tecnológica em nossas vidas, como novos perfis de alunos, dessa forma confrontar novos desafios faz parte da formação docente. As aulas remotas ocasionadas pela pandemia indicam desafios tecnológicos, já que em pouco tempo, docentes e alunos tiveram que recorrer aos recursos tecnológicos para que as aulas continuassem, isso reflete aos docentes comoções que devem ser organizadas para que ocorra um ensino híbrido de qualidade, claro que desta vez, em um cenário diferenciado comparado ao período pandêmico.

Os docentes trazem consigo inquietações quanto as desvantagens do ensino híbrido como a redução de docentes no ambiente escolar, questões avaliativas já que hoje os alunos têm acesso a diversos sites que possam resolver atividades, percebe-se nos comentários ditos pelos docentes que para implementação do ensino híbrido é necessário uma transformação

comportamental dos alunos, exige-se uma nova conduta de realmente entender o processo da personalização, já que os docentes apontam diversas vantagens como a comodidade, não enfrentar trânsito, os alunos têm a possibilidade de escolha de dias e horários para se dedicar ao estudo, maior aprofundamento das atividades com a variedade de ferramentas tecnológicas existentes, o fato dos alunos participarem de forma ativa, principalmente nas aulas teóricas, onde eles são o centro de modalidade, tornando-os autônomos dos seus conhecimentos devido a flexibilidade que essa modalidade propicia, e principalmente mediante a globalização, o perfil de um aluno mais adequado para o mercado de trabalho.

Com a realização dessa pesquisa e por meio das vozes docentes participantes para o enriquecimento deste trabalho, dificuldades podem estar relacionadas ao rompimento com séculos de ensino para uma educação vertical, onde apenas o docente é o topo da relação, uma mudança de postura até mesmo dos docentes, da gestão e dos alunos, por meio de apoio mútuo e relação de parceria, é possível originar um ambiente ideal para a aprendizagem, principalmente com estudantes e professores motivados.

Após serem identificados quais os desafios para a implementação do ensino híbrido em um curso superior tecnológico, essa pesquisa propõe uma comunidade prática investigativa com encontros trimestrais remotos, realizados pela plataforma *teams*, para que possa trabalhar em prol da formação docente, a fim de auxiliar os docentes de língua inglesa a desenvolverem e aperfeiçoar suas práticas realizadas de forma híbrida. De início é importante destacar pequenos workshops, eventos que contem com a participação de profissionais da área para que de forma prática possam auxiliar os docentes com o trabalho no formato híbrido, minicursos e até mesmo o diálogo entre todos os docentes de língua inglesa da instituição de ensino superior tecnológico pode gerar novos conhecimentos, novos saberes. Experiências compartilhadas são essenciais para o desenvolvimento de uma comunidade prática investigativa, pois elas são formadas pelo conjunto de ideias, processos de reflexão, com o foco de facilitar o trabalho dos professores mediante os desafios pedagógicos que podem ocorrer durante o trabalho docente. Acautelares as mudanças pedagógicas e cultural de uma instituição de ensino é um dos passos para colocar em prática discussões em exercício dentro das comunidades investigativas para que possa ser ofertado um ensino de qualidade pelos docentes.

Os professores entrevistados demonstraram interesse em participar de cursos que enfatizam a prática do ensino híbrido, principalmente para conhecer formas de ensino com outras modalidades pouco exploradas por eles, bem como o interesse em fazer parte das comunidades investigativas para o aprimoramento didático para o ensino híbrido, discussões sobre os tipos de ensino e atividades que possam cada vez mais motivar e facilitar o ensino de

língua inglesa.

Entrevistar os docentes dessa instituição de ensino tecnológico foi uma experiência impressionante, pois saber quais ferramentas os docentes utilizam em suas aulas de língua inglesa, quais os desafios para implementação do ensino híbrido, quais as vantagens e desvantagens, quais anseios, expectativas e inquietações sobre a modalidade de ensino híbrido que vem sendo discutida nos últimos anos trouxe um material sólido em informações que contribuíram especialmente com o desenvolvimento dessa pesquisa.

