

**UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Édson Rodrigo de Almeida

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vania Maria de Oliveira Vieira

UBERABA–MG  
2024



**ÉDSON RODRIGO DE ALMEIDA**

**NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem

UBERABA-MG  
2024

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

A64n Almeida, Édson Rodrigo de.  
Necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido: contribuições da teoria das representações sociais / Édson Rodrigo de Almeida. – Uberaba, 2024.  
232 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira.

1. Ensino superior. 2. Ensino híbrido. 3. Práticas pedagógicas. 4. Representações sociais. I. Vieira, Vania Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378


Édson Rodrigo de Almeida

NECESSIDADES FORMATICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 24/07/2024


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente  
 VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA  
Data: 01/08/2024 16:12:29-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vânia Maria de Oliveira Vieira  
(orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Documento assinado digitalmente  
 JOAO ALFREDO COSTA DE CAMPOS MELO JUN  
Data: 24/07/2024 18:11:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João Alfredo Costa de Campos Melo  
Júnior  
UFV – Universidade Federal de Viçosa.

Documento assinado digitalmente  
 REJANE DIAS DA SILVA MORAIS  
Data: 01/08/2024 15:30:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Dias da Silva  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

  
Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Documento assinado digitalmente  
 THIAGO REIS DOS SANTOS  
Data: 01/08/2024 16:21:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Reis dos Santos  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



## AGRADECIMENTOS

Às vezes, as palavras parecem insuficientes para expressar a profundidade da gratidão que sinto. No entanto, com coração pleno e sincero, dedico estas palavras àqueles que foram meu suporte e inspiração ao longo desta jornada.

Primeiramente, agradeço a Deus, dono do tempo e de tudo, por sua graça e bênçãos infinitas que me guiaram e fortaleceram em todos os momentos desta caminhada. Sem Sua presença constante em minha vida, não teria encontrado a força e a sabedoria necessárias para superar os desafios que surgiram.

Aos meus queridos pais, Edson José de Almeida e Vitória Maria de Almeida, meu eterno agradecimento. Vocês foram meu alicerce, proporcionando uma estrutura familiar sólida, repleta de amor e incentivo. Desde os primeiros passos na minha educação até os momentos de maior desafio, vocês sempre estiveram ao meu lado, oferecendo não apenas apoio, mas a motivação necessária para seguir em frente. Sem vocês, este sonho não teria tornado realidade.

À minha amada esposa Tamares, dedico minha mais profunda gratidão. Sua dedicação, companheirismo e paciência foram fundamentais durante todo o processo deste curso. Sua resiliência e compreensão nos momentos mais difíceis foram o que me permitiram continuar, mesmo quando as dificuldades pareciam insuperáveis. Obrigado por acreditar em mim e por ser minha parceira em todos os aspectos da minha dura jornada.

Aos meus filhos, Ana Cecília, Tarcísio e Giovanna, agradeço por serem minha maior fonte de inspiração. Cada sorriso, cada gesto de amor e cada palavra de incentivo que vocês me deram foram combustíveis essenciais para minha jornada. O orgulho que sinto por vocês é imensurável, e espero que este trabalho seja uma pequena parte do legado que desejo deixar para vocês.

À minha orientadora Vania, minha mais sincera gratidão. Você desempenhou um papel muito além do de uma simples orientadora. Foi amiga, guia e inspiradora, oferecendo não apenas seu conhecimento e experiência, mas também seu apoio incondicional e incentivo. Sua orientação foi crucial para a realização deste trabalho, e sou imensamente grato por todo o tempo e dedicação que você investiu em minha formação.

Aos meus amigos de Rio Paranaíba, que por meio do Prof. Ricardo Costa expressei meu profundo agradecimento. Vocês não foram apenas amigos, mas exímios conselheiros, confidentes e irmãos fraternais. Diante todas as dificuldades que enfrentei na minha formação, vocês estiveram presentes, contribuíram ativamente oferecendo palavras de apoio, sabedoria e





carinho. A amizade e o companheirismo de vocês foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios e continuar perseverando.

A todos vocês, minha família querida, também aos meus irmãos, Fabrício e Priscila que sempre torcem por mim, dedico esta tese com todo o meu coração. Este é tanto um marco do meu esforço quanto uma celebração do apoio incondicional que vocês me deram. Obrigado por estarem comigo em cada passo deste caminho.



## RESUMO

Embora o ensino híbrido, em tempos de pandemia do Covid-19, não tenha sido uma novidade no campo da educação, muito se tem discutido sobre ele. Conhecido também como *blended learning*, esta modalidade de ensino se apresenta como uma proposta capaz de, não só atender as necessidades de isolamento que passou o mundo nos últimos anos, como também de ser um processo para inovar a sala de aula, ao apropriar-se da interação entre o que é realizado de forma remota e o que é realizado em sala de aula ou no espaço físico da escola. Esta pesquisa, inserida na RIDEP – Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores da UNIUBE, integra um projeto mais amplo intitulado *Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*. O presente estudo toma como objeto de pesquisa as “necessidades formativas de professores da Educação Superior para o ensino híbrido”. O locus da pesquisa são os cursos graduação da Universidade Federal de Viçosa e os participantes foram 44 professores que atuam nesses cursos. A escolha destes professores justifica-se devido eles já estarem praticando a modalidade do ensino híbrido no contexto atual. O objetivo geral da pesquisa foi compreender as representações sociais dos professores da Educação Superior dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. As análises, além da TRS e Análise de Conteúdo de Bardin (2011), contou também com os *softwares*, EVOC e Iramuteq, que permitiram uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo dos resultados da pesquisa “estado do conhecimento”, realizada no início do estudo para verificar o que já foi pesquisado sobre o objeto de pesquisa. Complementarmente, foi realizado um grupo focal, com o intuito de ser um momento formativo, com sete professores que aceitaram participar dessa etapa, para discussão e reflexão dos resultados da pesquisa, além de verificar a validação o núcleo central das representações sociais. Os resultados indicam, que o núcleo central das representações sociais, evidenciam que os professores estão construindo representações sociais, sobre as necessidades formativas, ancorados na ideia de que, para a adoção do ensino híbrido, é preciso ter uma formação-treinamento para compreender as tecnologias a partir do conhecimento de novas metodologias que possam ser adequadas ao contexto do ensino híbrido.

Palavras-chave: necessidades formativas; ensino híbrido; práticas pedagógicas; representações sociais.



## ABSTRACT

Much has been discussed concerning hybrid education, although its use during the COVID-19 pandemic was not new in education. Also known as blended learning, this modality can meet the isolation needs the world has recently experienced and innovate the classroom by appropriating the interaction between what is done remotely and what is done in the classroom or physical space of the school. This research, part of RIDEP - International Research Network on Professional Development of Professors at UNIUBE, is part of a broader project entitled “*Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais*” (Professional development of Higher Education professors: contributions from the Theory of Social Representations). The object of this study is the “training needs of Higher Education professors for hybrid education”. The locus of the research is the undergraduate programs at the Universidade Federal de Viçosa; the participants are approximately 44 professors of these programs. These professors were chosen since they already practice hybrid education in the current context. The general objective of the research is to understand the social representations of Higher Education professors from undergraduate programs at the Universidade Federal de Viçosa, Rio Paranaíba-MG campus, concerning the training needs for developing pedagogical practices in the conception of hybrid education, with a view to professor training and professional development proposals. Data was collected through a questionnaire with open-ended and multiple-choice questions using the Free Word Association Technique. In addition to the TRS and Content Analysis of Bardin (2011), we included the EVOC and Iramuteq software, which allowed a better understanding of the open-ended questions and the content of the results of the “knowledge study” research conducted at the beginning of the study to verify what has already been researched regarding the research object. In addition, a focus group was held, consisting of a training moment, with seven professors who agreed to participate in this stage to discuss and reflect on the research results and verify the validation of the central core of social representations. The results indicate that the central core of social representations shows that professors are building social representations concerning training needs, anchored in the idea that it is necessary to have education-training to understand the technologies based on knowledge of new methodologies that may be suitable for the context of hybrid education to adopt it.

Keywords: training needs; hybrid education; pedagogical practices; social representations.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de Palavras.....	45
Figura 2 – Análise de Similitude. ....	45
Figura 3 – Dinâmica entre o sujeito e suas necessidades. ....	70
Figura 4 – Ciclo da Ancoragem e Objetivação.....	86
Figura 5 – Tela do <i>Software</i> EVOC. ....	114
Figura 6 – Tela do <i>software</i> Iramuteq. ....	116
Figura 7 – Palavras mais evocadas. ....	134
Figura 8 – Nuvem de palavras.....	134
Figura 9 – Análise de similitude.....	135
Figura 10 – Quadrantes do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico. ....	146
Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Continua).....	179





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca a partir de vários termos indutores sem filtro .....	32
Tabela 2 – Busca a partir do filtro: Trabalhos a partir dos títulos, primeiramente com a palavra “Híbrido”, e, em seguida, “Ensino Superior.....	33
Tabela 3 – Quantidades, tipos e números de publicações por ano. ....	34
Tabela 4 – Resultado do processamento do corpus no software IRAMUTEQ.....	44
Tabela 5 – Resultado do processamento do <i>corpus</i> no <i>Software</i> IRAMUTEQ .....	133
Tabela 6 – Nível de concordância com relação a compreensão das práticas pedagógicas para o ensino híbrido. ....	142
Tabela 7 – Número de palavras citadas, diferentes e <i>rang moyen</i> . ....	145
Tabela 8 – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.....	145
Tabela 9 – Núcleo Central das Representações Sociais. ....	147
Tabela 10 – Segundo quadrante – Primeira Periferia .....	153
Tabela 11 – Terceiro quadrante – segunda periferia. ....	157
Tabela 12 – Quarto quadrante: zona de contraste.....	160



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As Produções Seleccionadas para o Estado do Conhecimento (Continua).....	34
Quadro 2 – Objetivos das Pesquisas (Continua).....	38
Quadro 3 – Obras dos autores mais citados nas pesquisas seleccionadas (Continua).....	42
Quadro 4 – Definições de alguns Autores em suas Obras sobre Ensino Híbrido (Continua).....	52
Quadro 5 – Diversas formas e conceitos de tratamento da Formação e Desenvolvimento Docente.....	77
Quadro 6 – Características do Núcleo Central e dos Sistema Periférico.....	94
Quadro 7 – Funções das Representações Sociais para Abric e Moscovici.....	95
Quadro 8 – Cursos de graduação oferecidos no Campus de Rio Paranaíba.....	101
Quadro 9 – Cursos de pós-graduação Stricto Sensu oferecidos no Campus Rio Paranaíba.....	101
Quadro 10 – Quantitativo de professores dos cursos graduação da UFV Campus Rio Paranaíba.....	102
Quadro 11 – Quadrante de Vêrges .....	113
Quadro 12 – Dificuldades para realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido, apontadas pelos participantes seguidas de sugestões de ações formativas (Continua).....	164
Quadro 13 – Principais dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções expressadas pelos participantes do grupo focal, com relação às tecnologias e infraestrutura.....	187
Quadro 14 – Dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções, evidenciadas pelos participantes do grupo focal, quanto ao treinamento e competência pedagógica.....	190
Quadro 15 – Dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções, evidenciadas pelos participantes do grupo focal, quanto ao impacto psicológico e adaptação cultural.....	193



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1–	Palavras–Chave mais citadas .....	36
Gráfico 2 –	Verbos mais utilizados nos objetivos das pesquisas .....	38
Gráfico 3 –	Categorização dos objetivos. ....	40
Gráfico 4 –	Autores mais citados nas produções selecionadas. ....	42
Gráfico 5 –	Identificação dos participantes.....	119
Gráfico 6 –	Idade dos Participantes. ....	120
Gráfico 7 –	Nível de Pós–graduação cursada pelos Docentes. ....	121
Gráfico 8 –	Exercício de atividade paralela profissional além da docência. ....	122
Gráfico 9 –	Tempo em que trabalha como docente na Educação Superior. ....	124
Gráfico 10 –	Motivo da opção pela docência. ....	125
Gráfico 11 –	Intenção do professor em repetir a escolha pela carreira docente. ....	127
Gráfico 12 –	Categorias dos motivos que levam à repetição da escolha pela docência. ....	128
Gráfico 13 –	Participação em atividades de formação ou desenvolvimento profissional docente. ....	132
Gráfico 14 –	Nível de satisfação com a profissão docente. ....	138
Gráfico 15 –	Afirmativas sobre o Ensino Híbrido. ....	140
Gráfico 16 –	Conhecimento dos participantes sobre os modelos de Ensino Híbrido. ....	143
Gráfico 17 –	Número de docentes que apresentam dificuldades com as práticas pedagógicas para o Ensino Híbrido. ....	163
Gráfico 18 –	Categorias sobre as dificuldades na realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido. ....	164



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
OCAP	Organização de Conteúdos por Ações Pedagógicas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCPP	Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TNC	Teoria do Núcleo Central
UFV	Universidade Federal de Viçosa





## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>xiii</b>
<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	<b>31</b>
2.1 METODOLOGIA .....	31
2.1.1 Processo de Análise.....	35
2.1.2 As palavras-chave .....	36
2.1.3 Os objetivos das pesquisas .....	37
2.1.4 Autores mais citados nas produções .....	42
2.1.5 Análise dos resultados das pesquisas: nuvem de palavras e análise de similitude.....	43
<b>3 ENSINO HÍBRIDO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS NECESSIDADES FORMATIVAS EM DISCUSSÃO</b> .....	<b>50</b>
3.1 ENSINO HÍBRIDO .....	51
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO.....	59
3.2.1 Metodologias ativas e suas principais práticas .....	63
3.3 NECESSIDADES FORMATIVAS .....	67
3.3.1 Abordagem Conceitual sobre Necessidades Formativas.....	67
3.3.2 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente. ....	71
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>81</b>
4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	81
4.1.1 Abordagem Estrutural de Abric – Teoria do Núcleo Central (TNC).....	89
4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA .....	96
4.3 LOCUS DA PESQUISA .....	100
4.3.1 Os Participantes da Pesquisa.....	102
4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	103
4.4.2 A Técnica de Grupo Focal. ....	107
4.5 A ANÁLISE DE DADOS .....	110
4.5.1 Análise de Conteúdo de Bardin .....	110
4.5.2 Software EVOC .....	112
4.5.3 Software Iramuteq .....	115



<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>118</b>
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	118
5.2	SOBRE O ENSINO HÍBRIDO .....	139
5.3	SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO .....	141
5.4	SOBRE O NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A TALP – TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS .....	144
<b>5.4.1</b>	<b>O primeiro quadrante ou Núcleo Central .....</b>	<b>147</b>
<b>5.4.2</b>	<b>O Sistema Periférico. ....</b>	<b>152</b>
5.4.2.1	Segundo quadrante: primeira periferia .....	152
5.4.2.2	Terceiro quadrante – segunda periferia .....	156
5.4.2.3	A Zona de Contraste .....	159
5.5	DIFICULDADES DOS PARTICIPANTES COM RELAÇÃO À REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO .....	163
<b>5.5.1</b>	<b>Engajamento e Participação Estudantil .....</b>	<b>168</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Capacitação Docente e Metodologias de Ensino .....</b>	<b>170</b>
<b>5.5.4</b>	<b>Desafios com Tecnologias e Recursos Digitais .....</b>	<b>175</b>
<b>6</b>	<b>GRUPO FOCAL E MOMENTO FORMATIVO: DISCUSSÕES SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO .....</b>	<b>178</b>
6.1	DESAFIOS TECNOLÓGICOS E INFRAESTRUTURA .....	186
6.2	TREINAMENTO E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA .....	189
6.3	IMPACTO PSICOLÓGICO E ADAPTAÇÃO CULTURAL .....	192
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>1977</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário .....</b>	<b>218</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal .....</b>	<b>221</b>
	<b>APÊNDICE C – Relatório EVOC .....</b>	<b>222</b>
	<b>ANEXO a – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética .....</b>	<b>229</b>



## PRÓLOGO

É notório que a educação desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, pois é um processo que envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social.

A educação é transformadora, porque possibilita o acesso a um mundo de informações e conhecimentos que são fundamentais para a formação de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a vida. Ela permite que as pessoas sejam capazes de compreender o mundo em que vivem, entendendo as questões sociais, culturais, econômicas e políticas que afetam suas vidas. Isso ajuda a desenvolver a capacidade de pensar e resolver problemas de forma mais eficaz e inovadora.

Em complemento a isso, a educação é importante porque prepara as pessoas para o mercado de trabalho. Através do aprendizado de habilidades técnicas e de gestão, as pessoas podem adquirir as competências necessárias para desempenhar uma profissão e, assim, contribuir para a economia do país. É crucial para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, a educação é importante para o desenvolvimento pessoal e o bem-estar emocional. Ela permite que as pessoas se tornem mais conscientes de si mesmas e do mundo ao seu redor, aprendam a lidar com suas emoções e desenvolvam relacionamentos saudáveis. A educação também pode fornecer um senso de propósito e significado para a vida.

Sou filho de pais com origem humilde, provenientes de uma época em que o estudo era considerado elitizado, e que, por conta das dificuldades da vida, começaram a trabalhar desde muito jovens. Com isso, cresci sendo educado sobre a importância e a nobreza do trabalho que um homem deve ter. Comecei a trabalhar também muito jovem, aos 11 anos de idade, e meu primeiro emprego foi como entregador de verduras em um mercado na cidade de Araxá. Foi nesse momento que percebi as primeiras práticas sociais que carrego para a vida até os dias de hoje: a responsabilidade, a honestidade e a perseverança, todas ensinadas insistentemente pelos meus pais.

Passando por várias experiências profissionais e sempre ouvindo a velha frase "Você tem que estudar", percebi que, para me desenvolver melhor como pessoa e profissional, eu precisaria realizar algo mais em minha vida. Sempre gostei de trabalhar com números e, não por acaso, decidi em 1998 realizar o vestibular para o curso de graduação de Ciências Contábeis, onde me formei no ano de 2002 pelo Centro Universitário de Araxá. O período em

que passei dentro da universidade foi transformador e possibilitou uma reflexão sobre a vida nunca antes imaginada.

Logo após a conclusão da graduação, decidi me matricular em um curso de pós-graduação lato sensu em Administração Hoteleira. A minha formação em Ciências Contábeis já me havia proporcionado uma oportunidade na área contábil em um resort na cidade de Araxá. Depois de passar por experiências como entregador de verduras, vendedor de planos de saúde, auxiliar de escritório, montador de móveis e motorista de caminhão de entrega, percebi que no hotel encontrei uma oportunidade para desenvolver algo maior do que eu havia planejado anteriormente.

Durante a pós-graduação, fui abordado pela diretora do Senac-MG, onde eu estava cursando, que estava precisando de um professor para ministrar aulas de estatística introdutória e princípios da administração em um curso técnico de segurança do trabalho. Sem refletir muito sobre as consequências, respondi prontamente: "Eu sou a pessoa que você precisa". Confesso que, inicialmente, meu interesse era apenas ter uma "renda extra".

Fui cativado pelo encanto da sala de aula e, à medida que ganhava confiança ao longo do tempo, comecei a enviar currículos para universidades. Foi então que recebi um convite para trabalhar no curso de Ciências Contábeis no Centro Universitário do Cerrado, na cidade de Patrocínio-MG, no ano de 2004.

Em seguida, no ano de 2006, também fui convidado para ministrar aulas nos cursos de Administração e Ciências Contábeis no Centro Universitário de Araxá-MG, onde pude desenvolver ainda mais minhas habilidades como professor universitário. Ao longo da minha trajetória, obtive conquistas e promoções na área hoteleira, chegando a ser promovido para o cargo de gerente contábil financeiro da empresa. Cada vez mais, eu projetava minha carreira como docente dentro das universidades. Em 2009, fui contemplado com uma bolsa de estudos para cursar um mestrado acadêmico em Administração na cidade de Belo Horizonte MG. A partir desse momento, tive a certeza de que o meu caminho estaria completamente ligado à educação superior.

Ao longo de todo o processo de aprendizagem como professor, percebi que estava enfrentando algumas dificuldades, especialmente em relação aos métodos utilizados para ensinar contabilidade, que é a minha área de especialização. Apesar de ter uma sólida experiência prática na iniciativa privada, onde estava construindo minha carreira até então, os métodos e metodologias para transmitir o conhecimento aos meus alunos ainda estavam abaixo do que era necessário.

A dinamicidade com a qual os alunos se envolviam com as novas tecnologias, a interação com as formas mais imediatas de busca de informações e as mudanças propostas pelas instituições, adaptando-se ao cenário em constante evolução, chamaram bastante minha atenção e me provocaram um sentimento de desafio. Até aquele momento, meus alunos aceitavam e não havia reclamações em relação à minha didática nas aulas.

No entanto, ao observar o ambiente educacional em transformação e a forma como os alunos estavam se relacionando com o conhecimento, senti a necessidade de me reinventar como professor. Percebi que era preciso acompanhar essa evolução tecnológica e pedagógica, explorando novas estratégias de ensino e utilizando as ferramentas disponíveis para criar uma experiência de aprendizagem mais significativa e eficiente.

Logo após a conclusão do mestrado no início de 2012, tomei conhecimento de um edital de concurso público para professor no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Decidi participar e fui aprovado para uma vaga lotada na cidade de Patrocínio-MG, onde eu já estava trabalhando no centro universitário da cidade. Dessa forma, comecei a trabalhar na área de educação pública, lecionando em um curso técnico integrado de contabilidade.

No entanto, no final do mesmo ano de 2012, tomei conhecimento de outro edital de concurso público para uma vaga de professor no curso de Contabilidade da Universidade Federal de Viçosa, no campus sediado na cidade de Rio Paranaíba-MG. Desta vez, a vaga era para o ensino superior. Considerando que minha formação mais técnica e meu perfil se adaptavam melhor ao ensino superior, decidi participar desse concurso também. Fui aprovado em segundo lugar no referido edital.

Diante disso, optei por fazer a mudança e assumi, a partir de fevereiro de 2013, meu cargo como professor do magistério superior na UFV, em regime de dedicação exclusiva. Para isso, foi necessário abandonar todas as atividades que eu acumulava até então.

Essa transição representou uma nova etapa em minha carreira, na qual pude me dedicar integralmente ao ensino superior e aprofundar meus conhecimentos na área contábil. Foi uma decisão desafiadora, mas gratificante, pois me permitiu focar exclusivamente na minha atuação como docente em uma instituição renomada.

Com o passar do tempo, minhas atividades laborais na universidade se intensificaram. Em 2020, decidi participar do edital de seleção para o programa de pós-graduação stricto sensu, nível doutorado, na Universidade de Uberaba. Especificamente, concorri a uma vaga na linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem. Submeti um projeto intitulado "Docência no Ensino Superior e as técnicas de

ensino–aprendizagem aplicadas pelos docentes no curso de Ciências Contábeis nas Universidades Públicas".

A razão pela qual escolhi o programa em Educação e o tema do projeto proposto na seleção foi motivada exclusivamente pela minha necessidade de formação no campo pedagógico. Durante o exercício da minha profissão como professor universitário, enfrentei dificuldades e desafios decorrentes da falta de formação pedagógica específica para a área contábil. A formação acadêmica em Ciências Contábeis não prepara o profissional para atuar como professor.

Durante o processo de seleção, tive a oportunidade de ser entrevistado pela professora Vania Maria de Oliveira Vieira, que se tornaria minha orientadora no futuro. Durante essa entrevista, a professora teve conhecimento do projeto que havia submetido e me propôs um novo desafio de pesquisa voltado para as práticas pedagógicas do Ensino Híbrido.

O Ensino Híbrido era um tema muito relevante naquele momento, uma vez que estávamos vivenciando o auge da pandemia da Covid–19, que impôs desafios e transformações no campo da educação. Diante dessa nova proposta de pesquisa, relacionada ao contexto atual e às necessidades emergentes, prontamente aceitei o desafio e fui aceito no programa.