Vale evidenciar que esse trabalho visa contribuir com futuras pesquisas relacionadas à temática de ensino híbrido no curso superior tecnológico, sendo que essa pesquisa não se encerra em si mesma, mas abre portas para novos estudos, tanto em nível de mestrado quanto doutorado.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Katia Morrosov. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.29, n. especial, CEDES, 2008.
- ARRUDA, E. P. (2020). **Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19**. Em Rede-Revista de Educação a Distância, 7(1), 257-275.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. In:(Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015
- BEHAR, Patrícia A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS — Jornal da Universidade, Porto Alegre, 6 jul. 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 03 de março de 2023.
- BRAUN, V., & C, CLARKE (2017). **Evaluating and reviewing TA research: A checklist for editors and reviewers**. Auckland: The University of Auckland.
- BRASIL (2019). Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 dez. 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em 07 de abril de 2023.
- CANNATÁ, Verônica. **Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto da escola**. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 160.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities**. Review of Research in Education, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M. **A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time**. Kappa Delta Pi Record, v. 48, p. 108–122, 2012.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Teacher Learning Communities**. Encyclopedia of Education. 2nd ed. J. Guthrie (Ed.). New York: Macmillan, 2002.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO SEDUC, DE 18-3-2020 – **Homologando, com fundamento no § 1º do Artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, A Deliberação CEE 177/2020**.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmet, 2010. 296 p.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.

FIORENTINI, D. **Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas**. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 570-590.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. **Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, p. 505-524, 2016.

GOODSON, Ivor. **Dar voz ao professor: Histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional**. In: NÓVOA, António (Org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 2013. v. 2, cap. 4, p. 63-75

HARGREAVES, A. **Leading Professional Learning Communities: “Moral Choices Amid Murky Realities”**, Hargreaves, A. In: BLANKSTEIN, A. M., HOUSTON, P.D. & COLE, R.W. *Sustaining Professional Learning Communities*. Thousand Oakes: Corwin Press, p. 175-198, 2010.

HART, R. S. (ed.). **The PLATO system and language study**. *Studies in Language Learning*, v. 3, n. 1, 1981.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2000.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. In: *EDUCAUSE Review*, 27 mar. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 03 de março de 2023.
TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 20 mar. 2023.

<https://www.cps.sp.gov.br/chips-facilitam-acesso-a-aulas-remotas-de-etecs-e-fatecs/>>Acesso em: 05 mar 2023

<https://www.cps.sp.gov.br/guia-orienta-professores-de-fatecs-na-volta-as-aulas/>>Acesso em: 05 mar 2023

HOLMBERG, Börje. **Theory and practice of distance education**. 2nd. ed. London, New York: Routledge, 1995

HORN, Michael B; STAKER, Heather. **Blended usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. Tradução de: MONTEIRO, Maria Cristina Gularte.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Papirus editora, 2009.

KENSKI, V. M. **Formação/ação de professores: a urgência de uma prática docente mediada.** In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária.* São Paulo: Edusp, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Papirus Editora, 2012.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning: context and conceptualization.** New York: Oxford University Press, 1997.

LIPOVETSKY, G. 2007. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo, Companhia das Letras.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

MIZUKAMI M.G.N. **Ensino: As abordagens do Processo.** São Paulo: EP, 2004.

MORAN, José. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje.** Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.

MORAN, J. M. **Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje.** In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015

MORAN, José Manuel. **A avaliação do ensino superior a distância no Brasil.** 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977/992> Acesso em 20 abr. 2023. Link do artigo: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>

PAIVA, V. L. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa.** *Contexturas*, v. 9, p 63-78, 2006a

PAIVA, C. M. F. **A identidade docente na educação profissional: como se forma o professor.** XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino UNICAMP, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Definição do alcance da pesquisa a ser realizada: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa.** *Metodologia de pesquisa.* 5ª ed. Porto Alegre: Penso, p. 99-110,

2013.

SANTOS, Edméia. **Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-formação na Prática Docente**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, 2005.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. London, Educational Research, 1986, v.15, n.2.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

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, Rio de Janeiro, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

TOMAZINHO, Paulo. **Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar**. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 20 mar. 2023.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DOCENTE.

Questionário fechado de múltipla escolha que será aplicado por meio do *Google Forms* para os docentes de língua inglesa da Faculdade de Tecnologia de Americana:

01 – Há quanto tempo leciona na FATEC?

- 0-5 anos
- 6-12 anos
- 13-20 anos
- 21-30 anos
- 31-mais

02 – Qual é a sua faixa etária?

- 20-30 anos
- 31-45 anos
- 46-60 anos
- 61-mais

03 – Qual é o seu gênero?

- masculino
- feminino
- outro
- prefiro não declarar

04 – Você é contratado por:

- tempo indeterminado
- tempo determinado

05 – Você leciona ou lecionou em: Assinale quantos necessários.