A partir desse momento, ao iniciar as aulas no programa, senti–me como um "peixe fora d'água" devido à minha formação profissional prévia. No entanto, esse sentimento foi acompanhado por um enorme entusiasmo pelas discussões e aprendizados que estavam por vir.

No ano seguinte à minha entrada no programa (2021), mais precisamente no segundo semestre, fui matriculado na disciplina de **Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino–Aprendizagem**. Essa disciplina foi de extrema importância para ampliar minha visão sobre o meu objeto de pesquisa e orientar os caminhos que eu deveria seguir para o sucesso dos meus estudos. Durante a disciplina, tive a oportunidade de conhecer referências importantes no campo da educação, como as obras de Marcelo Garcia, António Nóvoa, Maurice Tardif, entre outros. Esses autores abordam de maneira fundamental as discussões relacionadas aos saberes e à formação de professores.

Além disso, minha participação ativa no grupo de estudos GEPRESPE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas), coordenado pela professora Vania, tem sido fundamental para obter importantes esclarecimentos em relação a todos os aspectos necessários para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Nesse grupo de estudos, tenho tido a oportunidade de explorar a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, bem como a abordagem estrutural ou Teoria do



Núcleo Central de Abric. Essas teorias têm sido fundamentais para minha compreensão de como os indivíduos, ou seus grupos, constroem seus saberes em relação à percepção e compreensão do universo, da sociedade, da cultura e das relações em seu contexto social, e como isso influencia na construção de suas representações sociais.

Diante de todo esse contexto, da minha própria necessidade e desejo de formação pedagógica, de entendimento do contexto educacional, principalmente no ensino superior, acredito que eu tenha uma relação íntima e profunda com o meu objeto de pesquisa.

Vislumbrando o futuro, após colher os "frutos" dos resultados da pesquisa, meu objetivo pessoal é fundar um núcleo de formação de professores e práticas pedagógicas que estabeleça, relações diretas, com todos os cursos do "campus" da UFV em Rio Paranaíba–MG. Dessa forma, poderei disseminar o conhecimento, transformar o pensamento de outros professores e contribuir efetivamente para a qualidade da relação ensino–aprendizagem.

Em um propósito de transcender a comunidade acadêmica interna, buscando impactar também a comunidade influenciada pelo município. Pretendo intensificar e desenvolver os saberes e as competências de professores do ensino básico e superior da microrregião de Rio Paranaíba–MG. Acredito que isso contribuirá para o fortalecimento da educação na região, promovendo um ensino de qualidade e preparando os profissionais para os desafios contemporâneos.

Portanto, almejo não apenas avançar no campo acadêmico e científico por meio da pesquisa, mas também aplicar os conhecimentos adquiridos em ações concretas que beneficiem a educação local.

## 1 INTRODUÇÃO

Dentro da situação emergencial provocada pela pandemia da COVID-19, nos primeiros meses do ano de 2020 com a imposição do isolamento social, a sociedade se viu obrigada a readaptar seu modo de relacionamento em diversos setores, e, principalmente, a educação foi um dos mais afetados. As escolas tiveram que se reestruturar, passando por mudanças com a implementação do ensino remoto na busca da minimização de prejuízos quanto ao tempo letivo e deficiência no aprendizado dos alunos.

Assim, para a adoção de uma nova modalidade de ensino, foram criadas novas formas de ensino-aprendizagem a partir de modelos presenciais e remotos. Neste cenário de caos e incertezas, causadas pela pandemia, as atenções voltaram-se para o Ensino Híbrido ou *Blended Learning*, que aliou novas técnicas pedagógicas por meio da individualização da aprendizagem colaborativa, com acompanhamento a distância ou dentro da tradicional sala de aula.

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. Quanto a isso podemos dizer que a educação sempre associou inúmeros espaços, formas, atividades, metodologias e públicos. Com a conectividade, essa percepção sobre essa mistura ficou bem mais evidente e profunda, mais crítica e criativa. Pode-se ensinar de várias maneiras e em ambientes completamente diferenciados em qualquer momento. Como mostra Moran (2015) o Híbrido é um conceito amplo, complexo e moderno, que pode ser combinado em várias formas e possibilidades.

De acordo com esse autor o Ensino Híbrido associa e intercala encontros presenciais e remotos por meio de metodologias ativas em um ambiente específico com uma proposta de aprendizagem. Podemos observar que os professores, já algum tempo, na realização de suas práticas pedagógicas, utilizam algumas ferramentas tecnológicas como a internet e o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para compartilhamento de conhecimento. Portanto, o ensino híbrido, de modo geral, não é uma novidade na educação, no entanto, aparece agora com propostas que o caracteriza, de fato, como um novo modelo.

Este novo modelo de educação tem um *layout* de uma sala invertida, onde podemos trabalhar analogicamente a ideia de uma pirâmide, do qual as práticas de como criar, analisar, avaliar e aplicar, que são consideradas o topo da pirâmide, são deslocadas para a base e as atividades consideradas base, como aprender e recordar, são deslocadas para o topo.

Tori (2009) ressalta que convergência entre virtual e real tem sido discutida há algum tempo. Mais recentemente, essa abordagem tem se popularizado, e o termo *blended learning* começa a se consolidar. Com essa abordagem, os educadores podem lançar mão de uma gama

maior de recursos de aprendizagem, planejando atividades virtuais ou presenciais, levando em consideração limitações e potenciais que cada uma apresenta em determinadas situações e em função de forma, conteúdo, custos e resultados pedagógicos desejados.

Embora as palavras de Tori (2009) são estimuladoras para os educadores, não podemos negar que a pandemia da COVID-19 trouxe também inúmeros desafios para a área da educação. As mudanças ocorridas dentro desse cenário fizeram com que os professores reinventassem suas práticas pedagógicas, expondo a necessidade de criar novos métodos para atender as demandas da modalidade remota e presencial.

Na visão de Lin (2017), o receio dos professores quanto a tecnologia é evidente, pois enxergam as mudanças para o ensino “online” ou híbrido como um pré-requisito para substituí-los na sala de aula. No entanto, ainda de acordo com esse autor, a tecnologia deve ser considerada uma aliada da aprendizagem e não a protagonista nesse processo. Se isso acontecer os riscos de tornar o aprendizado mais complexo, desestimulante e complicado para o aluno é grande e pode não ser benéfico.

De fato, também é importante considerar que a inserção da tecnologia digital, manifestada através das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) foram e continuam sendo responsáveis por mudanças significativas em nossa sociedade, caracterizando a “sociedade da informação”, (Kenski, 2007).

Os estudantes do século XXI, já crescem manipulando e experienciando diversas fontes de tecnologia. Em razão disso possuem perfil e características diferenciadas por terem acesso frequente a inúmeras informações e conhecimento em tempo real e que, automaticamente, e até condicionalmente acabam desenvolvendo posições críticas sobre diversos assuntos.

Sobre isso, Martyn (2003) ressalta que os professores podem se sentir atormentados com o volume de questionamentos dos alunos e em razão disso podem surgir dificuldades para incorporar tais experiências de aprendizagens nas práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Muitas vezes as atividades que se referem ao ensino “online” e que dependem da tecnologia tendem a ficar separadas do ensino presencial, que por sua vez demanda de um tempo específico para a aprendizagem, sendo assim, implica normalmente em um volume de trabalho a parte.

Frente aos principais desafios dos professores temos a formação e o treinamento para a utilização das tecnologias nas novas metodologias pedagógicas. É comum encontrar professores que têm conhecimentos de como funcionam as ferramentas tecnológicas, mas não conhecem os seus benefícios para o ensino (Young, 2002).

Em face desta temática, a proposta dessa pesquisa centra na identificação e compressão das necessidades formativas de professores da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, para a utilização da modalidade do Ensino Híbrido, nas suas práticas pedagógicas.

Moran (2015) ressalta que o Ensino Híbrido é uma estratégia de ensino interessante para avançar nos modelos de ensino, pois pode focar as informações iniciais teóricas no ambiente virtual e deixar para a sala de aula presencial os elementos de ensino que possam ativar a criatividade e serem supervisionados.

Christensen, Horn, Staker, (2013, p. 7) acrescentam às informações de Moran (2015) afirmando que:

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino “online”, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Os autores acrescentam, ainda, que o Ensino Híbrido segue um caminho de sustentação em comparação à tradicional sala de aula, promovendo melhorias ao sistema de ensino, mas sem provocar ruptura, permitindo que ele se desenvolva trazendo sustentabilidade a modalidade (Christensen, Horn, Staker, 2013, p.4).

No entanto, Christensen, Horn, Staker (2013) afirmam que os modelos de Ensino Híbrido disruptivos irão ao longo do tempo substituir substancialmente as tradicionais salas de aula.

Os debates sobre o Ensino Híbrido são contemporâneos e trazem à tona discussões críticas sobre as necessidades formativas dos professores, especialmente impulsionadas pela pandemia mundial da Covid–19 no início de 2020. A emergência dessa modalidade de ensino tem destacado a importância de entender e responder às demandas específicas dos educadores no ensino superior.

Nesse contexto, Santos (2021) argumenta que o estudo dessas necessidades formativas é crucial para o desenvolvimento dos processos de formação de professores. Compreender essas necessidades não apenas ajuda a superar as contradições e insatisfações comuns na docência superior, mas também sustenta o desenvolvimento de políticas eficazes de formação docente. Essas políticas, segundo o autor, são essenciais para o aprimoramento continuado do trabalho pedagógico, pois devem ser construídas considerando a participação ativa dos professores, alinhadas aos seus interesses e necessidades profissionais.

Marcelo Garcia (2006) ressalta que os professores no cotidiano do seu trabalho estruturam sua profissionalidade própria, ensinando e aprendendo a ensinar, possibilitando que essa rotação se transforme em necessidade formativa, pois o contexto social que envolvem o trabalho são dinâmicos.

Para Santos (2021) as necessidades formativas são estratégicas para a projeção e desenvolvimento de programas de formação docente, visando uma melhor valorização docente e estruturação da pedagogia universitária focada no ensino–aprendizagem. O autor ainda destaca a importância do cenário da atuação docente como fundamental para pontuar contextos que auxiliem na compreensão das vulnerabilidades, conflitos e dilemas que envolvem a formação docente e o exercício profissional.

Desta forma identificar as representações sociais dos professores do ensino superior de uma universidade pública que passaram a utilizar a modalidade do Ensino Híbrido para atender as necessidades do contexto atual, pode trazer uma nova perspectiva para a elaboração de novas estratégias pedagógicas em função da melhoria contínua do processo de ensino–aprendizagem. Para tanto, vislumbrando o desenvolvimento da pesquisa, adotaremos para o nosso referencial teórico–metodológico a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e também a abordagem estrutural de Abric (2001).

Moraes *et al.* (2013, p. 2) afirma que “a Teoria das Representações Sociais se revela como uma ótima via para aferir o pensamento e os registros simbólicos do grupo que se dispõe a pesquisar”.

Segundo Moscovici (2004, p.54), o criador da Teoria das representações Sociais “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. Dito de outra forma, criamos as representações sociais para tornar familiar o que não é familiar.

Para Jodelet (2001), discípula de Moscovici, as representações sociais dão sentido à vida cotidiana, na medida que mostra o caminho para a compreensão coletiva de inúmeras faces da vida diária, possibilitando identificações, definições, interpretações e posicionamentos até mesmo de proteção.

A escolha do tema de pesquisa “Ensino Híbrido” justifica-se, principalmente, pela relevância dessa temática na atualidade. Justifica-se também pelos resultados encontrados em um Estado *do Conhecimento*, realizado a partir de pesquisas selecionadas nas plataformas da *BDTD* e *Google Acadêmico*, onde foi possível identificar que, apesar de um elevado número de publicações sobre este tema há poucas pesquisas que utilizam a teoria das Representações

Sociais como referencial teórico–metodológico. Este estudo mostrou também que as pesquisas encontradas, pouco consideravam as necessidades formativas para a adoção do Ensino Híbrido. Outro ponto importante que justifica a pesquisa são as possíveis contribuições dos resultados da identificação das representações sociais sobre as necessidades formativas dos professores, para a adoção do Ensino Híbrido, que foram discutidos e refletidos com os participantes em momentos formativos durante a realização de encontros de grupos focais.

Conseqüentemente, a pesquisa demonstra relevância no contexto acadêmico e social, levando em conta os princípios difundidos por Marcelo Garcia (1999) como: a formação continuada, a inovação, o currículo, o desenvolvimento organizacional das instituições de ensino, a formação pedagógica, os conteúdos acadêmicos e disciplinares, a integração entre teoria e prática, a formação recebida pelos professores, o tipo de educação que será pedido ao professor que desenvolva nas instituições, a profissionalidade e o professor como indivíduo, como pilares para o desenvolvimento profissional docente.

Dessas justificativas residem a proposição desta pesquisa que se traduz na hipótese de que: ao identificarmos as representações sociais dos professores da Educação Superior dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba, sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, será possível discutir, refletir e sugerir propostas de formação e desenvolvimento profissional, que se articulem com as necessidades formativas sobre esta concepção de ensino.

Assim o locus da pesquisa foram os cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa e os participantes, que aceitaram participar foram 44 professores que atuam nesses cursos. A escolha destes professores justifica-se devido eles já estarem praticando a modalidade do ensino híbrido no contexto atual.

O objetivo geral da pesquisa é o de compreender as representações sociais dos professores da Educação Superior, dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do Ensino Híbrido, com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente. Para o alcance desse objetivo geral adotamos os seguintes objetivos específicos:

Traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;

Identificar as representações sociais dos professores da Educação Superior, dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre as

necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido;

Analisar o núcleo central das referidas representações sociais;

Mapear as necessidades formativas, dos participantes, com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido;

Discutir e refletir as representações sociais identificadas a partir de experiências formativas nos grupos focais.

Quanto a metodologia adotada a referente pesquisa, de abordagem quanti–qualitativa ou mista, é classificada de acordo com os objetivos em descritiva e explicativa. Para tanto, utilizamos para o desenvolvimento do trabalho da pesquisa a teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), também conhecida como Teoria do Núcleo Central.

Com relação à pesquisa descritiva, Gil (2008, p.28) pontua que ela “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa explicativa já propõe mais aprofundamento e para o mesmo autor tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 2008a, p. 28).

Quanto a pesquisa quanti–qualitativa ou mista, Creswell (2007), a define como sendo uma abordagem que mescla as duas formas de investigação, a qualitativa e quantitativa. O autor explica, ainda, que embora são abordagens que se apresentam por formas de investigação com características completamente contrárias, elas se complementam, mesmo que uma sobressaia a outra.

Sobre as Representações Sociais, esta teoria surgiu na década de 60 com Serge Moscovici, psicólogo francês, que a identificou como um campo que estuda a apropriação do conhecimento por meio do senso comum.

Segundo Moscovici (2007), as interações humanas são advindas de duas ou de um grupo de pessoas e pressupõem–se representações. Para ele, na medida em nos familiarizamos com outras pessoas em qualquer momento ou lugar, as representações sociais sempre estarão presentes e influenciam o comportamento individual em função da coletividade.

Moscovici (2007, p.54) afirma que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”.

Para que possamos identificar as representações sociais existem dois processos denominados de ancoragem e objetivação.

Moscovici (2007, p. 61) descreve que ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”. Ainda em Moscovici (1978, p. 110) ancorar “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material”. A ancoragem possibilita por meio do seu processo familiarizar com o conceito do objeto representado.

Com relação à objetivação Moscovici (1978, p. 111) diz que “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” e que sua finalidade é “[...] reabsorver um excesso de significações materializando-as”.

São estes os processos que percorremos para identificar as representações sociais dos professores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do Ensino Híbrido.

Dentre várias abordagens da Teoria da Representações Sociais, elegemos para esta pesquisa, a abordagem estrutural de Abric, mais conhecida como Teoria do Núcleo Central. Esta abordagem traz contribuições não só teóricas, mas também metodológicas. Está alicerçada na ideia de que as representações sociais estão dispostas em volta de um núcleo que estabelece a significação da representação. Tal abordagem oferece elementos fundamentais para o entendimento do desenvolvimento da aquisição e da transformação das representações sociais.

Segundo Abric (2003, p. 2) “Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.”

Para a coleta dos dados utilizamos um questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras e entrevista de grupo focal. Os questionários foram entregues impressos, pessoalmente, para cada participante na própria instituição. O grupo focal foi realizado também na própria instituição com datas antevistas a partir das disponibilidades dos participantes.

Referente ao critério de inclusão dos participantes na pesquisa. foram incluídos no âmbito da pesquisa todos os professores que atuam nos cursos graduação da Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba, que são servidores públicos de carreira efetivos e



que aceitaram participar desta pesquisa e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Estes professores estão todos envolvidos na modalidade de ensino híbrido na atualidade. Já o critério de exclusão, considerando o cumprimento do objetivo geral proposto nessa pesquisa, foram convidados apenas os professores que atuam nos cursos de graduação da UFV e que são efetivos. Não foram convidados professores que atuam por meio de contrato temporário, pois não possuem treinamento contínuo para atuação dentro da modalidade do ensino híbrido e que podem romper seu vínculo com a instituição a qualquer momento. Também não foram convidados professores que estavam afastados por qualquer motivo.

Quanto aos riscos que podem ocorrer para a realização da pesquisa, estivemos atentos em concordância com o artigo 19 da resolução nº 510, publicada em 07 de abril do ano de 2016, em que esclarece “O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos”, (Brasil, 2016, p. 08).

O TCLE – **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, ao ser disponibilizado para ser assinado, deixamos claro para os participantes quais possíveis riscos podem ocorrer. Em resumo, esta pesquisa não vislumbra sérios riscos aos participantes, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior ocorreu com relação ao anonimato dos participantes e a segurança das respostas, uma vez que os professores poderiam não se sentir à vontade ao responder e expor questões sobre suas práticas pedagógicas de ensino–aprendizagem na modalidade do ensino híbrido.

Deixamos claro também, para os participantes, que não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-los. A identificação dos participantes será realizada por um sistema de códigos o que minimizará o risco da confidencialidade. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material coletado e será devidamente, armazenado e descartado após o uso na pesquisa, garantido, mais uma vez, a privacidade e o anonimato.

No que refere os benefícios da pesquisa, ao se conseguir identificar as representações sociais dos professores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre o ensino híbrido e suas necessidades formativas para as práticas pedagógicas desta modalidade, cumprirá com a finalidade da Teoria das Representações Sociais, tornando familiar os elementos até então desconhecidos.

Desta forma, os participantes ao tomarem conhecimento dos resultados das representações sociais construídas por eles, sobre o Ensino Híbrido e as necessidades

formativas para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas tiveram a oportunidade, a partir de grupos focais, de participarem de momentos formativos. Ademais, tanto os gestores dos cursos e do campus, quanto as políticas públicas educacionais, podem também se beneficiarem desta pesquisa. Seus resultados podem auxiliar discussões, reflexões e tomadas de decisões com relação a formação e o desenvolvimento profissional do docente no ensino superior, principalmente, para os que estão desenvolvendo atividades pedagógicas a partir da modalidade de Ensino Híbrido.

Para a análise dos dados, utilizamos não só o respaldo teórico–metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural de Abric (2000), como também os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e o auxílio dos *softwares* EVOC e Iramuteq.

Para a identificação do perfil dos participantes, foram utilizados os dados do questionário a partir de uma análise descritiva, incluindo também o cálculo estatístico em situações que forem possíveis.

Para análise das questões abertas do questionário, o processo de categorização foi realizado com o apoio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa autora recomenda percorrer 3 etapas: a pré–análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa, o material deve ser organizado, realiza–se a escolha dos documentos que foram analisados. Na segunda – uma etapa mais longa e cansativa, inicia–se a codificação do conteúdo e escolhe–se as categorias. A terceira, realiza–se a inferência e a interpretação dos dados.

Para identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais utilizamos o *software* EVOC. Este programa foi desenvolvido por Vergès (2002) e tem como finalidade organizar as evocações de acordo com a ordem de aparecimento. Ele processa as palavras evocadas na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e calcula as médias simples e ponderadas apontando as palavras constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações. Utilizamos também, para auxílio das análises do “Estado do Conhecimento” – pesquisa realizada no início do estudo para verificar o que já havia sido pesquisado sobre o nosso objeto de pesquisa, “as necessidades formativas de professores da Educação Superior para o ensino híbrido”, o *software* Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que permitiu visualizarmos a nuvem de palavras e a análise de similitudes dos resultados das pesquisas.

Para uma melhor compreensão do leitor o texto dessa tese está organizado em seis capítulos, além de um prólogo, desta introdução, das considerações finais, das referências, dos anexos e apêndices.

O primeiro capítulo, é dedicado à Introdução, por onde apresentamos a pesquisa a partir das nossas inspirações. Aqui deixamos claro, o objeto de pesquisa, o problema delineado, o objetivo geral e os objetivos específicos.

O segundo capítulo mostra uma pesquisa denominada “Estado do Conhecimento: o ensino híbrido no contexto da Educação Superior”. Este estudo apresenta uma pesquisa realizada a partir de um processo de busca “online”, sistematizado, nas plataformas BDTD (Banco Digital de Teses e Dissertações) e o Google Scholar, sobre o tema “ensino híbrido”. Os resultados nos permitiram verificar, não só o que mostram os estudos já publicados sobre o nosso objeto de pesquisa, mas, possibilitou-nos também encontrar subsídios teóricos para um novo estudo, no sentido de não só compreender melhor a temática “ensino híbrido”, como também o auxílio nas decisões metodológicas para a construção da tese – como referencial teórico a adotado e a construção do instrumento de coleta de dados.

O terceiro capítulo trata-se de um estudo teórico sobre o objeto de estudo dessa pesquisa – “necessidades formativas para o ensino híbrido”. O texto inicia com discussões e reflexões sobre o “ensino híbrido”, em seguida, apresenta as práticas pedagógicas imbricadas na adoção do ensino híbrido, e, por fim, discute as “necessidades formativas” seguida de apontamentos sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente. Didaticamente estes estudos nos permitiram subsidiar as análises dos dados construídos para a compreensão das representações sociais dos participantes sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

O quarto capítulo versa sobre a metodologia empregada na pesquisa. Está organizado em dois subitens: o primeiro discute a Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a abordagem estrutural de Abric, como referenciais teóricos–metodológico da pesquisa; o segundo trata da descrição dos procedimentos metodológicos utilizados.

O quinto capítulo, dedicado as análises dos dados, discute as respostas das questões do questionário, incluindo a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, com a identificação do núcleo central e sistema periférico das representações dos participantes, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

O sexto capítulo – “Grupo focal: necessidades formativas” apresenta as discussões e reflexões ocorridas nos encontros dos Grupos focais realizados a partir dos resultados das análises em que foram identificadas, por meio das representações sociais, as necessidades formativas dos participantes. Este capítulo mostra também a verificação da hipótese apontada no início da pesquisa – a de que: ao identificarmos as representações sociais dos professores da Educação Superior dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba, sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, será possível discutir, refletir e sugerir propostas de formação e desenvolvimento profissional, que se articulem com as necessidades formativas sobre esta concepção de ensino.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O ENSINO HÍBRIDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>1</sup>

Este capítulo versa sobre um estudo denominado “Estado do Conhecimento”, realizado a partir do objeto desta pesquisa “necessidades formativas e ensino híbrido”

O interesse pela realização deste “Estado do Conhecimento” residiu, principalmente, na necessidade de conhecer os estudos já publicados sobre o nosso objeto de pesquisa. Residiu também na busca de subsídios teóricos para um novo estudo, no sentido de não só compreender melhor a temática “ensino híbrido”, como também no auxílio para tomada de decisões metodológicas alusivos ao referencial teórico a ser adotado e a construção do instrumento de coleta de dados.

Vale ressaltar também que no campo das pesquisas e das variadas formas de publicação e disseminação do conhecimento, cabe ao pesquisador acompanhar e manter-se atualizado frente ao enorme fluxo de informações e conhecimento que surge a cada dia, o que se torna muito complexo. Neste sentido, essa investigação pode também auxiliar e contribuir como forma de sistematização e levantamento de uma determinada área de pesquisa para quantificar, compactar e especificar as produções acadêmicas e científicas de determinado assunto a ser estudado.

Romanowski e Ens (2006) afirmam que o “Estado do Conhecimento” objetiva a sistematização da produção, em uma determinada área do saber, cujo processo já é fundamental para a familiarização e o conhecimento do que vem sendo produzido. Nessa mesma linha de pensamento, Morosini (2015, p. 102) também afirma que esse tipo de pesquisa “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

### 2.1 METODOLOGIA

A partir da ideia de Romanowski e Ens (2006) bem como de Morosini (2015), sobre o “Estado do Conhecimento”, realizamos uma pesquisa “online”, nas plataformas BDTD (Banco Digital de Teses e Dissertações) e o Google Scholar, sobre o tema “ensino híbrido”. A escolha

---

<sup>1</sup> Como dito na introdução desse capítulo, o “Estado do Conhecimento” constitui, nesta pesquisa, um estudo preliminar, que antecedeu o desenvolvimento da tese. Por isso, ele já foi publicado na **Revista de Gestão e Secretariado**, [S. l.], v. 14, n. 9, p. 16043–16061, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i9.2852.

da BDTD é justificada por ser um catálogo online que disponibiliza grande parte das produções acadêmicas produzidas nas pós-graduações brasileiras, além disso, é possível acessar os arquivos completos das teses e dissertações. Utilizar este banco de dados garante acesso a um amplo espectro de pesquisas acadêmicas recentes e históricas, permitindo uma visão compreensiva das tendências, avanços e lacunas existentes no campo de estudo.

As teses e dissertações presentes na BDTD passaram por rigorosos processos de revisão acadêmica. Isso assegura que a informação recolhida é confiável e de alta qualidade, o que é fundamental para qualquer estado do conhecimento que visa fundamentar futuras pesquisas sobre bases sólidas.

Esta pesquisa ocorreu no mês de março de 2022, com um recorte temporal entre os anos de 2015 e 2020. Inicialmente foram utilizados, nas duas ferramentas de busca, vários descritores de pesquisa, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Busca a partir de vários termos indutores sem filtro

Termos indutores	Resultados	
	BDTD	Google Scholar
Representações sociais e ensino híbrido com aspas	0	2
Representações sociais e ensino híbrido sem aspas	20	2
Representações sociais e aprendizado híbrido com aspas	0	1
Representações sociais e aprendizado híbrido sem aspas	3	0
Aprendizagem híbrida na Educação Superior com aspas	0	0
Aprendizagem híbrida na Educação superior sem aspas	67	0
Ensino híbrido sem aspas	753	50
Ensino híbrido com aspas	91	4
Aprendizagem hibrida sem aspas	407	230
Aprendizagem hibrida com aspas	21	187
Blended Learning sem aspas	180	299
Blended Learning com aspas	121	0
Necessidades Formativas e Ensino Híbrido sem aspas	0	0
“Necessidades Formativas” e Ensino Híbrido com aspas	0	2
<b>Total</b>	<b>1.663</b>	<b>777</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Todos os descritores foram pensados cuidadosamente, objetivando um resultado que retornasse informações relevantes, no sentido de nortear a pesquisa de forma coerente. Em todos os termos de busca, foi incluída a palavra “Híbrido” ou “Híbrida”, na tentativa de selecionar todos os trabalhos que tinham alguma relação com a modalidade híbrida de ensino. Como são amplos os termos de pesquisa, apareceu uma grande quantidade de produções.

Sendo assim, foi pensada uma outra alternativa para que a pesquisa trouxesse um resultado mais específico, com uma quantidade menor de publicações e que fosse viável para realização do estudo. Com isso, foi refeita a pesquisa, incluindo “aspas” entre os descritores, pois a inclusão de aspas nas pesquisas das plataformas induz os resultados a uma maior especificidade dos termos.

Dentre os resultados encontrados, estão incluídos artigos científicos, dissertações e teses publicados nas duas plataformas. Após a pesquisa inicial, foi feito um segundo filtro dos trabalhos, a partir dos títulos das obras – obedecendo o critério em que, primeiramente, aparecesse a palavra “Híbrido”, depois “Ensino Superior” e, por último, os que apresentassem qualquer ligação com os demais descritores, Representações Sociais e Necessidades Formativas. Foram também eliminadas as repetições entre os termos.

Sequencialmente à leitura dos títulos, foi selecionada, com segundo filtro, a seguinte quantidade de trabalhos, expressos na Tabela 2:

Tabela 2 – Busca a partir do filtro: Trabalhos a partir dos títulos, primeiramente com a palavra “Híbrido”, e, em seguida, “Ensino Superior.

Termos indutores	Resultados	
	BDTD	Google Scholar.
a) Representações sociais e ensino híbrido	03	02
b) Representações sociais e aprendizado híbrido	03	00
c) Aprendizagem híbrida na Educação Superior	29	36
d) Ensino híbrido	47	87
e) Aprendizagem híbrida	21	93
f) Blended Learning	56	38
g) Necessidades formativas e Ensino Híbrido	0	0
<b>Total</b>	<b>159</b>	<b>256</b>

Fonte: elaborado pelo autor

Após essa etapa, realizamos uma leitura atenta de todos os resumos dos trabalhos e selecionamos os que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Para isso, escolhemos apenas os trabalhos que tinham como foco o “ensino híbrido” e o nível da educação, o “Ensino Superior”. Obtivemos, como resultado final 21 produções selecionadas, conforme mostra a Tabela 3, com os respectivos anos de publicação, o seguinte:

Tabela 3 – Quantidades, tipos e números de publicações por ano.

Tipo	Quantidade	Ano da publicação					
		2015	2016	2017	2018	2019	2020
Artigos	09	–	–	–	02	02	05
Dissertações	07	01	–	02	02	02	–
Teses	05	–	01	–	02	01	01
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>06</b>	<b>05</b>	<b>06</b>

Fonte: dados da pesquisa

Nessa tabela, podemos observar que, embora o objeto de pesquisa, o “Ensino Híbrido”, não constituía uma temática nova, as produções selecionadas para o “Estado do Conhecimento”, concentram-se mais nos últimos anos, isto é, de 2018 a 2020.

A seguir, o Quadro 1 apresenta as 21 produções selecionadas.

Quadro 1 – As Produções Selecionadas para o Estado do Conhecimento (Continua).

Nº	Referência/Artigos
01	ZUQUELLO, A. G., & BALDO, A. (2019). Tecnologia e educação: b-learning, uma nova forma de ensinar. <b>ForScience</b> . 2019. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.29069/forscience.2019v7n1.e55">https://doi.org/10.29069/forscience.2019v7n1.e55</a> . Acesso em: 12 de abril/2022
02	SANTINELLO, J.; COSTA, M. L. F. ; SANTOS, R. O. . A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. <b>Educar Em Revista (IMPRESSO)</b> , v. 36, p. 1–20, 2020
03	SANTOS, Esteves dos ETHIÉNNE, Katia. O Dinamismo da Educação a Distância e Híbrida da América Latina e Brasil. <b>Revista Práxis</b> . 2020.
04	SANTOS, L. H. A. dos; CARVALHO, D. F.; SILVA, A. da F. G. da; ROSSETTO, H. H. P. Ensino híbrido: experiência prática em sala de aula. <b>Research, Society and Development</b> , [S. l.], v. 9, n. 7, p. e462974332, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4332. Disponível em: <a href="https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4332">https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4332</a> . Acesso em: 16 mar. 2022.
05	SANTOS, V. L. P., ALMEIDA, D. V. de., ALMEIDA, D. V. de., MERCADO, L. P. L. Inovação sustentada: blended learning na sala de aula universitária. <b>AEC&amp;D – Arte, Educação, Comunicação &amp; Design</b> . 2020. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/dcae/article/view/7700">//periodicos.ufam.edu.br/index.php/dcae/article/view/7700</a> . Acesso em: 12 de abril de 2022.
06	SILVA, A. J. C.; CRUZ, S. R. M. ; Sahb, W. F. . Entre o ideal e o possível: caminhos de formação docente por meio das rodas de conversa on-line. <b>DIALOGIA JCR</b> , v. 1, p. 348–348, 2020. Disponível em <a href="https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18701/8720">https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18701/8720</a> . Acesso em: 12 de abril de 2022.
07	BERTHOLDO NETO, E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. <b>Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais</b> , [S. l.], n. 22, p. 59–72, 2018. Disponível em: <a href="https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521">https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521</a> . Acesso em: 7 abr. 2022.
08	KICH, J.I.D.F. Blended Learning na prática. <b>Revista Internacional de Educação Superior</b> , v. e020014, 13 set, 2019.
09	ALVES, Elizeu; HOBMEIR, Elaine; SCHNEIDER, Elton; ROLON, Vanessa. Uma proposta de implementação do blended learning para a educação a distância em cursos superiores. <b>Revista Eletrônica Científica do CRA-PR</b> , v. 5, n. 2, p. 44–63, 2018.



Nº	Referências/Dissertações
10	SIQUEIRA, Manoel Brod. <b>A educação híbrida e sua efetividade em universidades públicas do Brasil</b> . 2015. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
11	DOMINGUEZ, Fabiane da Rosa. <b>Formação Inicial de Professores com Enfoque no Sistema Blended Learning em Ambiente Virtual de Aprendizagem</b> . Dissertação. UFSM. 145 f. 2019.
12	NETO, A.P.A. <b>Aplicação do Ensino Híbrido na Educação Profissional e Tecnológica: Potencialidades e Dificuldades</b> . Dissertação. UFSM. 92 f. 2017
13	KRAVISKI, Mariane Regina. <b>Formar-se para formar: formação continuada de professores da Educação Superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido</b> . Dissertação. UNINTER. 2019.
14	CRUZ, S. V. d. <b>Pontes de ensino: Caminhos para o ensino superior híbrido</b> . Dissertação. PUC-SP. 164 f. 2018.
15	HERRMANN, Ivan Claudino. <b>Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados</b> . 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
16	ALMEIDA, Adriana Neves de. <b>Formação continuada de professores de matemática na perspectiva do ensino híbrido</b> . Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia. Campus Manaus Centro. 156 f. 2017.
Nº	Referências/ Teses
17	ANDRADE, Jêssica Zacarias de. <b>Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na Relação Educação e tecnologias</b> . Tese (Departamento de Educação) PUC-RJ. 135f. 2018.
18	PASSOS, Marise Lyra Silva. <b>MM-Híbrido – Modelo de Maturidade para Avaliação do Ensino Híbrido em Instituições de Ensino Superior</b> . Tese – UFRS. 237 f, 2018.
19	SANTOS, Vera Lúcia Pontes dos. <b>Blended learning na formação continuada de professores universitários: novas conexões à profissionalização e à prática docente</b> . 2020. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.
20	MARTINS, Lilian Cassia Bacich, <b>Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido</b> . Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Doi:10.11606/T.47.2016.tde-19092016-102157. Acessado em 2022-04-11.
21	ROZA, Jiani Cardoso da. <b>Aprendizagem na/da Docência Digital na Percepção do Blarning e do Tpack na Produção Compartilhada de Novas Pedagogias</b> . Tese. UFSM. 277 f. 2019.

Fonte: dados da pesquisa

### 2.1.1 Processo de Análise

De posse das 21 produções selecionadas para o “Estado do Conhecimento”, após a leitura de todas elas, realizamos as análises das palavras-chave; dos objetivos de pesquisa, dos autores mais citados, e dos resultados encontrados em cada uma delas.

Para as análises das palavras-chaves utilizamos um gráfico para demonstrar as palavras que foram mais citadas e, em seguida, discutimos o sentido e o significados delas. Quanto aos

objetivos, as análises foram realizadas a partir das orientações da análise de conteúdo de Bardin (2011). Eles foram organizados em quatro categorias; o que permitiu uma compreensão melhor do que tratam as pesquisas selecionadas. Com relação aos autores mais citados, além de situá-los em um gráfico de barras, mostrando o número de produções em que foram citados, apresentamos também as principais obras de cada um. E, para os resultados das pesquisas, contamos com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, que processou a nuvem de palavras e a análise de similitude.

### 2.1.2 As palavras-chave

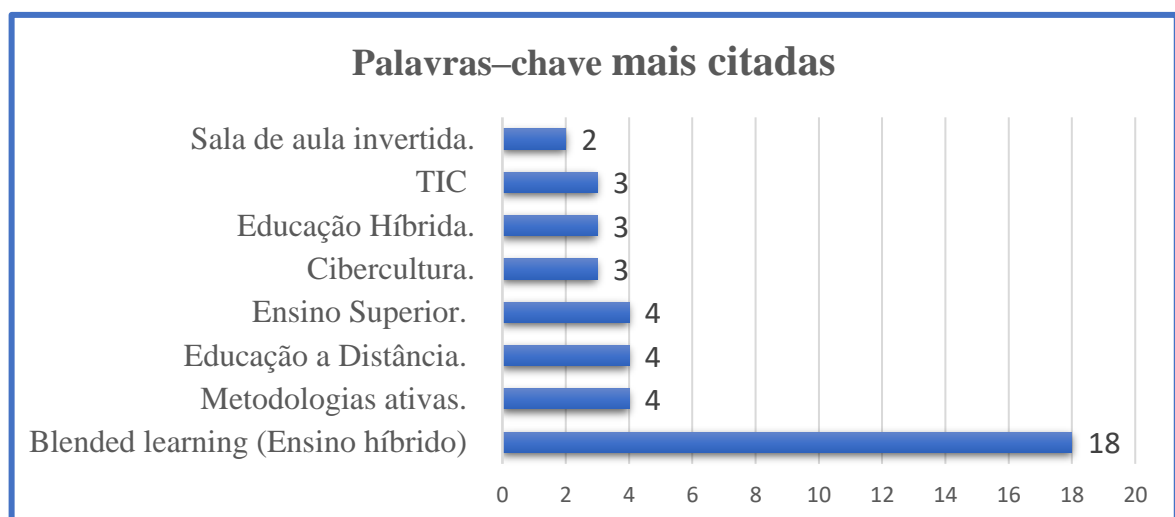
Sobre as palavras-chave de uma produção acadêmica, os autores Miguéis et. al. (2013, p. 115) afirmam que:

O uso das palavras-chave potêcia o acesso ao conteúdo dos documentos, para além da informação que é representada pelo título e resumo; traduz o pensamento dos autores, e mantém o contacto com a realidade da prática quotidiana, acompanhando a evolução científica e tecnológica, que é refletida pelos documentos.

Garcia; Gattaz; Gattaz, (2019, p. 6) também explicam a importância das palavras-chave, mostrando que elas “visam facilitar a recuperação eficiente do conteúdo de um texto para os leitores. Além disso, por serem ferramentas fundamentais para a indexação nas bases de dados, elas atuam como porta de acesso ao texto”.

Dada a importância das palavras-chave, pudemos observar que, de um total 88, algumas merecem destaque por terem sido mais citadas, como mostra o Gráfico 1:

Gráfico 1– Palavras-Chave mais citadas



Fonte: dados da pesquisa

Com esses dados, podemos inferir que o conjunto de produções selecionadas para este estudo tomam como palavras-chave, além do ensino híbrido, que se justifica por ser o objeto de pesquisa da maioria das produções, as palavras: “metodologias ativas”, “Educação a distância”, “Ensino Superior”, “cibercultura”, “Educação Híbrida”, “TIC” e “Sala de aula invertida”.

Como apontam Garcia; Gattaz; Gattaz (2019, p. 6), essas palavras facilitam “a recuperação eficiente do conteúdo de um texto para os leitores”. Nesse sentido, podemos dizer que, para os autores das produções, as pesquisas realizadas por eles discutem o ensino híbrido com vistas a compreensão da Tecnologia da Informação e Comunicação, das metodologias ativas, da cibercultura, da sala de aula invertida e de outros. Essas informações podem indicar também que, ao estudar o ensino híbrido, faz-se necessário atrelá-lo a esses outros elementos. Há clareza de que as metodologias ativas são estratégias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, dentre elas a sala de aula invertida, a cibercultura, entendida como um conjunto de espaços, atitudes e costumes que as pessoas desenvolvem quando entram em contato com a tecnologia e as TIC – isso tudo dentro de um contexto que discute o ensino híbrido para o Ensino Superior.

### **2.1.3 Os objetivos das pesquisas**

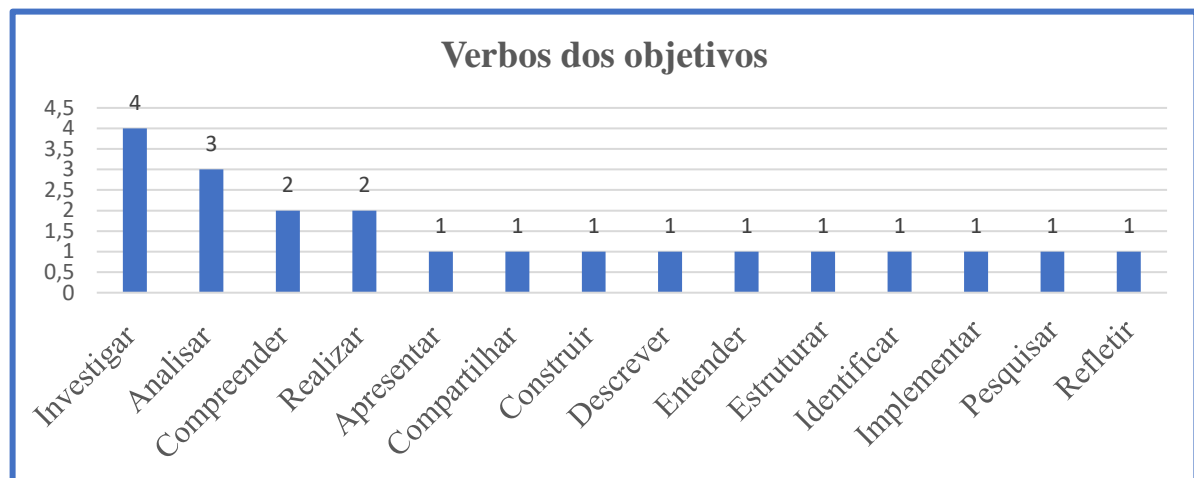
Ciribelli (2003, p. 61) aponta que o pesquisador, após definir o problema e justificar o tema, deverá indicar os objetivos que pretende alcançar. Para esse autor, o objetivo geral de uma pesquisa “mostra o caminho do seu pensamento como uma ação a ser alcançada e lhe concede uma visão global e abrangente do tema, relacionando-o com conteúdo intrínsecos, fenômenos e eventos das ideias estudadas”.

Foi isso que buscamos analisar nas pesquisas selecionadas para o “Estado do Conhecimento”, no que se refere aos objetivos – qual era a visão global dos temas das pesquisas, uma vez que os objetivos indicam o que o pesquisador pretende investigar.

Bello (2009, p. 24) esclarece que os objetivos devem sempre começar com um verbo de ação (no infinitivo), como exemplo: “esclarecer tal coisa; definir tal assunto; procurar aquilo, permitir aquilo outro, demonstrar alguma coisa etc”.

Das 21 pesquisas selecionadas, os verbos mais utilizados para iniciar os objetivos foram: “investigar”, “analisar”, “compreender” e “realizar”; como pode ser observado no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Verbos mais utilizados nos objetivos das pesquisas



Fonte: dados da pesquisa

Para Souza *et.al* (2013, p. 46), o verbo “investigar”, o mais citado, de acordo com taxonomia de Bloom, está ligado a processos de análise. Já o verbo “compreender” guarda relação com o processo de “conhecimento”. Sendo assim, os verbos mais citados nos objetivos das pesquisas buscam investigar para analisar e compreender o fenômeno do “Ensino híbrido”.

O Quadro 2 mostra os 21 objetivos das respectivas pesquisas selecionadas. São eles:

Quadro 2 – Objetivos das Pesquisas (Continua).

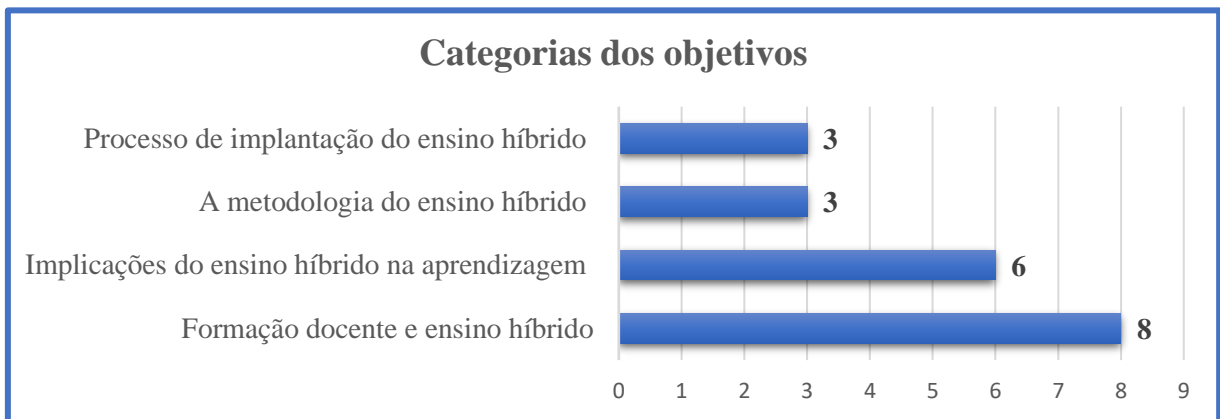
Nº	Objetivos
01	Analisar e destacar a importância e as principais vantagens dos ambientes híbridos de aprendizagem
02	Realizar uma análise crítica entre cibercultura, virtualização, ciberespaço, políticas públicas de Educação a Distância (EaD) e ensino híbrido.
03	Refletir sobre elementos relevantes relacionados à educação híbrida e a distância, dados da América e do Brasil.
04	Analisar como se constituíram os processos interativos envolvendo professor, aluno e conteúdo em uma disciplina desenvolvida no modelo de Ensino Híbrido, conhecido como sala de aula invertida.
05	Realizar um debate teórico-reflexivo sobre o potencial do <i>blended learning</i> na sala de aula universitária, a partir da concepção de Horn e Staker (2015) e de Bacich <i>et al</i> (2015).
06	Compartilhar as ações de formação docente, criadas na UFLA, como resposta às demandas emergidas no atual contexto de pandemia.
07	Entender algumas questões acerca da metodologia de ensino híbrido, conhecida também como <i>blended learning</i> .
08	Analisar a implantação do <i>Blended Learning</i> no curso presencial de graduação em Administração, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, realizada através do método sala de aula invertida, com base na percepção de seus discentes, docentes e gestores, a qual ocorreu durante o semestre letivo 2018.