- Institutos de idiomas
- Colégios particulares
- Escolas públicas
- Outras faculdades e universidades
- Aulas particulares
- Outro
- Só em FATEC

06 – Qual a sua formação inicial?

- letras - Português/Inglês
- letras - Inglês
- letras - Tradutor / Intérprete
- letras - Secretariado Bilíngue
- outro

07 – Possui pós-graduação? Assinale quantos necessário.

- especialização Lato-Sensu
- mestrado
- doutorado
- PhD

08 – Possui experiência / vivência internacional em país de língua inglesa?

- não
- até 3 meses
- 4-12 meses
- maior que 1 ano
- sou anglófono

09- Em quais cursos ministra aulas? Assinale quantos necessário.

- Logística
- Design de Moda
- Análise e Desenvolvimento de Sistemas
- Gestão Empresarial
- Segurança da Informação
- Produção Têxtil
- Jogos Digitais

10- Você já participou de algum treinamento ou programa sobre ensino híbrido? Assinale todas as alternativas que se aplicam:

- Palestras / workshops
- Treinamentos eletivos
- Treinamentos obrigatórios
- Eventos esporádicos
- Nunca participei

11-Caso tenha experiência, assinale os modelos de ensino híbrido que já utilizou?

- a) Modelo de Rotação:
 - Rotação por Estações
 - Laboratório Rotacional
 - Sala de Aula Invertida
 - Rotação Individual
- b) Modelo Flex
- c) Modelo à la carte
- d) Modelo Virtual Enriquecido

12- Quais ferramentas (TICS) Tecnologia da informação da comunicação, você utiliza na sala de aula?

- Lyricstraining
- Padlet
- Kahoot
- Quizizz
- FlipBoard
- Nearpod
- Wordwall
- Outros Cite: _____

13- Você aceitaria participar de uma entrevista individual para podermos nos aprofundar neste tema?

- Sim
- Não

Se sim, deixe seu contato: _____.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DOCENTES.

Entrevista semiestruturada para aplicação aos docentes de língua inglesa da Faculdade de Tecnologia de Americana a partir da fundamentação teórica e referências:

Pergunta	Fundamentação Teórica	Referências
<p>1-Quantos anos você leciona inglês na FATEC?</p> <p>2- Qual a sua formação acadêmica?</p>	<p>Formação do Formador</p>	<p>Antonio Nóvoa Maurice Tardif Jacques Delors John Dewey</p>
<p>3- Você considera ter aprendido alguma coisa sobre Tecnologias de Informação e Comunicação durante a Pandemia? Se sim, pode dar exemplos?</p>	<p>Educação e tecnologias, tempo docente e mediação pedagógica.</p>	<p>Vani Moreira Kenski José Manuel Moran Marcos T. Masetto Marilda Ap. Behens</p>
<p>4- O que você sabe sobre ensino híbrido?</p> <p>5- Você conhece algum tipo de ensino híbrido?</p> <p>6 - Você já teve alguma experiência com ensino híbrido? Se sim, como foi essa experiência?</p> <p>7- Na sua opinião quais os requisitos necessários para implementação do ensino híbrido?</p> <p>8- Você acha que os professores possuem uma formação adequada para trabalhar com ensino híbrido? O que você acha que falta na formação destes professores?</p> <p>9- Na sua opinião quais as vantagens e desvantagens sobre o ensino híbrido?</p> <p>10- Qual o papel da faculdade, de sua equipe gestora, para o sucesso do modelo de ensino híbrido? Como ela pode auxiliar o docente?</p> <p>11-Como seria a implementação do ensino híbrido com sucesso?</p>	<p>Estudos sobre o ensino híbrido, personalização e tecnologia na educação.</p>	<p>Lilian Bacich Adolfo Tanzi Neto Fernando de M. Trevisani Michael B. Horn Heather Staker</p>

12- Você gostaria de participar de cursos de formação e didática sobre ensino híbrido?		
13- Você teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem / grupo colaborativo entre professores para aprofundar as discussões sobre o ensino híbrido na educação superior?	Comunidades de aprendizagem/investigativas.	Etienne Wenger Lee Shulman
		Cochram Smith & Lytle Maria da G. N. Mizukami

APÊNDICE C - PROPOSTA DE PRODUTO: COMUNIDADE INVESTIGATIVA DE APRENDIZAGEM - REMOTA TRIMESTRAL.