Nº	Objetivos
09	Implementar a ferramenta BMG Canvas ( <i>Business Model Generation</i> ), como meio de viabilidade para o <i>blended learning</i> – aprendizagem híbrida – aplicado à Educação a distância (EaD), no curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior.
10	Investigar se a educação híbrida pode ajudar a aumentar a efetividade social das universidades públicas brasileiras.
11	Compreender como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); neste caso, o AVA MOODLE (Modular Object– Oriented Dynamic Learning Environment).
12	Pesquisar e estudar as potencialidades e dificuldades da utilização do Ensino Híbrido na EPT.
13	Estruturar, aplicar e avaliar o produto “Formar-se para formar” como um curso de extensão em formação continuada destinado a professores de uma IES privada, atuantes em licenciaturas, com modelos de ensino híbrido, metodologias ativas e tecnologias educacionais.
14	Identificar as etapas vivenciadas pelo professor ao implantar a sala de aula invertida na sua prática pedagógica com o uso de TDIC
15	Descrever e analisar a utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
16	Compreender em que aspectos um curso de formação continuada, fundamentado no Ensino Híbrido, pode contribuir para o processo pedagógico de professores de Matemática, quanto à reflexão da própria prática pedagógica.
17	Apresentar a concepção, operacionalização e implicações de duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais, a aprendizagem híbrida e a aprendizagem adaptativa.
18	Construir um modelo que auxilie instituições de ensino superior a avaliarem a sua capacidade de ofertar módulos, cursos e programas de ensino híbrido.
19	Investigar as contribuições didático–pedagógicas do <i>blended learning</i> à profissionalização e à prática docente universitária dos cursistas egressos do TDMA Ufal.
20	Investigar se a organização da atividade didática no modelo de Ensino Híbrido, analisada sob a ótica dos pressupostos teóricos de psicologia histórico–cultural, proporciona condições adequadas para a formação de conceitos.
21	Investigar como os professores, atuantes em um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, concebem a construção da aprendizagem na/da docência digital, a partir da perspectiva do <i>B–Learning</i> e do <i>TPACK</i> , na direção de novas pedagogias para a formação docente em tecnologias

Fonte: dados da pesquisa

Com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), após percorrermos as três etapas que ela recomenda, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, organizamos os 21 objetivos em quatro categorias, como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Categorização dos objetivos.



Fonte: dados da pesquisa

#### **a) Formação docente e ensino híbrido**

Compõem essa categoria oito objetivos. Para os autores destas pesquisas, esses objetivos mostram uma visão geral do tema discutido relacionado com a formação docente para a prática do ensino híbrido, como os exemplos que seguem:

Compreender como os docentes formadores e os professores em formação inicial percebem a integração entre ensino presencial e Ambiente Virtual de Aprendizagem. (Pesquisa 11<sup>2</sup>).

Compreender em que aspectos um curso de formação continuada, fundamentado no Ensino Híbrido, pode contribuir para o processo pedagógico de professores de Matemática, quanto à reflexão da própria prática pedagógica. (Pesquisa 16)

Os objetivos destas pesquisas apresentam uma relação mais direta com o nosso objeto, uma vez que vamos investigar o ensino híbrido com vista a verificar as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção dessa metodologia.

#### **b) Implicações do ensino híbrido na aprendizagem**

Essa categoria abarca seis objetivos. Eles evidenciam uma preocupação com os resultados do ensino híbrido na aprendizagem do aluno.

Analisar e destacar a importância e as principais vantagens dos ambientes híbridos de aprendizagem (Pesquisa 01).

Pesquisar e estudar as potencialidades e dificuldades da utilização do Ensino Híbrido na EPT (Pesquisa 12).

Como podemos observar, das 21 pesquisas, seis procuram investigar a relação do ensino híbrido com a melhoria da aprendizagem.

<sup>2</sup> Esse número identifica o objetivo com a pesquisa citada no quadro 01.

### c) A metodologia do ensino híbrido

Categoria constituída por três objetivos, cujo foco principal foi investigar para compreender a metodologia do ensino–híbrido.

Entender algumas questões acerca da metodologia de ensino híbrido, conhecida também como *blended learning* (Pesquisa 07).

Apresentar a concepção, operacionalização e implicações de duas abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais, a aprendizagem híbrida e a aprendizagem adaptativa. (Pesquisa 17).

Nesta categoria, podemos observar que a preocupação ainda é com a realização do ensino híbrido enquanto uma metodologia de ensino.

### d) Processo de implantação do ensino híbrido

Também constituída por três objetivos, essa categoria envolve os pesquisadores que tomam como foco de pesquisa o processo de implantação do ensino híbrido.

Analisar a implantação do *Blended Learning* no curso presencial de graduação em Administração, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, realizada através do método sala de aula invertida, com base na percepção de seus discentes, docentes e gestores, a qual ocorreu durante o semestre letivo 2018. (Pesquisa 08).

Implementar a ferramenta BMG Canvas (*Business Model Generation*), como meio de viabilidade para o *blended learning* – aprendizagem híbrida – aplicado à Educação a distância (EaD), no curso de Administração em uma Instituição de Ensino Superior. (Pesquisa 09).

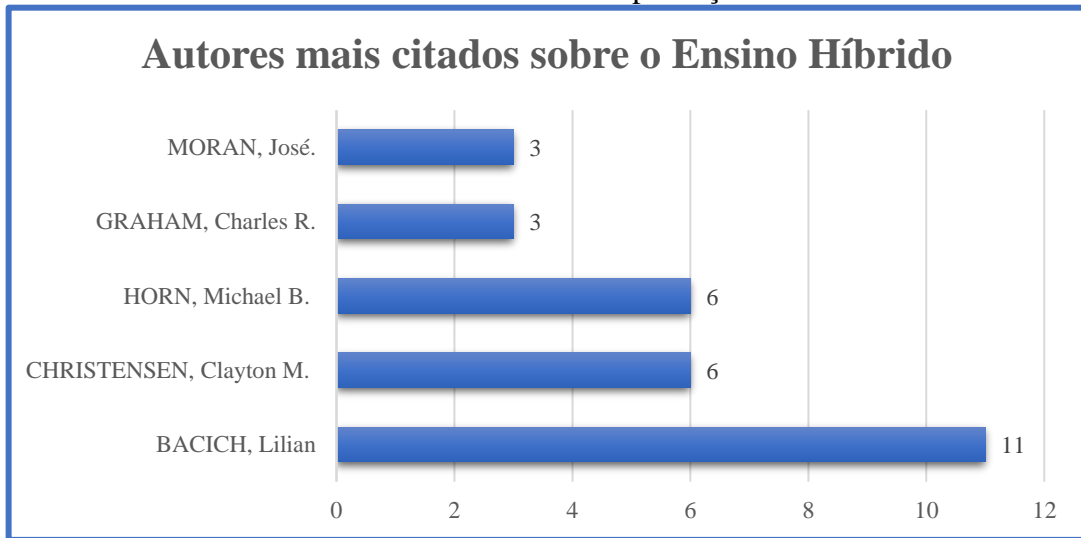
Os objetivos mostram não só o interesse em conhecer os processos de implantação do ensino híbrido, mas também a viabilidade dessa metodologia para a aprendizagem no Ensino Superior.

De modo geral podemos dizer que os objetivos das pesquisas selecionadas indicam que os pesquisadores pretendem investigar a metodologia do ensino híbrido, os processos para sua implantação, as implicações dele no processo de aprendizagem e as necessidades formativas docentes para seu desenvolvimento.

### 2.1.4 Autores mais citados nas produções

Conforme o Gráfico 4, os autores mais citados nas produções selecionadas sobre o ensino híbrido foram: Lilian Bacich, Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, GRAHAM, Charles R. e José Moran.

Gráfico 4 – Autores mais citados nas produções selecionadas.



Fonte: dados da pesquisa

Como mostram os dados do Gráfico 4, a autora mais citada foi Lilian Bacich. Das 21 produções selecionadas, 11 utilizaram suas obras. Em seguida, com seis incidências, aparecem os autores Clayton M. Christensen, Michael B. Horn. E por último, citados em três produções, temos os autores Graham, Charles R. e Jose Moran.

O Quadro 3 apresenta as principais obras dos respectivos autores que foram também utilizados como referência teórica na construção da pesquisa maior. São elas:

Quadro 3 – Obras dos autores mais citados nas pesquisas selecionadas (Continua).

Autor/mini currículo	Obras
<b>Lilian Bacich</b> é Bióloga e Pedagoga. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Dentre as várias publicações	BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. <b>Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação</b> . Porto Alegre: Penso, 2015. 270 p
	BACICH, Lilian. Formação Continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). <b>Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática</b> . Porto Alegre: Penso, 2018.
	BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). <b>Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática</b> . Porto Alegre: Penso, 2018.



Autor/mini currículo	Obras
<p><b>Clayton M. Christensen</b> foi um professor de administração na Harvard Business School, que ficou mundialmente conhecido pelo seu estudo em inovação dentro de grandes empresas.</p>	<p>CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., STAKER, H. <b>Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?</b> Uma introdução à teoria dos híbridos. Traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península. Maio de 2013, 52 p.</p>
	<p>CHRISTENSEN, C.; EYRING, H. <b>A universidade inovadora: mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro.</b> Porto Alegre: Bookman, 2014</p>
	<p>CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B; Curtis W Johnson. <b>Inovação na sala de aula: como começar a usar a forma de aprender.</b> Tradução Raul Rubenich. Porto Alegre: Bookman, 2009.</p>
<p><b>Michael B. Horn</b> fala e escreve sobre o futuro da educação e trabalha com um portfólio de organizações educacionais para melhorar a vida de cada aluno.</p>	<p>HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. <b>Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.</b> Tradução: Maria Cristina Gulate Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.</p>
	<p>CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. <b>Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos.</b> 2013. p. 1–52.</p>
	<p>CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. <b>Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.</b> Clayton Christensen Intitute, 2013.</p>
<p><b>Charles Graham</b> estuda temáticas voltadas para o ensino e aprendizagem mediados por tecnologia, com foco no design e avaliação de ambientes de aprendizagem híbridos e online. Também pesquisa o uso da tecnologia para aprimorar o ensino e a aprendizagem tradicional.</p>	<p>GRAHAM, Charles R. Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). <b>Computers &amp; Education.</b> v. 57. n. 3, 1953–1960, 2011. Disponível em: <a href="http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315/57/3?sdc=1">http://www.sciencedirect.com/science/journal/03601315/57/3?sdc=1</a>. Acesso em: 12 jan. 2017.</p>
	<p>BONK, C. J.; GRAHAM, C.R. <b>The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs.</b> San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2004. 624 p</p>
<p><b>José Moran</b> é pesquisador e designer de projetos inovadores na educação com ênfase em valores, metodologias ativas, modelos flexíveis e tecnologias digitais. Foi <b>professor</b> de Comunicação na USP e um dos fundadores do Projeto Escola do Futuro da USP.</p>	<p>MORAN, J. <b>Novos modelos de sala de aula.</b> Disponível em: Acesso em: 02 dez. 2016</p>
	<p>MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). <b>Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.</b> Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27–46</p>

Fonte: dados da pesquisa

### 2.1.5 Análise dos resultados das pesquisas: nuvem de palavras e análise de similitude

Como dissemos anteriormente, a análise dos resultados das pesquisas selecionadas foi realizada com o auxílio do *software* Iramuteq.

De acordo com Camargo e Justo (2013, p. 515), “o IRAMUTEQ é um *software* gratuito e desenvolvido sob a lógica do open source, licenciado por GNU GPL (v2). Ele ancora-se no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python* (www.python.org)”. Ainda, conforme esses autores, o Iramuteq permite diferentes tipos de análise de dados textuais; dentre elas, a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) e as análises multivariadas, incluindo as análises de similitude. São essas que utilizamos nesse estudo. “A nuvem de palavras as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus”. (Camargo e Justo (2013, p. 516).

Já a análise de similitude “possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual [...]”. (Camargo e Justo (2013, p. 516).

Assim, de posse de um texto único, de todos os resultados das pesquisas, realizamos o seu processamento no *software* Iramuteq. Esse processamento obteve um *corpus* para análise de 1.650 palavras. Após a eliminação de palavras que não possuíam significado, como advérbios, conjunções, preposições e pronomes, o número de formas identificadas foi de 639 palavras, das quais, 436 com frequência igual a 1; isto é, as palavras com frequência 1 (*hápax*) correspondem a 68,23% do total de palavras do *corpus* e a 26,42% do número de formas identificadas.

Tabela 4 – Resultado do processamento do corpus no software IRAMUTEQ.

Número de textos:	01
Número de ocorrências:	1.650
Número de formas identificadas:	639
Número <i>Hapax</i> :	436 (68,23% das ocorrências – 26,42% das formas)

Fonte: *software* IRAMUTEQ

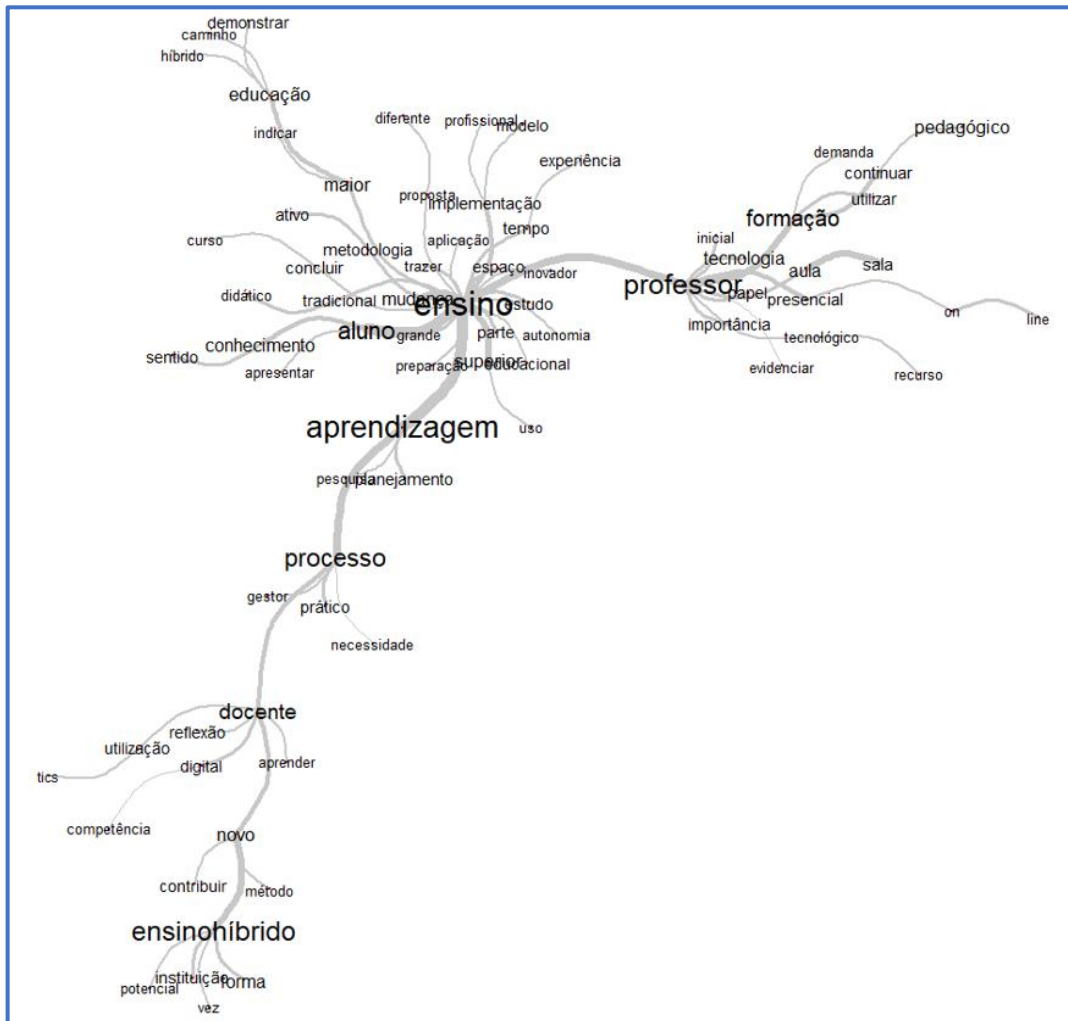
Desse processamento, obtivemos a nuvem de palavras e a análise de similitude (Figura 1).

Figura 1– Nuvem de Palavras.



Fonte: dados do Iramuteq

Figura 2 – Análise de Similitude.



Fonte: dados do Iramuteq

A partir dessas imagens geradas no *software* Iramuteq, a nuvem de palavras e a análise de similitude, buscamos compreender os resultados das pesquisas selecionadas para o “Estado do Conhecimento”. Para isso, analisamos as palavras mais citadas no contexto em que elas aparecem no texto e a relação de similaridade entre elas.

#### a) **Ensino (20)**

A palavra “ensino” foi a mais citada pelos autores para expressarem os resultados das pesquisas sobre o ensino híbrido. Como pode ser observado na nuvem de palavras (Figura 1) e na análise de similitude (Figura 2), essa palavra traz uma forte ligação com: “professor”, “ensino híbrido”, “aluno” e “processos de formação”. Já no contexto em que elas aparecem no texto, dizem respeito, principalmente, ao ensino e aprendizagem, às estratégias de ensino e ao ensino superior; como pode ser observado nos fragmentos seguintes:

[...] inserindo em seu ambiente um tipo de **ensino e de aprendizagem** que pode ser refletido tanto pelo seu caráter inovador quanto por um instrumento possível para uma maior mercadorização da Educação Superior nacional.

[...] com o ensino híbrido pôde-se identificar que o aluno passa a ser o centro do processo de **ensino e aprendizagem** e o professor, muitas vezes, configura-se um orientador do caminho que o aluno precisa percorrer.

#### b) **Aprendizagem (17)**

A palavra “aprendizagem”, a segunda mais citada, aparece, na maioria das vezes, acompanhada pela palavra “ensino”, como visto anteriormente. No contexto em que elas surgem, reforçam a ideia de que o ensino híbrido pode melhorar a aprendizagem do aluno.

Em termos gerais, há uma notável melhora na aprendizagem quando se compara o ensino tradicional

[...] a utilização das TICs impactam positivamente na aprendizagem dos graduandos.

Acrescentam a essa análise as informações da análise de similitude mostrando as palavras que têm relação com a “aprendizagem”. São elas: processo, docente, ensino híbrido e outras.

#### c) **Professor (16)**

“Professor” foi a terceira palavra mais citada. Também mostra-se ligada à aprendizagem do aluno e à necessidade de formação do professor para lidar com o ensino híbrido.

[...] professor continuamente engajado com o processo de ressignificação da aprendizagem.

[...] há necessidade de os professores apropriarem-se das potencialidades dos recursos e dispositivos tecnológicos. A maior parte desconhece o *Ensino híbrido*, mas demonstra interesse em experimentar.

Pela análise de similitude, é possível observar também outras palavras, além da formação inicial e contínua, que contextualizam a figura do professor. São elas: tecnologia, pedagógico, sala de aula, *on-line* e outras.

#### **d) Ensino híbrido (15)**

A palavra “ensino híbrido”, como era de se esperar, também foi muito citada, pois as pesquisas tratam desse objeto de estudo. Ligada às demais palavras, mostra, principalmente, os benefícios que se pode ter com a sua utilização na educação.

O Ensino híbrido não somente é tendência, mas também traz consigo uma grande mudança de paradigma educacional.

O *Ensino híbrido* demonstra imenso potencial quando plenamente implementado.

#### **e) Aluno (13)**

A palavra “aluno”, a quinta mais citada, apresenta no contexto do texto ligações com os benefícios que o ensino híbrido pode trazer para o processo de formação.

[...] o aluno pode encontrar uma didática adequada ao seu ritmo de aprendizado.

[...] oportunizar que os alunos saltem do conhecimento passivo para o ativo, ou seja, um aluno capaz de construir o conhecimento de forma interdisciplinar.

#### **f) Processo (11)**

Com relação à palavra “processo”, a sexta mais citada, no contexto em que foi escrita, mostra relações com os seguintes termos:

[...] processo de ensino e aprendizagem.

[...] processo de ressignificação da aprendizagem.

[...] possibilidade de qualificação do processo formativo.

[...] processos educativos.

[...] processo pedagógico.

[...] processos de reflexão e reconfiguração da prática docente universitária.

Todos esses processos estão também relacionados com o ensino híbrido.

### g) Formação (10)

A palavra “formação”, no contexto dos resultados das pesquisas, indica, principalmente, a relação do ensino híbrido com a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, para a sua prática. Os excertos seguintes reforçam essas análises.

[...] o curso de formação continuada, em sua totalidade, entre momentos *on-line* e presenciais, contribuiu plenamente para a percepção da importância da empregabilidade das metodologias ativas e de práticas inovadoras em sala de aula no dia a dia dos professores

[...] o reconhecimento da relevância da formação continuada para o processo pedagógico e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Sintetizando, podemos dizer que o conjunto das pesquisas analisadas, que compõe este “Estado do Conhecimento”, mostra os seguintes resultados quanto ao ensino híbrido:

- a) O ensino híbrido está diretamente ligado com o ensino e a aprendizagem, trazendo um caráter pedagógico inovador, em que o aluno passa a ser o centro desse processo.
- b) Os recursos utilizados para o ensino híbrido podem melhorar a **aprendizagem** do **aluno** desde que o **professor** passe por uma **formação** inicial e contínua para lidar com essa prática.

Este estudo corrobora as afirmações de Romanowski e Ens (2006), citadas na introdução, quando afirmam a importância do “Estado do Conhecimento” – não só por considerar o conhecimento já produzido, mas, principalmente, por possibilitar uma amplitude maior sobre um determinado objeto de estudo. Foi o que fizemos. Nesse caso, ao investigar o que já havia sido produzido sobre o ensino híbrido, voltado para a Ensino Superior, em um marco temporal entre 2015 e 2020, nas plataformas BDTD e *Google Scholar*, foi possível compreender e familiarizar aspectos importantes que podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa maior, a qual tomará como ponto de partidas os resultados deste estudo.

Para isso, buscamos compreender os trabalhos selecionados a partir das análises das palavras-chave, dos objetivos de pesquisa, dos autores mais citados e dos resultados encontrados.

Da análise das **palavras-chave**, podemos inferir que a maioria das pesquisas selecionadas, além do ensino híbrido, direcionam suas discussões sobre as “metodologias

ativas”, a “Educação a distância”, o “Ensino Superior”, a “cibercultura”, a “Educação Híbrida”, a “TIC” e a “Sala de aula invertida”.

Quanto aos **objetivos das pesquisas**, os autores mostram, por meio deles, o empenho em conhecer os processos de implantação e implementação do ensino híbrido, bem como a viabilidade desta metodologia para a aprendizagem no Ensino Superior e a necessidade de uma formação docente para a sua prática.

Com a identificação dos **autores mais citados** nas produções, foi possível pensar e reorganizar o referencial teórico a ser adotado na pesquisa maior.

Já com relação aos **resultados das pesquisas**, pudemos compreender que o ensino híbrido para a Educação Superior se encontra diretamente ligado com o ensino e aprendizagem, a partir de uma metodologia inovadora, em que o aluno é o centro desse processo. No entanto, para isso, a formação docente se faz necessária, o que confirma a relevância da pesquisa maior quando toma como objeto de pesquisa “as necessidades formativas de professores da Educação Superior para o ensino híbrido”.

Podemos concluir que a maioria dos trabalhos que integram este “Estado do Conhecimento” associam o ensino híbrido à formação de professores que leva em conta o desenvolvimento de habilidades ligadas às tecnologias de informação. Nesse sentido, tanto a formação de professores quanto as habilidades para lidar com as tecnologias de informação passam a ser questões norteadoras para a pesquisa maior.

### **3 ENSINO HÍBRIDO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS NECESSIDADES FORMATIVAS EM DISCUSSÃO**

A atual era globalizada é caracterizada pela integração e pela conectividade de comunidades e organizações, que constroem novas conexões de tempo e espaço, tornando o mundo mais interconectado. Essa realidade é descrita por Hall (2005) como uma referência simbólica de fronteiras físicas, que se tornam irrelevantes. Por outro lado, Bauman (1999, p.67) argumenta que a ideia de globalização transmite um significado mais profundo, ou seja, o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais, gerando uma nova desordem social que carece de um centro.

A declaração da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020, é um exemplo da desordem gerada pela globalização. Essa situação destaca como os assuntos mundiais, especialmente os de saúde pública, estão interconectados e afetam todos. A pandemia evidenciou as falhas do sistema global em lidar com emergências de saúde pública e expôs as desigualdades sociais e econômicas que afetam a capacidade de resposta das comunidades.

A pandemia do novo coronavírus destacou a importância da cooperação global para lidar com desafios mundiais e a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada para atingir problemas complexos. As lições aprendidas durante a pandemia devem ser aplicadas em futuras crises para melhorar a capacidade de resposta global e reduzir as desigualdades sociais e econômicas.

A circulação de pessoas foi restrita compulsoriamente para conter a propagação da pandemia, e a sociedade precisou adotar o "distanciamento social" como medida preventiva. Como resultado, as instituições de ensino tiveram que interromper suas atividades por um período indeterminado. O ensino, nesse contexto, requer uma ação estratégica especializada, fundamentada no conhecimento do professor, a fim de garantir que todos os estudantes aprendam os conteúdos considerados socialmente necessários.

De acordo com Tardif e Lessard (2008, p. 141), a relação entre professor e aluno é centrada na ideia de que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos". Essa abordagem enfatiza a importância da dimensão humana no processo educativo, que envolve o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno. Portanto, o ensino requer não apenas o domínio do conteúdo, mas também a compreensão das necessidades e expectativas dos alunos, a fim de promover uma aprendizagem significativa e eficaz. A atual



situação exige uma abordagem flexível e adaptável, que possibilite a continuidade do processo educativo e o desenvolvimento dos estudantes em um contexto de distanciamento social.

Com o início da pandemia, o ensino tradicional precisou ser adaptado para que as atividades educacionais pudessem continuar a ser realizadas. Nesse contexto, surgiu o ensino híbrido, uma modalidade que combina o ensino presencial e o ensino a distância, com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e flexível (Tam, 2021).

É sobre isso que trata este estudo. Como anunciado na introdução, este capítulo busca compreender o objeto de pesquisa desta tese – “necessidades formativas para o ensino híbrido” articulado com as práticas pedagógicas. Inicialmente discute o “ensino híbrido” como uma modalidade de ensino que se apropria do ensino tradicional presencial, que ocorre em sala de aula, e do “on-line” – que emprega as tecnologias digitais para condução da aprendizagem. Em seguida, discute as práticas pedagógicas numa perspectiva de ensino híbrido para compreender as necessidades formativas advindas desse contexto. Didaticamente o texto está estruturado em três itens: Ensino Híbrido, Práticas Pedagógicas, e Necessidades Formativas.

### 3.1 ENSINO HÍBRIDO

De acordo com Galanis et al. (2021), o ensino híbrido<sup>3</sup> foi uma das estratégias adotadas pelas instituições de ensino durante a pandemia, como forma de oferecer uma alternativa aos alunos que não podiam comparecer às aulas presenciais. Nessa modalidade, os alunos participam de aulas “online” e presenciais, o que permite a interação entre os estudantes e o professor, além de oferecer maior flexibilidade para o processo de aprendizagem.

Para que o ensino híbrido seja efetivo, é necessário que haja uma adaptação adequada dos conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos (SILVA; RIBEIRO, 2021). Além disso, é fundamental que os professores tenham habilidades para lidar com tecnologias educacionais, e que os alunos sejam orientados a desenvolver habilidades relacionadas à autogestão e ao autodesenvolvimento (García-Pena et al., 2021). As afirmações dos autores acima justificam, ainda mais, o desenvolvimento desta pesquisa, cuja preocupação impera na identificação das necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

---

<sup>3</sup> Neste texto vamos utilizar tanto a expressão “ensino híbrido” no português, quanto “blended learning”, no inglês, para sermos fiel ao autor referendado.

Em suma, o ensino híbrido foi uma alternativa importante para o processo educativo durante a pandemia, e sua adoção tem trazido diversos benefícios, como a flexibilidade e a personalização do processo de aprendizagem. Contudo, é preciso que haja uma preparação adequada, por parte dos professores e dos alunos, a fim de garantir a efetividade dessa modalidade de ensino.

O ensino híbrido é definido como uma combinação de ensino presencial e ensino a distância que utiliza tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para fornecer flexibilidade e acesso a recursos complementares. Esse modelo educacional pode incluir aulas tradicionais em sala de aula, atividades de ensino remoto, atividades autônomas de aprendizagem, bem como trabalho colaborativo e avaliações (Henderson; Mapp, 2002). De acordo com a pesquisa realizada por Mishra e Koehler (2006), o ensino híbrido é uma abordagem inovadora e eficaz na educação, que oferece vantagens significativas para alunos, professores e instituições de ensino.

A educação híbrida é uma realidade complexa, na qual os ideais afirmados e as práticas concretizadas apresentam uma crescente dissonância., Moran (2015, p.27), nesse sentido, afirma que: “as competências socioemocionais e valores apregoados na educação nem sempre são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parcela significativa dos indivíduos envolvidos, incluindo gestores, docentes, alunos e familiares.”

Inicialmente é importante conceituar e tratar algumas definições sobre o ensino híbrido. No Quadro 4, destacamos alguns autores que definem o que é o ensino híbrido.

Quadro 4 – Definições de alguns Autores em suas Obras sobre Ensino Híbrido.

<b>Autores</b>	<b>Definições</b>
Garrison e Kanuka (2004)	Integração efetiva de dois componentes principais (atividades presenciais e via Internet), mas de tal forma que não seja uma simples adição de duas abordagens distintas. É preciso ocorrer um afastamento desses dois componentes considerados isoladamente, tendo em vista encontrar, por meio da combinação destes, uma reorganização fundamental da dinâmica de ensino e aprendizagem, atendendo a várias necessidades contextuais específicas. Nesse aspecto, não há dois projetos de Ensino Híbrido idênticos, o que sinaliza a grande complexidade do tema. É importante que o aluno possa fazer alguma escolha (organização do tempo de estudo, do trabalho individual ou em grupo, fontes de estudos, entre outros)
Graham (2006)	Combinação de dois modelos de ensino e aprendizagem historicamente separados: sistemas tradicionais de aprendizagem presenciais e sistemas de aprendizagem distribuída (sistemas de ensino a distância, baseados no uso de tecnologias digitais de informação e comunicação). No Ensino Híbrido, as tecnologias

Autores	Definições
	digitais têm um papel fundamental, mas é preciso criar experiências efetivas que incorporem elementos dos dois modelos (presencial e a distância mediado por tecnologias digitais).
Christensen et al. (2013)	Programa de educação formal no qual algumas atividades ocorrem por meio do ensino on–line, permitindo algum grau de controle do estudante sobre o tempo, o local, o modo e a forma e/ou ritmo do estudo, e outras atividades ocorrem em algum local físico fora da residência do estudante, de forma supervisionada.

Fonte: Teixeira, 2019.

Como podemos observar nas definições de “Ensino Híbrido”, há um consenso entre os autores: o fato de que se trata de uma combinação entre dois modelos de ensino – o presencial e o “on–line” (a distância). No entanto, Garrison e Kanuka (2004) enfatizam a complexidade desse ensino e o cuidado que se deve ter para que ele não seja apenas a adoção de duas abordagens distintas. Já Graham (2006) acentua, na definição de ensino híbrido, que é preciso incorporar experiências efetivas nos dois modelos, o presencial e a distância, que é conduzido pelas tecnologias digitais). Por fim, Christensen *et al.* (2013) acrescentam que esse tipo de ensino permite um controle do ritmo do estudo por parte do estudante.

Nesta mesma linha de pensamento, Valente (2014) *acresce* que o ensino híbrido é uma abordagem que une os melhores aspectos da educação presencial e a distância para criar uma nova dinâmica de aprendizagem. Para esse autor, ao integrar a tecnologia na educação, é possível ampliar as possibilidades pedagógicas, promover a personalização do ensino, estimular a interação entre os estudantes e o conteúdo, além de aumentar a eficiência e a eficácia da aprendizagem.

O autor *acresce*, ainda que o ensino híbrido, originário do *e–learning*, o *blended learning* ou *b–learning*, emerge como uma modalidade educativa propensa a novas dimensões didático–pedagógicas, às metodologias ativas, uma vez que seu desenho aberto compreende a integração de múltiplos espaços, conteúdos, recursos e situações didáticas, alternando, em alguns momentos, os papéis de professor e estudante, flexibilizando assim o ensino–aprendizagem na educação superior. (Valente, 2014).

Nesse contexto, segundo Valente (2014), a educação a distância (EaD) e suas interfaces criam uma oportunidade para o surgimento de um novo cenário: o ensino híbrido ou *blended learning*, que é caracterizado pela combinação de atividades “online” e atividades presenciais na sala de aula.

De acordo com as definições de ensino híbrido, podemos dizer que essa modalidade permite o uso de recursos tecnológicos para acesso: à informação, realização de atividades e comunicação entre estudantes e professores, mesmo a distância. Isso oferece flexibilidade quanto a tempo e lugar para a realização das atividades, possibilitando aos estudantes aprender de forma autônoma. Por outro lado, as atividades presenciais permitem uma interação direta com o professor e com os colegas; o que pode ser fundamental para a construção de habilidades sociais e de colaboração.

O ensino híbrido tornou-se amplamente conhecido nos Estados Unidos e chegou ao Brasil com a presença de Michael B. Horn, um dos seus criadores, em abril de 2014. Ele foi convidado pela Fundação Lemann e pelo Instituto Península para participar de um *workshop* realizado no Centro Ruth Cardoso, em São Paulo. Nesse evento, Horn apresentou as teorias que fundamentaram a criação do ensino híbrido e os modelos didáticos que o compõem a 35 professores selecionados pelas instituições organizadoras através de uma inscrição “online” gratuita. Durante o *workshop*, os professores participaram de uma sessão de conhecimento sobre o ensino híbrido e selecionaram um dos modelos didáticos disponíveis para produzir um plano de aula que incluísse o uso da tecnologia em sua dinâmica (Rodrigues, 2016).

O *workshop* realizado no Centro Ruth Cardoso inspirou a Fundação Lemann e o Instituto Península a explorarem mais a fundo as possibilidades do uso do ensino híbrido no Brasil, criando um grupo de experimentação para utilizar esse método na sala de aula. Esse grupo foi formado por 16 professores participantes do *workshop*, selecionados a partir de escolas públicas e particulares, em quatro Estados diferentes do Brasil, para contemplar diferentes realidades escolares. Durante seis meses, esses professores foram convidados a planejar aulas que permitissem testar a viabilidade da utilização do ensino híbrido em suas escolas, gerando resultados que permitiram avaliar o potencial desse método (Rodrigues, 2016).

Sobre essa experiência, Rodrigues (2016) mostra que os resultados obtidos pelo grupo de experimentações de Ensino Híbrido foram bastante positivos, trazendo um impacto significativo na experiência de ensino dos professores envolvidos. A avaliação coletiva destacou o aumento do conhecimento prático sobre a aplicação desse método. Por essa razão, os professores foram convidados a escrever artigos a respeito de suas participações e experimentações, que foram reunidos no livro "Ensino Híbrido – Personalização e tecnologia na educação". Organizado pelos professores-tutores do grupo, o livro aborda vários aspectos importantes para uma transformação significativa no uso da tecnologia na escola, destacando as características do Ensino Híbrido. Com base nesse material, foi criado um curso “online”

gratuito, para professores que buscam explorar as possibilidades de utilizar tecnologia e personalização de ensino em suas aulas.

Ainda segundo Rodrigues (2016, p. 25), apesar dos resultados positivos da experimentação com Ensino Híbrido no Brasil, há preocupações sobre o papel da Fundação Lemann e do Instituto Península na introdução desse método no país.

Como um dos professores envolvidos nas experimentações, eu testemunhei a jornada que levou à implantação do Ensino Híbrido no Brasil, incluindo as técnicas utilizadas em minha sala de aula. Ao mesmo tempo, durante meu programa de pós-graduação, colegas de estudo e professores mostraram interesse pelo projeto, mas também expressaram preocupação quanto à participação das instituições responsáveis pela implementação desse método no Brasil.

Conforme Moran (2015), o “blended learning” é uma modalidade de ensino que combina diferentes espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, possibilitando que se ensine e se aprenda de diversas maneiras, em diversos momentos e locais. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel importante nesse processo, pois permitem a gestão de grupos, atividades e avaliações de forma mais eficiente, além de viabilizarem a transformação da sala de aula em um ambiente de aprendizagem dinâmico e flexível.

Nessa mesma direção, Santos (2015) afirma que, para implementar o “blended learning” de forma eficaz, é necessário compreender os princípios pedagógicos que o fundamentam e apropriar-se de novos saberes pedagógicos. Por conseguinte, a formação continuada é imprescindível para capacitar os professores a utilizarem efetivamente essa modalidade de ensino.

Atualmente, há grande interesse na investigação do “blended learning”, uma vez que existem diversas abordagens e debates sobre essa temática. Notavelmente, as pesquisas têm se concentrado em dois grupos: o primeiro, dedicado ao Ensino Fundamental, que inclui as abordagens de Christensen et al. (2013), Horn e Staker (2015) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); e o segundo, voltado ao ensino superior, que engloba as abordagens de Graham (2006), Graham et al. (2013), Garrison e Kanuka (2004), MacDonald (2008) e Valente (2014).

A principal característica do modelo de “blended learning” sustentado é a introdução gradual e previsível de inovações nos processos didático-pedagógicos, respeitando a capacidade de adaptação tanto dos professores quanto dos alunos. Uma mudança significativa, nesse caso, ocorre na forma como o conteúdo é transmitido, que passa a ser ubíquo e “online”, o que redefine o papel do professor como mediador e orientador, e o papel do aluno, que se

torna mais ativo e autônomo em seu processo de aprendizagem (Santos; Almeida; Mercado, 2019).

Nas palavras de Henderson e Mapp (2002), a personalização da educação é uma das vantagens mais notáveis do ensino híbrido. Estudos realizados por Martin e Grasha (1983) demonstraram que a combinação de ensino presencial e remoto permite aos estudantes escolher o melhor horário e local para estudar; o que pode aumentar sua motivação e participação. Além disso, o ensino híbrido oferece acesso a recursos complementares, como vídeos, animações e jogos interativos, que podem melhorar a compreensão dos conceitos pelos alunos (Mishra; Koehler, 2006).

Como mostram Martin e Grasha (1983), o aumento da eficiência do tempo e dos recursos é outra vantagem importante do ensino híbrido. Henderson e Mapp (2002) também apontam que o ensino híbrido permite que os estudantes assistam às aulas remotas em casa ou em qualquer lugar com acesso à Internet; o que significa que eles não precisam se deslocar para a sala de aula. Além disso, os professores podem utilizar tecnologias avançadas para realizar avaliações e correções de forma mais eficiente (Mishra; Koehler, 2006).

Apesar das vantagens mencionadas, o ensino híbrido também apresenta algumas questões desafiadoras. A primeira é a necessidade de habilidades técnicas por parte dos professores e dos alunos, como afirmam Martin e Grasha (1983). Nessa mesma linha de raciocínio os estudos realizados por Henderson e Mapp (2002) indicam que, para o sucesso do ensino híbrido, é importante que os professores tenham conhecimento.

Vale, portanto, afirmar que a educação é uma reflexão da sociedade e, suas contradições, e muitas vezes, não consegue escapar dos problemas e desafios sociais. A educação híbrida traz consigo questões importantes, como da desigualdade de acesso à tecnologia e à Internet, bem como a da equidade no ensino a distância. Além disso, a falta de preparo de muitos professores para ensinar de forma remota, bem como a falta de capacitação dos alunos para aprender nesse novo modelo são desafios reais que precisam ser enfrentados.

Mas, ao mesmo tempo, a educação híbrida também traz consigo oportunidades para aprimorar e transformar a educação, proporcionando novas formas de aprendizagem, acesso a recursos e tecnologias assim como possibilitando a criação de novas estratégias pedagógicas que possam superar as limitações da educação tradicional. É importante que a sociedade trabalhe junta para garantir que a educação híbrida seja uma oportunidade para melhorar a vida de todos e não apenas a de alguns.

Vale lembrar Moran (2015) quando explica que, apesar desses obstáculos, a educação híbrida também apresenta oportunidades, como a possibilidade de aprimorar e transformar a educação, propiciando novas formas de aprendizagem, acesso a recursos e tecnologias, bem permitindo a criação de estratégias pedagógicas inovadoras. O autor esclarece, ainda, que diante disso, torna-se crucial que a sociedade trabalhe de forma conjunta, para assegurar que a educação híbrida seja uma possibilidade para melhorar a vida de todos, não apenas a de uma parcela específica da população (Moran, 2015).

Santos; Almeida; e Mercado (2019) corroboram a explicação de Moran (2015), mostrando que o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em ambientes educacionais multifuncionais oferece perspectivas para a transformação dos espaços de formação, tendo um grande impacto nos processos pedagógicos do ensino superior. Segundo o levantamento realizado por Roza, Veiga e Roza (2019), entre 2013 e 2017, 51% dos estudos envolvendo o modelo “blended learning” no Brasil se concentraram no ensino superior, e o conceito desse modelo tem acompanhado a evolução das TDICs, que têm ampliado as possibilidades de integração, interação e experiências de aprendizagem, promovendo a desconstrução a reconstrução de cenários híbridos.

De acordo com Moran (2015), é possível implementar uma variedade de formas de ensino e aprendizagem em diversos momentos e espaços, por meio da aplicação do “blended learning”, que envolve a combinação de espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. A implementação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) é fundamental para transformar esses espaços, uma vez que "com a tecnologia, o professor pode gerenciar os diversos grupos e suas atividades, além de avaliar de forma mais rápida e profunda [...], viabilizando transformar a sala de aula em um grande laboratório" (Santos, 2015, p. 110). A adoção de abordagens de ensino híbridas requer uma compreensão dos princípios pedagógicos subjacentes a essas práticas; o que, por sua vez, exige a apropriação de novos conhecimentos pedagógicos. Nesse sentido, a formação continuada é de extrema importância.

Até o início dos anos 1980, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) eram utilizadas de forma limitada na educação, principalmente para a produção e envio de materiais impressos aos alunos. No entanto, na contemporaneidade, as TDICs têm sido responsáveis por importantes transformações na educação. Dentre as mudanças, destaca-se a criação de diversas modalidades de ensino a distância, incluindo o Ensino Híbrido, que combina, práticas presenciais e a distância mediadas por tecnologia. Essa abordagem tem se

mostrado cada vez mais relevante no contexto educacional, permitindo maior flexibilidade, personalização e interação nas práticas de ensino e aprendizagem.

As transformações ocasionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm influenciado profundamente a maneira como as pessoas se comunicam, acessam informações e realizam suas atividades cotidianas, incluindo aquelas relacionadas ao ambiente educacional. Conforme Santaella (2007), os dispositivos móveis, em especial, com suas capacidades on-line e integrados ao corpo, apontam para uma possível integração da computação ao corpo humano por meio da miniaturização. A popularidade desses dispositivos, como “smartphones”, “tablets” e “notebooks”, tem levado a uma identificação dos usuários com seus aparelhos, que se tornaram extensões de suas personalidades. Essa identificação é moldada pelos canais de comunicação dos aplicativos e redes sociais utilizados. O advento de novas tecnologias, como a inteligência artificial e a computação vestível, poderá reconfigurar ainda mais essa relação.

Reconhece-se, que, o perfil das novas gerações cresceu em meio a essas transformações já se reflete no ambiente escolar e de trabalho, levando os professores a enfrentarem desafios para lidar com esse público jovem e dinâmico, que muitas vezes apresenta uma personalidade moldada pelo contexto da chamada sociedade da informação. A definição desse termo foi elaborada no Livro Verde para a “Sociedade da Informação<sup>4</sup>” em Portugal.

Pudemos observar também que algumas pesquisas nos alertam sobre as desvantagens do ensino híbrido ou algumas insatisfações que ele pode gerar. Dentre elas, destacamos os estudos de Garcia; Redel; Martiny (2021, p. 138), quando afirmam que:

[...] verificamos que parte da insatisfação com tal modalidade registrada dos entrevistados se deve a deficiências que eles identificaram na estrutura dos cursos e do ambiente virtual de aprendizagem, sendo que a plataforma utilizada nem sempre oferece recursos suficientes para desenvolver a necessária autonomia do alunado. Tal cenário reflete a problematização do uso das tecnologias em prol do desenvolvimento adequado do ensino a distância, bem como a necessidade de formação docente a fim de que seja possível encarar os novos desafios para o ensino-aprendizagem de línguas na modalidade híbrida.

---

<sup>4</sup> A expressão ‘Sociedade da Informação’ refere-se a um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais. A sociedade da informação corresponde, por conseguinte, a uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação. (Livro Verde, 1997, p. 5).



Como mostra esta pesquisa, os participantes demonstram insatisfação quanto ao ensino híbrido com relação a estrutura dos cursos em ambientes virtuais e a necessidade de formação docente para adoção dessa modalidade.

A pesquisa de Celestino e Noronha (2021, p. 36) também aponta algumas insatisfações que podem ser consideradas como desvantagem do ensino híbrido, se não forem consideradas mediante sua adoção. Os autores registraram quatro dificuldades; são elas:

- Dificuldade em [...] capacitar alunos e professores para o uso dos materiais on–line.
- Necessidade de suporte técnico aos estudantes; dificuldades no gerenciamento do tempo (tanto por parte dos alunos quanto dos professores) [...].
- [...] dificuldades no uso da plataforma escolhida [...].
- Necessidade de boa infraestrutura na instituição de ensino; baixa qualidade das plataformas disponíveis [...] e tendência de participação tardia dos estudantes nas atividades.

De modo geral, as dificuldades apresentadas dizem respeito à infraestrutura para a adoção do ensino híbrido e à necessidade de capacitação dos professores para o uso dos materiais on–line.

Como podemos observar nas discussões sobre o ensino híbrido, apontadas neste item, para além da compreensão da sua definição, é preciso também compreendê-lo por meio de reflexões que envolvam as necessidades formativas para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Embora essas questões mostrem–se indissociáveis e já contempladas neste item, na sequência, discutiremos as práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

### 3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

É inegável que o uso das tecnologias digitais tem se tornado cada vez mais frequente no cotidiano das pessoas, em um contexto globalizado e cada vez mais tecnológico. Esse fato evidencia a necessidade de repensar o modelo educacional vigente, especialmente no que diz respeito ao ensino básico que, devido à pandemia de COVID–19 em 2020, teve grande parte de suas atividades realizadas de forma remota. É importante ressaltar que, especialmente em instituições públicas, muitos estudantes ficaram sem qualquer modalidade de ensino nesse

período; o que acentua ainda mais a urgência de um novo paradigma educacional (Moraes e Souza, 2020).

Nesse contexto, torna-se essencial a adoção de novas posturas por parte dos professores, que precisam estar atualizados e preparados para incorporar as Metodologias Ativas com o apoio das tecnologias digitais em sala de aula. Essa mudança implica, ainda, uma necessidade de formação docente continuada, de modo que o professor seja capaz de promover uma educação mais interativa, participativa e colaborativa, que estimule a autonomia dos estudantes e desenvolva suas habilidades e competências para lidar com as transformações do mundo contemporâneo.

Considerando a constante evolução tecnológica e a facilidade de acesso às informações, é imperativo que o docente esteja capacitado para atuar nesse contexto de mudança e orientar seus alunos na busca na verificação de informações confiáveis. Nesse sentido, o pesquisador José Armando Valente enfatiza a importância da alfabetização digital, que não se resume apenas ao uso da tecnologia, visto que também envolve o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a compreensão crítica e a avaliação da informação, sendo assim ele afirma que:

A internet está ficando cada vez mais interessante e criativa, possibilitando a exploração de um número incrível de assuntos. Porém, se o aprendiz não tem um objetivo nesta navegação ele pode ficar perdido. A ideia de navegar pode mantê-lo ocupado por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão e transformação dos tópicos visitados em conhecimento. Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao professor suprir essas situações para que a construção do conhecimento ocorra. (Valente,1999, p.13).

Assim, é fundamental que os educadores estejam abertos a novas possibilidades pedagógicas e tecnológicas e sejam, ainda, capazes de se adaptar a um ambiente em constante mudança. Desse modo, a formação continuada é essencial para garantir que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da educação contemporânea e, ao mesmo tempo, proporcionar aos estudantes uma educação mais significativa e alinhada às necessidades do mundo atual.