Autor: Thiago da Silva Vieira

Objetivo: O objetivo desta proposta de produto é a criação de uma comunidade investigativa de aprendizagem com encontros remotos trimestrais dos professores de língua inglesa da instituição de ensino superior tecnológico do interior do estado de São Paulo. Seria um ambiente virtual que proporcionaria trocas de experiências docentes que possam viabilizar novas e diferentes formas de pensar o ensinar e o aprender, solucionar problemas de forma individual e coletiva, fomentando a reflexão crítica docente a respeito do entendimento, abordagem e desenvolvimento de recursos didáticos referentes a modalidade de ensino híbrido na disciplina de língua inglesa visto que no primeiro semestre de 2025 a disciplina de língua inglesa III no curso de Design de Moda será ofertada no formato híbrido.

Procedimento: Para a implementação dos encontros trimestrais virtuais da comunidade investigativa de aprendizagem, será realizada conforme os seguintes procedimentos: envio de mensagem, pelo aplicativo *whatsapp*, (no grupo dos docentes de língua inglesa da instituição do ensino superior tecnológico) para informá-los com uma breve explanação do assunto a ser discutido pelos docentes. Ainda no grupo do *whatsapp*, poderá ser realizado uma enquete entre os docentes para escolha do dia e horário para a realização dos encontros. As reuniões serão realizadas pela plataforma *teams* e será enviado o convite com o *link* da reunião por e-mail institucional dos docentes. No primeiro encontro será explicado sobre o fundamento desta pesquisa, a importância da voz docente em discutir propostas de atividades híbridas na disciplina de língua inglesa, principalmente para facilitar o trabalho docente quanto ao ensino da língua inglesa, bem como a troca de ideias, experiências, e direcionamento para os demais encontros investigativos.

Estrutura:

ETAPA	OBJETIVOS	CRONOGRAMA
1ª Etapa: Apresentação desta pesquisa, discussão sobre os tipos de ensino, foco na temática do ensino da língua inglesa na modalidade híbrida no curso superior tecnológico.	-Apresentação sobre a realização desta pesquisa. -Analisar os tipos de ensino; -Discutir sobre as TICs e o ensino híbrido (saberes e pesquisas);	1º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 2 horas Forma: remota
2ª Etapa: Troca de ideias sobre o ensino da língua inglesa no formato híbrido.	-Relatar experiências ao ensinar a língua inglesa de forma híbrida. -Discutir sobre o curso híbrido de Design de Moda, com foco na disciplina de inglês III.	2º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 2 horas Forma: remota
3ª Etapa: Discussão sobre os tópicos de engrenagem do ensino híbrido e como a gestão pode ajudar.	-Análise e discussão sobre o ensino híbrido sobre o papel docente, a gestão e cultura escolar.	3º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 2 horas Forma: remota
4ª Etapa: Encontro final com um especialista da área para ajudar com atividades práticas de ensino híbrido e solucionar possíveis dúvidas.	- Contextualizar, analisar e explorar modalidades híbridas. -Discutir abordagens e recursos práticos referente ao ensino híbrido.	4º trimestre do ano letivo (data e horário a combinar) Duração: 3 horas Forma: remota

Fonte: Elaborado pelo autor

Resultados esperados: Com a implementação da comunidade investigativa de aprendizagem de forma remota trimestral, espera-se um ambiente de reflexão, compreensão e aprofundamento entre os docentes de língua inglesa de uma unidade de ensino superior tecnológico em relação ao ensino híbrido, uma comunidade que preza o trabalho coletivo, de diálogos, descobertas e interatividade de modo a facilitar o trabalho docente, explorar recursos para o aprimoramento e ensino da língua inglesa.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **Educação Profissional e Novas Tecnologias: Ensino Híbrido - Práticas e construção de saberes de professores de Língua Inglesa após o período de ensino remoto emergencial**. A seleção do tema se deu pelo fato do pesquisador ser docente de inglês na educação profissional, como investigação as aulas de língua inglesa durante o ensino remoto e aplicação do ensino híbrido.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O(s) objetivo(s) deste estudo é investigar quais os desafios para a implementação do ensino híbrido na disciplina de língua inglesa em um curso superior de tecnologia.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail thiago_thccb@yahoo.com.br ou pelo celular (19) 98978 2197 sob os cuidados do mestrando Thiago da Silva Vieira, pesquisador responsável pela coleta e organização dos dados, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS: www.pos.cps.sp.gov.br/dissertações

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez – e-mail: roram1000@hotmail.com

Thiago da Silva Vieira – e-mail: thiago_thccb@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANEXO B - TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL.