O ensino híbrido vem ganhando espaço nas escolas e Universidades, como uma alternativa viável para a educação, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. Trata-se de uma modalidade de ensino que combina elementos do ensino presencial e do ensino “online”, proporcionando aos estudantes uma experiência de aprendizagem mais flexível e

adaptável às suas necessidades individuais. No entanto, para que o ensino híbrido seja efetivo, é preciso que os professores utilizem práticas pedagógicas adequadas e eficazes.

Generalizando, o ensino híbrido consiste em uma abordagem pedagógica que integra métodos de ensino e aprendizagem tanto presenciais quanto virtuais (Castro et al., 2015; Novais, 2017; Souza et al., 2019). Dessa forma, a metodologia busca combinar elementos do ensino tradicional e do ensino “online”, com o objetivo de criar uma experiência de aprendizagem mais completa e personalizada para os estudantes.

Para implementar essa abordagem de forma eficiente, é crucial que os professores revisem as metodologias e as visões pedagógicas que têm sido amplamente discutidas na literatura acadêmica (Castro et Al., 2015; Novais, 2017; Souza et al., 2019). Isso os ajuda a adaptar seus métodos de ensino às novas tecnologias e abordagens de ensino. Dessa forma, os professores devem estar preparados para projetar atividades e tarefas que sejam adequadas para cada modalidade de ensino, garantindo que os alunos possam interagir e colaborar, de forma efetiva, tanto no ambiente virtual quanto no presencial.

É possível argumentar no sentido de que a simples mistura do ambiente presencial com o virtual não é suficiente para caracterizar o ensino como híbrido, visto que é o método pedagógico que define o tipo de ensino adotado. Portanto, pode-se afirmar que existem três tipos de ensino que podem fazer uso de misturas de ambientes pedagógicos, a saber: o ensino presencial, com intervenções e momentos em ambiente virtual; o ensino a distância, com intervenções e momentos presenciais; e o ensino híbrido, com todas as ações pedagógicas em ambiente misto, resultantes dos ambientes presencial e virtual (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Reis *et al.*, 2019).

Nesse sentido, é importante destacar que o ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, que integre, de forma efetiva, as tecnologias digitais e as atividades presenciais. Essa abordagem deve ser planejada de maneira estratégica, com o objetivo de criar, para os alunos, uma experiência de aprendizagem mais significativa e personalizada; além de permitir que os professores adaptem sua instrução de acordo com as necessidades e os interesses individuais de cada aluno (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Reis et al., 2019).

É oportuno destacar que a ação pedagógica que caracteriza o ensino híbrido deve considerar a triagem de conteúdos por potencial pedagógico (TCPP) e a organização de conteúdos por ações pedagógicas (OCAP), como destacam Brito e Santos (2019). Em outras palavras, para que o ensino híbrido seja efetivo, é fundamental selecionar os conteúdos com

potencial pedagógico e organizá-los de forma a promover ações pedagógicas que envolvam tanto o ambiente presencial quanto o virtual.

Nesse sentido, é possível resumir TCPP e OCAP do seguinte modo:

A triagem de conteúdos por potencial pedagógico refere-se à seleção criteriosa de conteúdos relevantes e significativos para os alunos, com base em seus interesses, necessidades e objetivos de aprendizagem. Já a organização de conteúdos por ações pedagógicas envolve a elaboração de estratégias e atividades pedagógicas que integrem os conteúdos selecionados em um ambiente híbrido, que combine tanto a presença física quanto a virtual dos alunos e professores (Brito; Santos, 2019, p. 317–318).

A Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico, a TCPP é um processo fundamental para selecionar conteúdos relevantes e significativos para os alunos, levando em consideração os interesses, as necessidades e os objetivos de aprendizagem. É preciso definir que partes dos temas escolhidos foram mais bem administradas no ambiente virtual e que partes foram melhores para o ambiente presencial, considerando indicadores de motivação dos alunos, o volume de recursos disponíveis, as condições para o melhor acompanhamento e interação, bem como o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos (Brito,2020)

Os educadores destacam a importância de vários elementos no processo de aprendizagem. De acordo com Haydt (2011, p.47–48), a aprendizagem requer: a adequação de conteúdos, qualidade dos resultados, nível de dificuldade, aproveitamento dos espaços de aprendizagem, volume de informações e motivação dos alunos. Libâneo (2009) ratifica essas observações e acrescenta que a aprendizagem consciente, considerando as diversas possibilidades de aprendizagem, é fundamental. Além disso, Rego (2018) destaca que o ambiente de aprendizagem influencia na escolha dos métodos de ensino e na organização de materiais e recursos. Em suma, é necessário gerenciar adequadamente uma variedade de fatores para que os alunos obtenham sucesso no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, os papéis desempenhados por professores e alunos são distintos, como destacado por Rego (2018), que apresenta três possibilidades.

Em primeiro lugar, o professor pode assumir um papel centralizador, em que ele é o único detentor do conhecimento e exerce o controle absoluto sobre o processo de ensino–aprendizagem. Nessa perspectiva, cabe ao aluno apenas receber as informações e obedecer às instruções do professor.

Em segundo lugar, o professor pode adotar um papel facilitador, em que ele se coloca como um mediador do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa do aluno

na construção do conhecimento. Essa abordagem enfatiza a importância da colaboração entre professor e aluno e a co-criação do conhecimento.

Por fim, o aluno também pode desempenhar diferentes papéis no processo de aprendizagem. Ele pode ser um receptor passivo de informações, seguindo as orientações do professor sem questionamento, ou pode assumir uma postura ativa, envolvendo-se ativamente na construção do conhecimento e fazendo perguntas para ampliar sua compreensão.

Em síntese, o processo de ensino-aprendizagem pode ser influenciado pelos papéis desempenhados por professores e alunos, que podem variar desde uma abordagem centralizadora até uma abordagem colaborativa e participativa. Cabe aos profissionais da educação refletir sobre essas possibilidades e buscar estratégias pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e engajadora para os alunos.

A modalidade de ensino híbrido é uma tendência contemporânea na educação, que possibilita uma integração entre educação e tecnologia, além de permitir aos alunos assumirem um papel mais ativo no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a utilização de tecnologias educacionais, como plataformas on-line e ferramentas digitais, é fundamental para o sucesso do modelo híbrido de ensino. Conforme destacado por Liaw, Huang e Chen (2020), essas tecnologias proporcionam uma variedade de recursos e estratégias pedagógicas e que podem ser usados para enriquecer o aprendizado e engajar os alunos, como a gamificação, a aprendizagem adaptativa e a colaboração em tempo real.

### **3.2.1 Metodologias ativas e suas principais práticas**

Certos conceitos têm se mostrado particularmente influentes na área de aprendizagem atualmente, como a aprendizagem ativa e a aprendizagem híbrida. A metodologia ativa se concentra no papel central do estudante, em seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as fases do processo de aprendizagem, envolvendo experimentação, planejamento e criação, com o auxílio do professor. Por outro lado, a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade e a mistura de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. O termo "híbrido" atualmente apresenta forte mediação tecnológica, envolvendo a integração de elementos físicos e digitais, uso de dispositivos móveis, ubiquidade, realidade física e aumentada, proporcionando inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividade (Bacich e Moran, 2018).

Segundo Bonk e Graham (2006, p. 2), a aprendizagem ativa envolve "a participação ativa do aluno em tarefas e atividades com base em uma abordagem construtivista". Nesse caso, o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem e é incentivado a criar, planejar e desenvolver suas próprias soluções para problemas e desafios propostos. Nesse sentido, o papel do professor é orientar e mediar as atividades, estimulando a reflexão e a metacognição dos alunos.

Já a aprendizagem híbrida é definida por Graham (2006, p. 3) como: "o uso cuidadosamente planejado e combinado de métodos de entrega de aprendizagem e meios, incluindo, mas não se limitando a: aulas presenciais, atividades assíncronas e síncronas on-line e outras formas de entrega". A aprendizagem híbrida permite a combinação de diferentes modalidades de ensino, promovendo a flexibilidade e a adaptabilidade ao contexto de cada aluno. Além disso, a mediação tecnológica proporciona novas possibilidades de interação, como a utilização de recursos multimídia e a comunicação assíncrona e síncrona, ampliando as oportunidades de aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades digitais.

O ensino híbrido, por ser uma modalidade de ensino flexível, pode permitir a adoção de diversas práticas pedagógicas que buscam atender às necessidades dos alunos e promover a aprendizagem significativa. Algumas das práticas pedagógicas ou modelos mais comuns utilizados no ensino híbrido incluem:

- a) Aprendizagem adaptativa;
- b) Aprendizagem baseada em projetos;
- c) Aprendizagem colaborativa;
- d) Aprendizagem por investigação;
- e) Flipped Classroom;
- f) Gamificação;
- g) Rotação por estações;
- h) Sala de aula invertida;
- i) Tutoria on-line.

Aprendizagem adaptativa é uma prática pedagógica que utiliza tecnologias para personalizar o aprendizado, permitindo que cada aluno tenha um ritmo de aprendizado personalizado e adaptado às suas necessidades. Segundo Kirschner e Colleagues (2020), essa

abordagem pode intensificar e a eficácia do ensino, permitir um aprendizado mais personalizado e melhorar o engajamento dos alunos.

Aprendizagem baseada em projetos é uma prática pedagógica que visa incentivar os alunos a desenvolver projetos que engajem e inspirem, permitindo que os alunos possam aplicar o conteúdo aprendido em situações práticas. Segundo Tonkin e colleagues (2021), essa abordagem pode promover a colaboração e a criatividade, além de oferecer uma visão mais concreta do processo de aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa on–line é outra prática pedagógica que pode ser adotada no ensino híbrido, permitindo que os alunos trabalhem em projetos colaborativos on–line e utilizem ferramentas de comunicação e colaboração, como fóruns, wikis e plataformas de compartilhamento de arquivos. Segundo Silva *et al.* (2018), essa abordagem pode promover a troca de conhecimentos, habilidades sociais e competências tecnológicas.

A aprendizagem por investigação é outra prática pedagógica que pode ser adotada no ensino híbrido, incentivando os alunos a investigar problemas ou questões por meio de pesquisas, experimentos ou outras atividades. Segundo Mason e Rennie (2007), essa abordagem pode melhorar o pensamento crítico e a resolução de problemas, bem como promover a autonomia dos alunos.

Flipped Classroom é uma prática pedagógica que inverte a ordem tradicional do ensino, na qual o aluno assiste a aulas pré–gravadas em casa e utiliza o tempo em sala de aula para tirar dúvidas e aplicar o conhecimento aprendido em exercícios práticos. De acordo com Mazur (2013), essa abordagem pode melhorar a retenção do conhecimento, estimular a participação dos alunos e aumentar a interação entre professor e aluno.

Gamificação é uma prática pedagógica que utiliza elementos de jogos em situações de aprendizagem, incentivando a participação dos alunos e tornando o aprendizado mais atrativo. De acordo com Hamari e Colleagues (2016), essa abordagem pode aumentar a motivação dos alunos, melhorar a retenção do conhecimento e promover uma competição saudável entre os alunos.

Uma das práticas pedagógicas mais utilizadas no ensino híbrido é a rotação por modelos, na qual os alunos são divididos em grupos e passam por diferentes estações de aprendizagem, incluindo aulas expositivas, atividades práticas e exercícios “online”. Segundo Veenstra e Reich (2017), essa abordagem oferece um ambiente mais flexível e personalizado, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de autoaprendizagem.

Sala de aula invertida é uma prática pedagógica que permite que os alunos assumam o controle do próprio aprendizado, escolhendo os conteúdos que desejam estudar e desenvolvendo projetos individuais ou em grupo, enquanto o professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem. Segundo Bergmann e Sams (2014), essa abordagem pode aumentar a participação e a responsabilidade dos alunos pelo próprio aprendizado, bem como permitir que o professor tenha mais tempo para interagir com os alunos e fornecer feedbacks individualizados.

Outra prática pedagógica comumente utilizada no ensino híbrido é a tutoria “online”, na qual os alunos têm acesso a tutores on–line que oferecem suporte individualizado, “feedbacks” e orientações sobre o progresso dos estudantes. De acordo com Kim e Park (2017), essa abordagem pode melhorar a qualidade da aprendizagem, aumentar a motivação dos alunos e intensificar a interação entre professores e alunos.

Por fim, é fundamental mencionar que as práticas pedagógicas para o ensino híbrido devem ser adaptadas às necessidades e às características dos estudantes e dos conteúdos a serem ensinados. Como destacam Mishra e Koehler (2006), o sucesso do ensino híbrido depende da capacidade do professor em selecionar e utilizar adequadamente as tecnologias e as metodologias disponíveis, combinando–as de forma apropriada para atender aos objetivos de aprendizagem.

Em suma, as práticas pedagógicas para o ensino híbrido devem ser pautadas pela personalização do aprendizado, pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes e pela seleção adequada de tecnologias e metodologias. Tais práticas podem contribuir para a efetividade do ensino híbrido, tornando–o mais flexível, adaptável e motivador para os estudantes. Contudo, é importante destacar que as práticas pedagógicas para o ensino híbrido devem ser constantemente avaliadas e atualizadas, de acordo com as necessidades e desafios encontrados pelos professores e estudantes.

Um ponto relevante a ser considerado na aplicação dessas práticas é a necessidade de os professores serem capacitados e preparados para utilizarem tecnologias e metodologias adequadas para o ensino híbrido. De acordo com Saba *et al.* (2020), a capacitação dos professores é essencial para que o ensino híbrido seja efetivo, visto que eles precisam estar aptos a lidar com os desafios do ensino remoto e presencial ao mesmo tempo, além de garantirem a qualidade da interação com os alunos.

Além disso, é importante que os professores estejam atentos às diferentes necessidades dos estudantes e que possuam uma comunicação clara e efetiva, tanto no ambiente virtual



quanto no presencial. A interação entre os estudantes também é fundamental; por isso, é importante que os professores incentivem a participação ativa dos alunos em fóruns de discussão, grupos de estudo e outras atividades que possam promover a colaboração e o engajamento.

Em síntese, o ensino híbrido apresenta uma série de desafios e oportunidades para os professores e estudantes. A aplicação de práticas pedagógicas efetivas pode contribuir para tornar essa modalidade de ensino mais flexível, adaptável e motivadora para os estudantes, ao mesmo tempo em que garante a qualidade da aprendizagem. No entanto, é importante que os professores estejam preparados e capacitados para aplicar essas práticas, bem como para lidar com os desafios específicos do ensino híbrido.

### 3.3 NECESSIDADES FORMATIVAS

Para compreender as necessidades formativas dos professores com relação a adoção de práticas pedagógicas para o ensino híbrido, além evidenciar a discussão de uma abordagem conceitual sobre essa temática, também dialogarmos com autores que tratam da formação e do desenvolvimento profissional docente.

#### **3.3.1 Abordagem Conceitual sobre Necessidades Formativas**

A análise de necessidades não é um conceito novo na prática educativa. Desde o século XVIII, pensadores como Rousseau, Wallon, Claparède, Decroly e Dewey já faziam referências às necessidades dos alunos. Na verdade, é possível afirmar que, em toda educação, há um conhecimento implícito das necessidades da população a ser educada e do contexto em que a educação se insere, conforme apontado por Rodrigues e Esteves (1993).

Embora referências à análise de necessidades possam ser encontradas na literatura educacional, desde o século XVIII, a prática formalmente conduzida dessa abordagem surgiu apenas ao final da década de 1960, tornando-se, desde então, um recurso fundamental no campo da educação (SILVA, 2000). A análise de necessidades tem sido utilizada para a identificação de necessidades e dificuldades dos alunos em determinadas áreas, bem como para a determinação das necessidades futuras dos sistemas educativos, em nível local, regional e nacional. Além disso, a abordagem também tem sido empregada para atender às necessidades de formação contínua de professores, que é o caso desta pesquisa. Neste estudo, com o auxílio

da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e abordagem estrutural de Abric (2001), identificarmos as necessidades formativas dos professores da Educação Superior dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, “campus” Rio Paranaíba–MG, com relação à adoção de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

A análise de necessidades consiste em um processo sistemático que tem como objetivo identificar as necessidades e as demandas dos indivíduos e das comunidades, visando orientar o desenvolvimento de programas e ações educativas. Dessa forma, a análise de necessidades é fundamental para que os professores possam oferecer uma educação de qualidade e adequada às expectativas e necessidades dos alunos. Além disso, permite que sejam identificadas as lacunas e os desafios existentes em relação ao contexto em que a educação se insere.

A literatura educacional destaca que a análise de necessidades é um elemento-chave para a elaboração de políticas educacionais eficazes, que possam atender às demandas da população e promover a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a análise de necessidades é um processo contínuo e dinâmico, que deve levar em conta as mudanças e as transformações sociais, culturais e econômicas que afetam o contexto educacional.

Com base na definição de Roegiers, Wouters e Gérard (1992), a necessidade é entendida como a diferença entre uma situação atual e uma situação desejada. Os autores consideram o termo ambíguo, pois tem conotações tanto objetivas quanto subjetivas. De forma objetiva, a necessidade reflete as necessidades naturais e sociais da sociedade. De forma subjetiva, a necessidade é resultado da percepção individual da realidade, sendo assim uma construção mental.

De acordo com Roegiers, Wouters e Gerard (1992), as percepções de necessidade podem ser reveladas por meio de três aspectos: a representação da situação atual, que é expressa em termos de problemas, dificuldades, exigências, disfunções e defeitos; a representação da situação esperada, que é expressa por meio de desejos, motivações e aspirações e a representação das perspectivas de ação, na qual a necessidade é expressa por meio de ações a serem realizadas. Concordamos com os autores, quando propomos, nesta pesquisa, seguir as três fases ou aspectos citados por eles, para identificar as necessidades formativas dos participantes, com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para a adoção do ensino híbrido. São elas: inicialmente identificamos e compreendemos as representações sociais dos professores sobre a adoção do ensino híbrido; em seguida, mapeamos as necessidades formativas advindas dessas representações (problemas, dificuldades, exigências, disfunções e defeitos) e, por fim, a partir de grupos focais, compreendidos como momentos formativos,

discutimos e refletimos sobre as necessidade formativas com foco em discussões que contemplaram tanto os desejos, as motivações e as aspirações dos professores, quanto as ações a serem realizadas num processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Para Roegiers, Wouters e Gerard (1992), não é necessário que esses três aspectos existam simultaneamente para que uma necessidade seja considerada, bastando para essa conscientização, que um deles seja explicitado pelo indivíduo. Mais uma vez, concordamos com esses autores quando consideramos as necessidades formativas como um processo que integra a formação e o desenvolvimento profissional docente que é contínuo e processual.

Cavalcante (2012, p. 45) propõe que as necessidades humanas não são fixas, ou seja, elas estão sujeitas a mudanças que podem ser desencadeadas pelo contexto em que ocorrem. Essa visão é compartilhada por Pimenta (2007, p. 64), que argumenta que as necessidades humanas não podem ser estabelecidas como constantes, pois elas estão sujeitas a variações que podem gerar novas necessidades. Ambas as ideias corroboram a defesa da mutabilidade apresentada por Rodrigues e Esteves (1993).

De acordo com Galindo (2011, p. 51), as necessidades humanas são expressas e compreendidas, de maneiras variadas, entre os indivíduos assim como geram relações distintas. Essas necessidades são influenciadas por valores, crenças e experiências pessoais dos sujeitos, além de serem moldadas pelas relações sociais e culturais em que eles estão inseridos. A partir dessas interações, novas necessidades podem emergir ou serem transformadas. A visão da autora ressalta a natureza subjetiva das necessidades humanas, que são construídas socialmente. A partir de suas vivências e percepções, as pessoas manifestam diferentes necessidades, o que pode levar a variações significativas entre indivíduos. Além disso, as necessidades são influenciadas pelas relações sociais e culturais; o que pode gerar a emergência de novas necessidades ou a transformação das já existentes.

Compreender as diversas formas de expressão das necessidades humanas e como elas surgem e evoluem pode ser útil para o desenvolvimento de soluções eficazes para atender às demandas das pessoas em diferentes contextos. Dessa forma, a compreensão das necessidades humanas deve levar em conta tanto os fatores pessoais quanto os sociais e culturais que influenciam sua manifestação e evolução ao longo do tempo.

No processo de delimitação do conceito, entendemos que as necessidades formativas dos professores são espaços de conhecimento em relação à sua área de atuação e ao desenvolvimento de sua prática pedagógica. De acordo com Monteiro (1997, apud Garcia, 1998, p. 66), essas necessidades podem ser compreendidas como:

[...] os desejos, problemas, carências e deficiências percebidos pelos professores no desenvolvimento do ensino", ou ainda, como afirma Blair e Lange (1990, apud Garcia, 1998, p. 66), a "discrepância entre o que é (a prática habitual) e o que deveria ser (a prática desejada)".

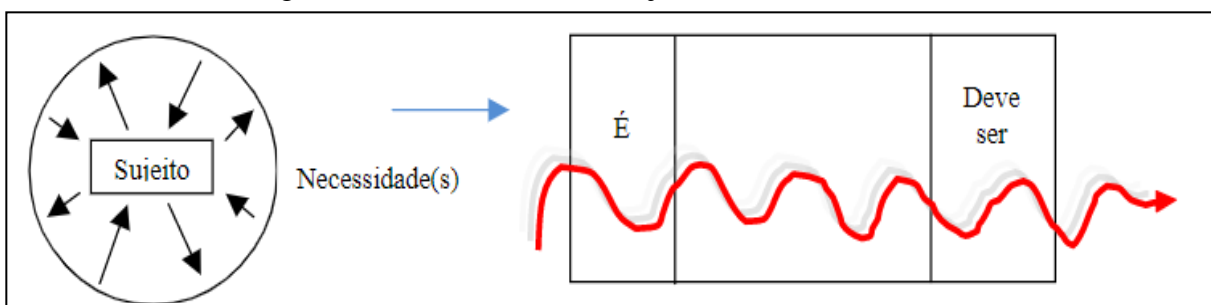
As necessidades formativas são uma estratégia crucial para o desenvolvimento de projetos e programas de formação docente, a fim de fortalecer uma Pedagogia Universitária que valorize a docência e os processos de ensino–aprendizagem. De acordo com Melo (2007), por meio de oportunidades formativas contínuas, os docentes podem superar velhas práticas que pouco contribuem para a formação de professores autônomos e conscientes da relevância social de sua profissão. Isso porque há outras dimensões que precisam ser consideradas na formação docente.

É imprescindível que se busque compreender os saberes da prática e da experiência dos professores, a fim de identificar como eles produzem o contexto de seu trabalho pedagógico e como suas necessidades formativas surgem a partir dessa dinâmica. É importante ressaltar que é por meio desses saberes da docência que os professores se identificam com sua profissão. A inserção dos professores no magistério superior apresenta desafios singulares, que destacam a importância de valorizar seus saberes e a necessidade de esforço pessoal e coletivo para superar obstáculos e problemas enfrentados na profissão (Melo Teixeira, 2009).

A socialização humana, nos dizeres de Galinho (2012), é um processo complexo que envolve a aprendizagem de valores e normas culturais e, como tal, tem um papel fundamental na forma como os indivíduos lidam com suas necessidades. Para esse autor, a interação do indivíduo com o meio social é um fator determinante na forma como ele experimenta suas necessidades; o que acaba por moldar o modo relacional entre o sujeito e suas necessidades.

Galindo (2012), em seu trabalho publicado, elaborou um esquema que expressa a dinâmica relacional entre o sujeito e suas necessidades conforme Figura 3:

Figura 3 – Dinâmica entre o sujeito e suas necessidades.



Fonte: Galindo (2012).

Contudo, Galindo (2012) observou que a maneira como os indivíduos percebem e lidam com suas necessidades é um tema complexo e abrangente, que transcende diferentes épocas e culturas. É por essa razão que as necessidades formativas dos professores em relação às suas práticas profissionais na escola são um objeto de estudo essencial, já que permitem uma compreensão mais aprofundada de como esses profissionais enfrentam as demandas do contexto educativo.

Segundo Galindo (2012), as necessidades são percebidas e apresentadas de formas distintas entre os sujeitos, gerando relações igualmente diferentes; o que torna o estudo das necessidades formativas ainda mais relevante e complexo.

A formação contínua de professores tem sido reconhecida como uma necessidade essencial para lidar com os desafios enfrentados pelos docentes do ensino superior. Santos e Melo (2021) afirmam que, ao compreender mais profundamente as necessidades formativas dos professores, é possível estabelecer políticas de formação que melhorem a qualidade do trabalho pedagógico realizado nesse nível de ensino. Por conseguinte, é importante estruturar processos formativos permanentes, que partam do envolvimento dos próprios docentes, considerando seus interesses e necessidades como balizadores da formação em contexto. Dessa forma, as políticas de formação podem contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para o avanço da educação no ensino superior.

Considerando a necessidade da formação docente, apontada pelos autores supracitados, não podemos deixar de apresentar e discutir sobre a “formação e o desenvolvimento profissional docente”, temática do próximo item.

### **3.3.2 Formação e Desenvolvimento Profissional Docente.**

Para Gonçalves (2007), a docência é um processo contínuo, que envolve o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional. Nesse sentido, o trabalho do professor consiste em uma busca constante pela melhoria da sua prática pedagógica, com a finalidade de proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade. Para isso, é necessário investir na formação e na atualização de conhecimentos, bem como na reflexão crítica sobre a própria prática, de modo a desenvolver uma identidade profissional consistente e coerente com a realidade do contexto educacional em que se insere.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015, p. 90) afirmam que:

Na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades,

sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas, muitas das quais, por sua vez, são reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a formação de professores se diferencia de outras atividades de formação, pois envolve três aspectos: a formação dupla, sendo a formação acadêmica e a pedagógica ao mesmo tempo; a formação profissional e a formação de formadores. O autor defende a formação de professores como uma disciplina, tendo em vista que ela possui um objeto de estudo singular, metodologias e modelos consolidados, também possui uma comunidade de cientistas que investigam essa área, além de incorporar os próprios professores em suas investigações e também por ter uma atenção de políticos, administradores e investigadores, que consideram a formação de professores como algo essencial para a qualidade de ensino.

Em relação à construção do programa de formação continuada dos docentes, é importante analisar as necessidades manifestadas, considerando as dimensões de objetividade e subjetividade mencionadas. Benedito, Imbernón e Félez (2001) argumentam que, embora as necessidades sejam sentidas e expostas pelos professores, elas não devem ser consideradas em termos absolutos. Eles apontam para a necessidade de problematizar a questão, levantando as seguintes ponderações:

Se um grupo de docentes novos não utiliza, por exemplo, recursos audiovisuais nem tampouco os exige, devemos interpretar que não necessitam deles? Mas como poderiam requerer certo tipo de formação no uso desses recursos se os desconhecem ou não tiverem os conhecimentos adequados para fazê-lo? A formação do professorado novo, então, deve responder unicamente às suas demandas pessoais ou deve acrescentar também certos critérios institucionais e/ou econômicos? (Benedito, Imbernón e Félez, 2001, p. 3)

Com base nas questões mencionadas, os autores propõem que a necessidade formativa dos docentes seja compreendida em uma perspectiva dual e dialética, que leva em consideração tanto a dimensão subjetiva, expressa nas demandas e interesses individuais dos professores, quanto em uma dimensão objetiva, relacionada às necessidades educacionais da instituição escolar e da sociedade em geral. Dessa forma, a construção de um programa de formação continuada dos docentes deve considerar a interação entre essas duas dimensões, buscando equilibrar as demandas individuais com as necessidades coletivas e promovendo a reflexão crítica sobre a prática docente e a atualização das competências e das habilidades profissionais.

[...] tanto o conjunto de aspectos considerados inerentes ao desenvolvimento dos professores novos sem o qual se pode afirmar que possuem uma carência

formativa, como o que o professorado manifesta como necessário e do qual deseja obter uma capacitação para poder realizá-lo. (Benedito, Imbernón e Félez, 2001, p. 3)

Assim também indica Marcelo Garcia (1999), em seu trabalho sobre o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, buscando o que é relevante para a formação continuada do professor. Segundo o autor, é essencial que os Centros de Professores desenvolvam essa função, a fim de garantir uma oferta de formação ampla, flexível e planejada, que esteja alinhada, na medida do possível, com as solicitações dos professores em termos de conhecimento, habilidades e atitudes. Essa abordagem permite que os programas de formação continuada atendam às demandas reais dos professores e promovam seu desenvolvimento profissional de maneira eficaz.

Romanowski (2006, p. 138) delinea por mesmo caminho quando afirma que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles.

O modo atuante do docente é fundamental no seu contexto, para a construção de uma compreensão das fragilidades da formação docente e dos conflitos e dilemas presentes na prática profissional do magistério superior; o que resulta na identificação das necessidades de formação. Conforme Marcelo Garcia (2006) destaca, os professores constroem sua própria profissionalidade, ensinando e aprendendo a ensinar, em um movimento contínuo que se torna uma necessidade formativa, sobretudo porque os cenários e os sujeitos sociais envolvidos estão em constante transformação.

É importante ressaltar que os professores constroem seus repertórios de saberes (Tardif *et al.*, 1991), principalmente, a partir da experiência, mas, ao não terem oportunidades formativas no campo científico da pedagogia universitária, ensinam como foram ensinados; o que pode resultar na reprodução de práticas de ensino mais ou menos eficientes e, em uma transmissão, mais ou menos eficaz de saberes (Cortesão *apud* Cunha, 2005).

Assim, a reflexão sobre o contexto em que a formação docente ocorre é fundamental para identificar as lacunas formativas e a necessidade de atualização dos saberes. Dessa forma, é possível contribuir para a melhoria da prática docente e para a formação de profissionais mais críticos e reflexivos, capazes de lidar com os desafios da prática profissional no contexto dinâmico e complexo do magistério superior.

A Formação Inicial é geralmente entendida como a formação realizada em instituições de nível superior, como graduações em diferentes áreas, enquanto a Formação Continuada é aquela realizada após a Formação Inicial. De acordo com García (2010), "a formação inicial dos professores deve ser vista como o primeiro passo em uma jornada de aprendizado e desenvolvimento contínuo". A Formação Continuada pode ocorrer concomitantemente à atuação profissional, conhecida como "Formação Continuada em Serviço". Atualmente, é crucial para os profissionais, especialmente os docentes, estarem cientes de que sua formação é permanente e deve estar integrada em seu dia a dia, especialmente nas escolas. Conforme Alvarado Prada (1997, p.99) afirmou, "A formação implica a contextualização do professor num meio cultural, visando à transformação do mesmo". No entanto, há alguns anos, a conclusão da graduação era suficiente para a atuação profissional e considerada o ponto final para qualquer pessoa que desejasse entrar e permanecer em sua área profissional; o que hoje é impensável dadas as circunstâncias de contemporaneidade e globalização.

Atualmente, a formação de professores é entendida como um processo permanente que deve estar integrado à prática profissional. A formação inicial, que é realizada em instituições de nível superior, é complementada pela formação continuada, que pode ocorrer de forma simultânea à atuação profissional. Alvarado Prada (1997, p. 99) destaca que "a formação implica a contextualização do professor num meio cultural, visando à transformação do mesmo".

A formação profissional de docentes é um fator determinante para a qualidade da educação no ensino superior. Segundo Piaget (1936), a educação é o processo de desenvolvimento contínuo da inteligência humana e, para que esse processo seja efetivo, é necessário que os professores estejam capacitados e atualizados.

Programas de desenvolvimento profissional são uma importante ferramenta para os docentes do ensino superior. Esses programas podem incluir *workshops*, cursos, palestras, entre outros, e são cruciais para ampliar habilidades pedagógicas e atualizar o conhecimento dos professores. De acordo com Rogers (1951), o desenvolvimento profissional é uma tarefa contínua que permite ao professor ampliar suas habilidades e conhecimentos.

Em complemento, a formação profissional de docentes é fundamental para garantir a qualidade da educação no ensino superior. Investir em programas de formação inicial e desenvolvimento profissional é uma forma de valorizar os professores e garantir uma educação de qualidade para as futuras gerações. Conforme Freire (1970), o professor deve ser um constante aprendiz, sempre disposto a renovação e aperfeiçoamento profissional.



Ao discutir o tema do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), recorreremos aos estudos de Marcelo Garcia (1999) e Fiorentini e Crecci (2013), que nos desafiam a entender melhor esse conceito.

Segundo Marcelo Garcia (1999), todo profissional do ensino precisa de DPD. É necessário um desenvolvimento que promova evolução, continuidade e contextualização para que o professor esteja sempre buscando uma atitude de questionamento e pesquisa constante, com o objetivo de solucionar problemas do dia a dia e valorizar uma orientação em direção à mudança tanto em termos contextuais quanto organizacionais. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional deve contribuir para o contexto e a organização escolar.

Ao longo do tempo, diversos termos e conceitos foram utilizados para possibilitar a compreensão sobre o desenvolvimento profissional do professor. Esses termos foram discriminados até mesmo pelas políticas públicas em diferentes épocas ou tratados como sinônimos. Para esclarecer essa questão, podemos novamente recorrer a Marcelo Garcia (1992), que distingue entre Formação em Serviço (que ocorre após a formação e enquanto se está trabalhando), Formação Continuada (também em serviço, com o objetivo de melhorar o desempenho), Reciclagem (quando um conhecimento fica obsoleto) e Aperfeiçoamento (que busca aprimorar habilidades já adquiridas).

Já Fiorentini e Crecci (2013) destacam a importância da reflexão e da prática crítica para o DPD. Segundo as autoras, o desenvolvimento profissional deve ir além da mera transmissão de informações e habilidades técnicas, buscando promover uma postura crítica em relação às práticas pedagógicas e ao sistema educacional como um todo. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham espaço e apoio institucional para refletir sobre sua própria prática, questionar suas próprias crenças e valores, bem como buscar novas abordagens que possam melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em suma, o DPD é um processo contínuo e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas também a reflexão crítica sobre a própria prática e o contexto educacional. As contribuições dos autores citados nos ajudam a entender melhor esse processo e a desenvolver estratégias efetivas para promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Garcia (1999) destaca que a formação deve ser renovada e atualizada regularmente, a fim de garantir que os professores estejam sempre preparados para transmitir conhecimentos e habilidades relevantes a seus alunos.

Além disso, García (2010, p. 36) destaca a importância da autonomia dos professores como fator determinante para a qualidade da educação. Ele afirma que "os professores devem ter liberdade para experimentar e desenvolver suas próprias estratégias pedagógicas, e devem ser incentivados a fazê-lo". García defende que a formação continuada deve ser vista como um meio para o desenvolvimento da autonomia dos professores, ao invés de uma obrigação imposta por instituições externas.

Em resumo, a ótica de Marcelo García sobre a formação e desenvolvimento profissional docente destaca a importância da formação continuada e da autonomia dos professores como elementos fundamentais para garantir a excelência da educação. Para ele, a formação deve ser vista como um processo contínuo e renovável, que permite aos professores transmitir conhecimentos e habilidades relevantes e atualizadas a seus alunos.

No cotidiano, os professores são frequentemente confrontados com situações que exigem escolhas e decisões imediatas. Segundo Contreras (2002), essas deliberações não podem ser tomadas por instâncias exteriores, como secretarias de educação, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos ou diretores. São decisões que cabem exclusivamente aos envolvidos, exigindo reflexões sobre o contexto, os alunos e as concepções de cada um acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Contreras (2002) enfatiza que a sensibilidade às particularidades do caso e a busca pela melhor solução são processos reflexivos que não podem manipular elementos não assimilados pelos protagonistas, seja através da própria experiência ou da proposição de uma tradição.

Compreender a ação docente sob essa perspectiva implica o desenvolvimento de propostas alternativas de formação continuada de professores, uma vez que os modelos formativos baseados na racionalidade técnica, que concebem o professor como um técnico especialista, têm sido criticados. As críticas atribuem ao modelo da racionalidade técnica a complexidade da realidade escolar e a multiplicidade das situações de ensino, identificadas como incertas, únicas, variáveis e complexas.

A formação docente, concebida como algo que vai além da apropriação de técnicas, deve ser permeada por questionamentos que buscam conexões entre as teorias aprendidas e as práticas cotidianas. Dessa forma, caminhamos em direção a uma compreensão da formação profissional processual, contínua, que se estende ao longo da vida e não é estanque nem fragmentada. Formar docentes é desenvolver os professores profissionalmente, tal como a perspectiva assumida por Vaillant e Marcelo (2012), que caracteriza o desenvolvimento

profissional como uma atitude permanente de questionamento, formulação de perguntas e problemas assim como busca de soluções.

É importante ressaltar que, assim como na formação inicial, o desenvolvimento profissional pode estar relacionado a experiências formais e informais de aprendizagem, além de estabelecer uma relação entre contextos espaciais e temporais. Contextos espaciais referem-se aos locais de trabalho, à cultura de cada escola, sua organização, proposta pedagógica, interações entre os pares e interações com sua população de modo geral (pais, alunos, funcionários). Já os contextos temporais são compreendidos como fases de vida e formação de cada docente, levando em consideração que estudos mostram que professores investem em suas carreiras de maneiras diferentes, em função de suas idades e experiências.

Diversos termos têm sido utilizados ao longo do tempo para se referir ao Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), como Capacitação, Evolução, Mudança, entre outros. Para compreender melhor tais conceitos, podemos recorrer a Alvarado Prada (1997), que detalha cada uma dessas expressões como a seguir no Quadro 5.

Quadro 5 – Diversas formas e conceitos de tratamento da Formação e Desenvolvimento Docente.

<b>DEFINIÇÕES</b>	<b>CONCEITOS</b>
Capacitação	Considera os docentes descapacitados ou incapacitados.
Qualificação	Visa melhorar algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Visa tornar a prática e os professores perfeitos.
Reciclagem	Termo de processos industriais descartáveis (restos).
Atualização	Informar, para mantê-los em atualidade.
Formação Continuada	Aumentar para níveis mais elevados na Educação Formal ou aprofundar os conhecimentos que já possuem (Atividades de Extensão Universitária).
Formação Permanente	Visa à formação geral da pessoa, sem se preocupar apenas com os níveis da Educação Formal.
Especialização	Realização de um Curso Superior sobre um tema.
Aprofundamento	Tornar mais profundos alguns conhecimentos.
Treinamento	Adquirir uma habilidade por repetição.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento do professor.
Superação	Subir a outros patamares, exemplo, Titulação Universitária
Desenvolvimento Profissional	Procura por melhor desempenho profissional. Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Compensação	Superar algo que falta.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir um diploma.

Fonte: Alvarado Prada (1997)

Fiorentini e Crecci (2013) propõem em seu trabalho, partindo dessas definições e conceitos, reflexões acerca do Desenvolvimento Profissional Docente e levantam questionamentos a respeito de sua natureza conceitual. Os autores questionam se esse conceito pode ser considerado como um termo guarda-chuva que engloba outros conceitos como capacitação, evolução e mudança, ou se possui características próprias e bem definidas que o diferenciam dos demais. Para responder a essas questões, os autores consideram necessário aprofundar a compreensão do que é apontado, na literatura, sobre o tema.

Marcelo Garcia (1999) propõe que o DPD ocorre em seis dimensões relacionadas ao caráter pessoal, ou seja, dimensões pedagógicas, teóricas, cognitivas e de autoconhecimento. Essas dimensões incluem o desenvolvimento teórico (reflexão sobre a prática), o desenvolvimento cognitivo (adquirir estratégias de ensino), o conhecimento de si mesmo (imagem equilibrada), o desenvolvimento pedagógico (centrado em áreas do currículo), o desenvolvimento profissional (investigação) e o desenvolvimento da carreira (adaptação de novos papéis). Para Garcia, essas dimensões podem ocorrer em quatro áreas diferentes de investigação: currículo, ensino, escola e professor.

A reflexão sobre o papel do professor na sociedade contemporânea é uma premissa necessária, uma vez que a educação é um aspecto crucial para o desenvolvimento de uma sociedade. No entanto, essa reflexão implica a análise e a compreensão de diferentes fatores, como os contextos sociais, as tensões e conflitos presentes no ato de ensinar e aprender (Tedesco, 2010).

Dessa forma, é importante compreender que o professor é um agente fundamental no processo educativo, visto que ele é o responsável por mediar o conhecimento, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Libâneo, 2013). Porém, a sociedade contemporânea apresenta desafios que tornam o papel do professor mais complexo, tais como as mudanças tecnológicas, a diversidade cultural, a complexidade dos problemas sociais e políticos, entre outros (Tedesco, 2010).

Sendo assim, pensar o papel do professor na sociedade contemporânea implica a compreensão desses desafios e a busca por estratégias pedagógicas que possam promover a formação integral dos estudantes, a construção do conhecimento crítico e reflexivo e a sua participação ativa na sociedade (Gadotti, 2009).

Outra demanda importante dentro da formação e do desenvolvimento profissional docente é a articulação das expectativas individuais com a existência do coletivo, como aponta Franco (2012, p. 162). Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser compreendidas como

parte de um todo, considerando tanto a dimensão coletiva quanto a particularidade de cada docente. Essa articulação entre o individual e o coletivo é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que permite o compartilhamento de experiências e saberes entre os professores, bem como a construção de um espaço de diálogo e reflexão sobre as práticas pedagógicas (Nóvoa, 2002).

Além disso, é importante que os docentes tenham acesso a programas de formação continuada, que possibilitem a atualização constante de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências para o exercício da profissão, como aponta Gatti (2012). Esses programas devem considerar as especificidades da prática pedagógica e serem desenvolvidos de forma a atender às demandas dos professores em seu contexto de trabalho. Acrescentamos a isso a importância da realização de um trabalho que identifique também as necessidades formativas dos professores, como propõe esta pesquisa.

Dessa forma, será possível promover um desenvolvimento profissional docente que contemple tanto as demandas individuais quanto as necessidades coletivas, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da profissão docente.

Marcelo Garcia (1991, p. 142) afirma que:

O desenvolvimento do profissional é muito mais do que proporcionar um serviço a um professor ou a um grupo de professores. Inclui também a dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola, a natureza das comunicações numa escola ou num distrito, e os papéis e responsabilidades do pessoal que pertence à organização.

É essencial ressaltar que, ao conceber o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um processo contínuo ao longo da carreira docente, deve-se evitar a tendência de não dar a devida importância à formação continuada após a formação inicial. García (1999, 2009) critica tal propensão e reforça a importância de considerar os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento dos desafios encontrados no exercício da docência.

Essa nova perspectiva de DPD, que se concentra nas experiências práticas dos professores, vem ganhando espaço na literatura especializada (Day, Gu, 2014; Gu, 2017; Van Veen, Zwart, Meirink, Verloop, 2011). Segundo essa abordagem, os professores devem ser vistos como sujeitos ativos na construção do próprio desenvolvimento profissional, que ocorre por meio de reflexão crítica sobre a prática e de busca por soluções para os desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula.

Para implementar essa nova abordagem de DPD, é fundamental que sejam criados espaços institucionais para a reflexão e o diálogo entre os professores, por meio dos quais possam compartilhar suas práticas, experiências e dilemas, e que esses espaços sejam acompanhados por pesquisadores e formadores que possam apoiar e orientar a reflexão dos professores. Dessa forma, é possível estabelecer um diálogo constante entre teoria e prática, de modo que a formação continuada seja, de fato, uma atividade que contribua para o aprimoramento da prática docente e para o desenvolvimento profissional dos professores.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, discutimos inicialmente o referencial teórico–metodológico adotado nesta pesquisa – A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a abordagem estrutural do Núcleo Central de Abric (2001). A Teoria das Representações Sociais mostra como as pessoas constroem suas representações mentais sobre a realidade social, a partir da interação social. Já a abordagem estrutural trata da existência de um núcleo central de crenças compartilhadas pelos membros de um grupo. Com base nesses referenciais, procuramos, a partir de uma abordagem metodológica estrutural, compreender as representações sociais de um grupo de docentes da Educação Superior, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

Na sequência, além da apresentação sobre a abordagem da pesquisa, apresentamos também o *locus* da pesquisa e os participantes. Em seguida, relatamos os procedimentos metodológicos utilizados e adotados para o seu desenvolvimento: a) os instrumentos de coleta de dados, b) a análise dos dados.

### 4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida por Serge Moscovici e propõe uma compreensão dos fenômenos sociais por meio da análise das representações construídas pelos indivíduos ou grupos em seu entorno.

No contexto dessa teoria, as representações sociais (RS) desempenham um papel crucial na atribuição de significado ao que é comum, tornando familiar o que antes era estranho. Conforme Segal (2000, p. 129), a RS é vista como o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas, ou seja, é por meio das RS que os indivíduos constroem e movimentam a realidade social em que vivem. Assim, as RS funcionam como uma forma de mediação entre os indivíduos e a realidade social, permitindo que possam eles compreender e agir no mundo que os cerca. A construção das RS leva em conta não somente as percepções individuais, mas também as influências culturais e históricas que moldam a visão de mundo dos sujeitos.

As Representações Sociais, originalmente desenvolvidas na Psicologia Social, têm se tornado um campo de investigação importante nas ciências sociais e humanas, estabelecendo conexões com diversas áreas do conhecimento.

Esta teoria tem se mostrado uma abordagem teórica relevante para a compreensão dos processos de construção e compartilhamento do conhecimento social no contexto brasileiro. De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais surgem como uma forma de compreender a realidade social, na qual as pessoas elaboram seus próprios significados sobre o mundo que as cerca.

Segundo Camargo e Pacheco (2013), a TRS, no Brasil, tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, como: saúde, meio ambiente, educação, comunicação, entre outras. Em estudos sobre saúde, por exemplo, a essa teoria tem sido utilizada para analisar as crenças e atitudes de diferentes grupos em relação a doenças, tratamentos e políticas públicas de saúde (Minayo, 1998).

Além disso, a TRS tem sido aplicada em pesquisas sobre identidades culturais, gênero e sexualidade. Segundo Guimarães e Guareschi (2011), essa teoria tem permitido uma compreensão mais ampla das representações sociais que influenciam as práticas e as relações sociais no campo da sexualidade e do gênero.

No Brasil, ela também tem sido utilizada em estudos interdisciplinares, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Jovchelovitch e Priego–Hernández (2017), a TRS tem sido aplicada em pesquisas que buscam entender fenômenos sociais complexos, como a violência urbana, as políticas públicas e as relações interculturais.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi inaugurada pelo pesquisador Serge Moscovici em sua obra intitulada "A Psicanálise, sua imagem e seu público" (1961), na qual ele descreveu a importância das representações sociais na comunicação e na origem dos comportamentos sociais. Moscovici (1961) afirmou, em seu prefácio, que muito já havia sido pesquisado sobre a TRS; o que a consagrou como teoria e permitiu a compreensão de sua generalidade e papel fundamental na vida social. Essa teoria se tornou importante para compreender como os indivíduos constroem e compartilham ideias e conhecimentos, influenciando suas ações e interações sociais.

Serge Moscovici, considerado precursor dessa teoria define as representações sociais como "um conjunto de conhecimentos e crenças partilhados por um grupo social, que permitem a comunicação e a interação entre seus membros" (Moscovici, 2007, p. 19). De acordo com Moscovici (2011), as representações sociais são produtos da vida cotidiana e se formam a partir das experiências individuais e coletivas dos indivíduos em um determinado contexto social e cultural. Moscovici também destaca que as representações sociais são compartilhadas por membros de um grupo social para que possam compreender e interpretar a realidade a sua volta



e orientar suas ações, possibilitando a criação de um consenso coletivo sobre determinado assunto ou fenômeno. Dessa forma, as representações sociais funcionam como um guia para as atitudes e os comportamentos dos indivíduos dentro do grupo social ao qual pertencem.

As representações sociais também possuem um caráter dinâmico e se transformam ao longo do tempo, podendo ser influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos. Segundo Moscovici (2011), "as representações sociais são um processo em constante movimento, atravessado por conflitos e negociações, e que se modificam ao longo do tempo de acordo com as transformações sociais e históricas que ocorrem na sociedade".

De acordo com Duveen (2003), Émile Durkheim contribuiu de forma significativa para o estudo das representações sociais (RS). No entanto, o autor também trouxe algumas limitações ao campo, devido ao seu compromisso histórico com a Sociologia e seus esforços para estabelecer a disciplina como uma ciência autônoma. Durkheim defendeu a separação radical entre as representações individuais e coletivas, sugerindo que as primeiras deveriam ser estudadas no campo da Psicologia, enquanto as últimas, no da Sociologia. Essa perspectiva de separação pode ter sido um obstáculo para a compreensão mais aprofundada das representações sociais como fenômeno social. Martins (2003, p.342) afirma:

O esforço para estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou Durkheim a defender uma separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser no campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia.

De acordo com Serge Moscovici (2004), Emile Durkheim considerava as representações sociais como um conceito estático, negligenciando a importância do estudo da sua dinâmica interna. Moscovici argumenta que não basta simplesmente constatar a ocorrência das representações sociais, é necessário compreender a sua natureza e constituição. Sendo assim, as representações sociais são concebidas por Moscovici como formas de conhecimento social que surgem no contexto da interação social e são construídas por meio de processos de comunicação e negociação. Elas não são simples reflexos passivos da realidade, mas sim ativamente construídas pelos indivíduos em resposta aos desafios sociais e cognitivos que enfrentam.

Serge Moscovici, um dos principais teóricos da psicologia social, teve uma variedade de influências em seu trabalho. Além de Durkheim, Moscovici também foi influenciado por Freud, Piaget, Levy-Bruhl, Simmel, Vygotsky, Weber, Kurt Lewin, Fritz Heider e outros (Moscovici, 2007; Almeida, Santos e Trindade, 2014).

Embora Moscovici tenha sido influenciado por uma variedade de teóricos, seu trabalho foi fortemente moldado pela teoria de Durkheim sobre a coesão social. No entanto, as ideias de outros teóricos, como Freud e Piaget, também tiveram um impacto significativo em seu trabalho. Além disso, Moscovici foi influenciado pela teoria de Levy–Bruhl sobre a natureza da mente primitiva, a teoria de Simmel sobre a vida urbana e a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. Ele também incorporou ideias de Weber, Kurt Lewin e Fritz Heider (Moscovici, 2007; Almeida, Santos e Trindade, 2014).

Moscovici é um dos teóricos que enfatiza a importância de analisar o conhecimento desenvolvido no senso comum no campo da psicologia social. Ele ressalta a necessidade de se considerar a dinamicidade e as circunstâncias dos objetos e dos sujeitos envolvidos, para aproximar o social e o individual no conhecimento (Sousa; Villas–Bôas, 2011).

De acordo com Moscovici (2012), as representações são formadas por meio de linguagens organizadas que surgem em situações que são ou que se tornam comuns aos indivíduos. Para ele, as representações não apenas comunicam, mas também influenciam os comportamentos das pessoas, uma vez que têm a capacidade de definir a natureza dos estímulos que nos rodeiam e o significado das respostas que concedemos. Nesse sentido, a representação desempenha uma função significativa na vida social.

Assim, Moscovici destaca a importância de considerar o senso comum e as representações na análise dos fenômenos sociais, enfatizando a necessidade de se compreender a dinamicidade e a circunstancialidade dos objetos e sujeitos envolvidos na construção do conhecimento em psicologia social.

De acordo com Moscovici (2012), as representações sociais possuem uma função orientadora e de significação em relação aos comportamentos, sendo fundamentais na comunicação e na construção de significados entre os sujeitos. A forma como um objeto é representado socialmente depende do movimento que ocorre na relação entre o indivíduo ou grupo e o objeto da representação, como apontam Pullin e Ens (2013).

Moscovici (2004) destaca que representar um objeto é conceder–lhe um signo e torná–lo familiar para o sujeito social. A representação não é propriedade exclusiva do indivíduo, mas pertence ao universo social em que ele está inserido. Para que a representação social seja estabelecida, existem dois processos complementares: a ancoragem e a objetivação; que permitem que o desconhecido seja familiarizado e compreendido pelo sujeito social.

Os processos de ancoragem e objetivação são fundamentais para a elaboração e funcionamento de uma representação social, como afirmam Trindade, Souza e Almeida (2014).

Eles também são responsáveis por transformar o não familiar em familiar; o que consequentemente transforma o social. Além disso, é importante notar que os processos de ancoragem e objetivação são dinâmicos e podem mudar ao longo do tempo, à medida que novas informações e experiências são incorporadas às representações sociais. Por exemplo, uma representação social sobre determinado grupo social pode evoluir a partir de experiências pessoais ou de novos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.

A ancoragem, conforme descrita por Jodelet (1990), implica classificar e rotular, muitas vezes com um juízo de valor, a fim de encontrar um lugar para enquadrar o objeto não familiar. Esse processo permite que atribuamos sentido a um novo objeto a partir de conhecimentos pré-existentes.

O processo de ancoragem descrito por Moscovici (2012) é fundamental para a compreensão da representação social no campo social. É a partir dele que a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor, colocando-o numa escala de preferências nas relações sociais existentes. Esse processo precede e sucede a objetivação, materializando o pensamento abstrato e adquirindo novas informações para os esquemas cognitivos dos indivíduos, permitindo a inserção e a adaptação a uma rede de significados. De acordo com Trindade, Souza e Almeida (2014), é por meio do processo de ancoragem que se pode compreender o jogo da cultura, assim como as características históricas, regionais e institucionais da produção do sentido. Portanto, a ancoragem é um processo fundamental para a compreensão da formação e do funcionamento das representações sociais.

A objetivação consiste na transformação do abstrato em algo concreto, dando materialidade à representação e convertendo aquilo que está apenas na mente em algo que existe no mundo físico. Como aponta Moscovici (1981, p. 64), "objetivar significa descobrir o aspecto icônico de uma ideia ou ser mal definido, isto é, fazer equilibrar o conceito com a imagem". Através desse processo, a representação social adquire uma existência tangível e se torna parte do mundo concreto.

Segundo Jodelet (2009, p. 692), a objetivação ocorre na forma de evidências cotidianas e de interiorização, referindo-se ao processo pelo qual as normas e os valores sociais são integrados no espaço interior dos indivíduos. Por meio da objetivação, as representações sociais se tornam mais acessíveis e compreensíveis para as pessoas, permitindo-lhes adaptarem-se e se inserirem em uma rede de significados compartilhados.

Assim como a ancoragem, a objetivação desempenha um papel fundamental na formação e no funcionamento das representações sociais. Ambos os processos são

interdependentes e trabalham juntos para transformar o desconhecido em algo familiar, construindo o sentido compartilhado e transformando o social (Almeida; Souza; Trindade, 2014). Através da objetivação e ancoragem, as representações sociais ganham uma existência concreta e se tornam parte integrante da cultura, moldando e sendo moldadas pelas características históricas, regionais e institucionais da sociedade (Trindade; Souza; Almeida, 2014).

Trindade, Souza e Almeida (2014, p. 145) explanam o seguinte:

A objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e associando-as ao contexto do conhecimento imagético do sujeito ou do grupo. [...] Trata-se, enfim, de transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares.

Com o propósito de ilustrar graficamente os conceitos de ancoragem e objetivação nas representações sociais, apresentamos a Figura 4.

Figura 4 – Ciclo da Ancoragem e Objetivação.



Fonte: Bortolai (2018)

Na Figura 4, podemos observar que tanto a ancoragem como a objetivação estão interligados e são fundamentais para a compreensão do processo de construção e funcionamento das representações sociais.

É fundamental salientar que a objetivação e a ancoragem não se manifestam em momentos isolados, visto que ocorrem simultaneamente e se relacionam entre si, contribuindo para a construção do significado das representações sociais. Esse processo se estrutura através da alternância da natureza figurativa (impressão que o objeto exerce sobre o sujeito) e simbólica (significado que o sujeito atribui ao objeto), que se intercalam e se complementam.

Moscovici (2004, p.78), nesse aspecto, diz que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Na Teoria das Representações Sociais, a objetivação é um processo em que um conceito abstrato é concretizado através da simbolização na esfera cognitiva. Essa simbolização é uma forma de selecionar os objetos do conhecimento, permitindo que eles sejam internalizados e adquiram sentido no universo cognitivo dos indivíduos. De acordo com Fernandes (2003, p. 112), “a objetivação é um componente subjetivo das Representações Sociais, pois envolve uma forma de construir e interpretar simbolicamente o mundo”. Nesse sentido, a relação entre o sujeito e o objeto é fundamental para a construção das representações sociais.

Segundo Almeida (2009), a Teoria das Representações Sociais divide a realidade em dois universos: o universo consensual e o universo reificado. O universo consensual refere-se às atividades do senso comum e suas teorias, nas quais os indivíduos constroem sua percepção da realidade com base no meio em que vivem, explicando as coisas sem necessariamente serem especialistas. É nesse universo que surgem as representações sociais, que são criadas a partir da interação social dos indivíduos e da sua percepção da realidade. Por outro lado, o universo reificado é composto por conceitos que foram sistematizados e institucionalizados, sendo difundidos através de instituições como a ciência e a religião.

A Teoria das Representações Sociais é um método de estudo que permite descrever e mostrar uma realidade que, muitas vezes, passa despercebida, mas que possui grande poder mobilizador e explicativo. Conforme Almeida (2009), a TRS se inter-relaciona com o universo reificado, no qual se manifestam os saberes e os conhecimentos científicos, que são caracterizados pela objetividade e pelo rigor lógico e metodológico.

Segundo Jacques (2001, p.31), a Teoria das Representações Sociais é dinâmica e pode mudar ao longo do tempo; o que a torna ainda mais relevante como método de estudo. Dessa

forma, a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para a compreensão de fenômenos sociais e culturais que afetam a nossa realidade, permitindo que sejam analisados de forma mais aprofundada e crítica.

A Teoria das Representações Sociais é um constructo complexo, que abrange conhecimentos desenvolvidos pelo grupo e que se cristalizaram ao longo do tempo, configurando a construção social da realidade. Nesse sentido, é equivocado reduzir as representações sociais a meras opiniões, mitos ou pareceres, já que envolvem a dinâmica coletiva de produção e disseminação do conhecimento que emana da sociedade e retorna a ela, apresentando um desafio para o pensamento coletivo e a aprendizagem do novo social.

Segundo Sá (1998), a Teoria das Representações Sociais é uma abordagem respeitada no contexto acadêmico e pode ser desdobrada em pelo menos três abordagens principais. A primeira abordagem, com forte viés antropológico, é uma continuidade da obra original de Moscovici, difundida por Denise Jodelet (2001) e chamada de abordagem processual ou cultural.

A abordagem cultural, no estudo das representações sociais é atribuída a Denise Jodelet, que segue a posição original de Moscovici. Segundo Jodelet, as representações são estudadas a partir dos processos de construção e interpretação do mundo e da vida, pelos indivíduos, possibilitando a integração das dimensões sociais, culturais e históricas. (Almeida, 2009).

A segunda, de acordo com Doise (1992), enfoca as condições de produção e circulação das representações sociais, sendo conhecida como abordagem societal ou Escola de Genebra. Por fim, a terceira abordagem, adotada nesta pesquisa, é a Teoria do Núcleo Central (TNC) ou Escola do Midi, que destaca a dimensão cognitivo–estrutural, desenvolvida por Abric (2000).

Willen Doise é o principal teórico da abordagem societal, conforme mencionado por Tomé e Formiga (2020, p. 102).

[...] problematiza a divisão entre as explicações “psicológicas” e “sociológicas” existentes na Psicologia Social, e acredita que a TRS supera essa dicotomia, pois seus objetos de estudos se situam no espaço de conexão entre o indivíduo e o coletivo, admitindo explicações tanto em nível sociológico quanto psicológico, pois o objetivo dessa abordagem é abranger as diversas dimensões da relação indivíduo coletivo, centrando–se nos estudos de interação social.

A TNC é uma abordagem que se concentra na estrutura e na organização das representações sociais, especificamente no núcleo central, que é a parte mais estável e compartilhada de uma representação social. A partir dessa perspectiva, é possível analisar como as representações sociais são construídas e compartilhadas, além de entender a sua relação com

o comportamento individual e coletivo. A abordagem estrutural foi desenvolvida por Jean-Claude Abric e é comumente referida como Teoria do Núcleo Central. Optamos por utilizar essa abordagem como subsídio para a presente pesquisa.

De acordo com Abric (1998, p. 28), a representação social é um sistema de pré-codificação da realidade que determina um conjunto de antecipações e expectativas. Em outras palavras, a representação social funciona como um sistema de interpretação da realidade que regula as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social. É importante notar que, segundo Abric, as representações sociais não são simples reflexos da realidade objetiva, mas sim uma organização de significados que determina os comportamentos e as práticas dos indivíduos.

Nessa perspectiva, pode-se entender que as representações sociais são construções coletivas que surgem a partir de experiências, valores e crenças compartilhados por uma determinada comunidade. Elas são, portanto, influenciadas por fatores sociais, culturais e históricos e desempenham um papel fundamental na forma como os indivíduos interpretam e agem em relação ao mundo que os cerca.

#### **4.1.1 Abordagem Estrutural de Abric – Teoria do Núcleo Central (TNC)**

A Teoria do Núcleo Central (TNC), também conhecida como abordagem cognitivo-estrutural das representações sociais, foi concebida a partir da tese de doutorado do psicólogo francês Jean Claude-Abric, na Université de Provence em 1976. Essa teoria postula que a representação social é organizada em torno de um núcleo estruturante, que determina tanto os sentidos quanto a sua estrutura interna. Segundo Abric (2000) este princípio organizador interno, denominado núcleo central, não emerge isoladamente, mas sim em conjunto com outras instâncias estruturais, ou seja, o sistema periférico que desempenha um papel decisivo no funcionamento da representação.

Em outras palavras, de acordo com a TNC, a representação social é composta por um núcleo central e um sistema periférico. O núcleo central é constituído pelos elementos fundamentais e mais importantes da representação, que são organizados, hierarquicamente, em torno de um elemento central. Já o sistema periférico é composto por elementos menos importantes e mais fluidos, que são associados ao núcleo central e podem ser modificados de acordo com as circunstâncias e os contextos sociais.

A Teoria do Núcleo Central (TNC) foi uma abordagem pioneira no estudo das representações sociais. Segundo Jean-Claude Abric, o objetivo dessa teoria é "descrever e explicar os processos de construção, manutenção e evolução das representações sociais em sua dimensão cognitiva" (Abric, 2001, p. 31). A partir de suas pesquisas, Abric identificou a presença de um núcleo central em todas as representações sociais estudadas.

O núcleo central é constituído pelos elementos mais importantes da representação, aqueles que são considerados essenciais para a compreensão do fenômeno em questão. De acordo com Abric (1993), o núcleo central é caracterizado por três propriedades principais: a centralidade, a organização hierárquica e a estabilidade. A centralidade se refere ao fato de que os elementos do núcleo central são considerados os mais importantes pela maioria dos membros do grupo social que compartilha a representação. A organização hierárquica se refere ao fato de que os elementos do núcleo central são organizados em torno de um elemento central, considerado o mais importante de todos. Finalmente, a estabilidade se refere ao fato de que os elementos do núcleo central são relativamente imutáveis ao longo do tempo e resistem às mudanças externas.

Além do núcleo central, a Teoria do Núcleo Central destaca a importância do sistema periférico na constituição e na manutenção das representações sociais. O sistema periférico é composto por elementos menos importantes e mais fluidos, que podem ser modificados de acordo com as circunstâncias e os contextos sociais. Segundo Abric (1993), o sistema periférico é responsável pela adaptação da representação social às mudanças externas e pela sua flexibilidade em relação aos diferentes contextos sociais.

A Teoria do Núcleo Central vem sendo complementada por um grupo de pesquisadores sediados em Aix-en-Provence, no sul da França, denominado Grupo do Midi, liderado por Abric, Claude Flament, Christian Guimelli e Pierre Vèrges (SALES, 2009).

Segundo Sá (2002, p. 52), o trabalho do Grupo do Midi "representa uma das maiores contribuições atuais para o refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais"; O autor ressalta também a estreita relação da obra introdutória da TNC com os estudos experimentais conduzidos pelo Grupo do Midi e pelo próprio Abric, que visaram investigar o papel das representações nos processos de interação e comportamento.

Esses estudos experimentais demonstraram que a estrutura do núcleo central da representação social é fundamental para a compreensão das ações e dos comportamentos dos indivíduos em relação aos objetos sociais (ABRIC, 1993). De acordo com essa abordagem, o



núcleo central é o componente mais importante da representação social, pois é ele que organiza a estrutura interna e define os sentidos e os significados da representação.

O Núcleo Central (NC) é composto por dois elementos inter-relacionados: a natureza consensual do objeto social representado e a relação estabelecida entre sujeito/grupo e objeto social, que apresentam duas dimensões distintas. A dimensão funcional tem como objetivo guiar comportamentos e ações para alcançar um desempenho ótimo em atividades operatórias. A dimensão normativa está relacionada a atitudes que interferem em estereótipos afetivos, sociais ou ideológicos que podem ser decisivos na centralidade da representação. Como afirmam Abric (2000) e Sá (2002, p.76), “[...] permitindo distinguir os papéis desempenhados pelos seus diversos elementos.”

De acordo com Abric (1994), a TRS propõe a existência de um sistema central que constitui o núcleo central (NC) da representação. Esse sistema é registrado pela memória coletiva e reflete as condições socio-históricas e os valores de determinado grupo. Além disso, compõe a base comum, consensual e coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social. O núcleo central é constante, coerente e resistente à mudança, possibilitando a continuidade e a permanência da representação. Também é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta.

De acordo com Flament (2001), o sistema periférico é responsável por atuar como um "para-choque" entre a realidade e um núcleo central que não muda facilmente. Esse sistema é responsável por atualizar e contextualizar a representação que temos da realidade. Assim, podemos entender que a representação é caracterizada por um sistema central e um periférico, que apresentam estabilidade e mobilidade em determinados aspectos.

O sistema periférico é responsável por fornecer informações adicionais que podem ser utilizadas para atualizar a representação da realidade. Essas informações podem ser obtidas através de diferentes fontes, como a experiência direta, a observação, a comunicação com outras pessoas e a leitura. O sistema periférico também pode ser responsável por adaptar a representação a novos contextos ou situações, tornando-a mais flexível e adaptável.

Segundo Abric (1994b, p. 79), o sistema periférico é constituído pelos demais elementos da representação, os quais fornecem a "interface entre a realidade concreta e o sistema central". O mesmo autor detalha que esse sistema apresenta características que demandam registros, assim descritas: 1) possibilita a integração das experiências e histórias individuais, 2) sustenta a heterogeneidade do grupo e as contradições, 3) é evolutivo e sensível ao contexto imediato. Dessa forma, podemos compreender que as funções do sistema periférico consistem, em termos

atuais e cotidianos, na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação; enquanto, em termos históricos, ele direciona o foco para a proteção do sistema central.

O sistema periférico atua como uma interface entre a representação e a realidade concreta, permitindo que a representação seja atualizada e contextualizada de acordo com as mudanças no ambiente. Ele é composto pelos demais elementos da representação, tais como crenças, valores e experiências individuais, e possibilita a integração desses elementos de forma a sustentar a heterogeneidade do grupo e as contradições. Além disso, o sistema periférico é evolutivo e sensível ao contexto imediato; o que significa que ele pode se adaptar às mudanças e às novas informações de forma a tornar a representação mais precisa e atualizada.

Em termos práticos, o sistema periférico desempenha funções importantes na adaptação à realidade concreta e na diferenciação do conteúdo da representação. Isso significa que ele permite que a representação seja ajustada de acordo com as mudanças no ambiente e que novas informações sejam incorporadas à medida que surgem. Por outro lado, em termos históricos, o sistema periférico atua como um mecanismo de proteção do sistema central, garantindo que a representação se mantenha estável e coerente ao longo do tempo.

Ainda sobre a estrutura das representações sociais, de acordo com Abric (2001), o sistema periférico, que é formado por esquemas organizados pelo núcleo central, representa a parte mais concreta e tangível da representação. Esse sistema influencia diretamente o funcionamento e o movimento do núcleo central. O autor acresce, ainda, que o sistema periférico é moldado pelas experiências cotidianas dos indivíduos e é hierarquizado de acordo com sua proximidade com o núcleo central. Essa hierarquização desempenha um papel fundamental na construção da representação social, já que os elementos do sistema periférico contribuem para a integração de experiências individuais, sustentam a heterogeneidade do grupo e são sensíveis ao contexto imediato. Dessa forma, o sistema periférico funciona como uma interface entre a realidade concreta e o núcleo central, permitindo a adaptação e a diferenciação do conteúdo da representação social.

É imprescindível ressaltar que o sistema periférico da representação social apresenta uma certa heterogeneidade de conteúdo e comportamento. Isso se deve ao fato de que ele é mais flexível e adaptável em comparação com o núcleo central, embora os dois estejam em constante diálogo. Conforme afirma Villas Bôas (2014), o sistema periférico assume uma função de proteção, permitindo a adaptação a uma dada situação, sem que isso implique, na modificação

do núcleo central. Além disso, o sistema periférico possibilita a ancoragem de novas informações conforme a realidade, contribuindo para a atualização da representação social.

Nesse mesmo sentido, Moreira e Oliveira (2000, p. 33–34) destacam que:

Entende-se que a heterogeneidade do sistema periférico não é sinal da existência de representações diferentes. Pelo contrário – e a contribuição de Flament sobre este ponto é fundamental – a análise do sistema periférico (por exemplo, a identificação dos “esquemas estranhos” e dos “esquemas condicionais”) constitui um elemento essencial no estudo do processo de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento.

Para Abric (2003, p.60–61, *apud* Mazzotti, 2002, p.17–37) a ancoragem ou o sistema periférico são componentes fundamentais das Representações Sociais que desempenham várias funções importantes no seu funcionamento e na sua dinâmica. São elas:

- A concretização do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.
- A regulação, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado.
- A prescrição de comportamentos: os elementos do sistema periférico funcionam como esquemas organizados pelo núcleo central, garantindo o funcionamento instantâneo da representação com grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomada de posições.
- A proteção do núcleo central: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam a proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o núcleo central.
- As modulações individualizadas: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito. (Abric, 2003, p.60–61, *apud* Mazzotti, 2002, p.22).

Abric (2003) aponta para uma possível compreensão da aparente contradição entre o núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais. De um lado, o núcleo central é caracterizado por sua rigidez, estabilidade e consensualidade, enquanto, por outro lado, o sistema periférico é mais flexível, sujeito a transformações e diferenças individuais. Essa aparente contradição é, na verdade, um aspecto fundamental do funcionamento das Representações Sociais. O núcleo central garante a estabilidade e coesão das representações ao longo do tempo e do espaço, enquanto o sistema periférico garante a adaptação das representações às transformações do contexto social e às necessidades individuais dos seus membros.

Quadro 6 – Características do Núcleo Central e dos Sistema Periférico.

<b>SISTEMA CENTRAL</b>	<b>SISTEMA PERIFÉRICO</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: Gera o significado da representação Determina sua organização	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferença de conteúdo

Fonte: Mazzotti (2002, p.23)

Mazzotti (2002, p. 23) oferece uma síntese clara e precisa das características fundamentais dos sistemas periférico e central no Quadro 6. Ademais, convém refletir sobre os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento da consciência e à superação das questões ideológicas. Ao se considerar que o sistema periférico oferece uma oportunidade para a