Pelo presente instrumento, o(a) senhor(a) _____
_____, RG: _____, residente e domiciliado à
_____, na cidade de
_____, cede e transfere gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza a totalidade dos seus direitos
patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____,
perante o pesquisador Thiago da Silva Vieira.

Fica, portanto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza plenamente autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

São Paulo, ____ de _____ de _____.

ANEXO C – NORMAS DE REORGANIZAÇÃO DOS CALENDÁRIOS ESCOLARES DEVIDO AO SURTO CORONAVÍRUS.

DELIBERAÇÃO CEE 177/2020

Art. 1º e 2º, da DELIBERAÇÃO CEE 177/2020

Art. 1º - As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais.

Art. 2º - As premissas para a reorganização dos calendários escolares são:

I - adotar providências que minimizem as perdas dos alunos com a suspensão de atividades nos prédios escolares;

II - assegurar que os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos planos de cada escola, para cada uma das séries (anos, módulos, etapas ou ciclos), sejam alcançados até o final do ano letivo;

III - garantir que o calendário escolar seja adequado às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e de saúde, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei, ou seja, sem redução das oitocentas horas de atividade escolar obrigatória, conforme previsto no § 2º, do art. 23, da LDB;

IV - computar nas 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória, as atividades programadas fora da escola, caso atendam às normas vigentes sobre dia letivo e atividades escolares (Indicação CEE 185/2019);

V - utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos;

VI - respeitar as especificidades, possibilidades e necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;

VII – utilizar um eventual período de atividades de reposição para: a) atividades/reuniões com

profissionais e com as famílias/ responsáveis; b) atendimento aos bebês e às crianças, com vivências e experiências que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo. VIII - utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para alunos do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional de nível técnico (Deliberação CEE 77/2008 e Indicação CEE 77/2008), considerando como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota. Parágrafo único - No Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional, excepcionalmente, na atual situação emergencial, quaisquer componentes curriculares poderão ser trabalhados na modalidade semipresencial. As atividades semipresenciais deverão ser registradas e eventualmente comprovadas perante as autoridades competentes e farão parte do total das 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória. IX - rever a programação para o recesso, bem como as referidas a provas, exames, reuniões docentes, datas comemorativas e outras.

ANEXO D – OFERTA DE CARGA HORÁRIO NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EAD).

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior -- IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino, com observância da legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos cursos de Medicina.

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

§ 2º A introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, quando houver.

§ 3º As atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD serão consideradas para fins de cômputo do limite de 40% de que trata o caput.

§ 4º Os processos de pedidos de autorização de cursos ofertados por IES não credenciada para EaD, em que houver previsão de introdução de carga horária a distância, não serão dispensados de avaliação externa in loco.

§ 5º As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, devem registrar o percentual de oferta de carga horária a distância no momento da informação de criação de seus cursos à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação - SERES-MEC.

§ 6º A introdução opcional de carga horária na modalidade de EaD prevista no caput não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em cada curso de graduação.

Art. 3º Todas as atividades presenciais pedagógicas do curso que ofertar carga horária na modalidade de EaD devem ser realizadas exclusivamente no endereço de oferta desse curso, conforme ato autorizativo.

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico bem como para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Parágrafo único. O PPC deverá detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas ofertadas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino da disciplina deverá descrever as atividades realizadas.

Art. 5º A oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos presenciais deve ser amplamente informada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua oferta e divulgada nos processos seletivos, sendo identificados, de maneira objetiva, os conteúdos, as disciplinas, as metodologias e as formas de avaliação.

Parágrafo único. Para os cursos em funcionamento, a introdução de carga horária a distância deve ocorrer em período letivo posterior à alteração do PPC.

Art. 6º As IES devem informar no cadastro e-MEC a oferta de carga horária a distância para os

cursos presenciais que venham a ser autorizados e aqueles já em funcionamento, cujo o projeto pedagógico contemple os termos dispostos nesta Portaria.

ANEXO E – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 004/2023

1. PROTOCOLO Nº 018/2023	28/06/2023 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 28/06/2023
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Educação Profissional e Novas Tecnologias: Práticas e construção de saberes de professores de Língua Inglesa após o período de ensino remoto emergencial		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Thiago da Silva Vieira		
Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha		
		
<hr/> Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo		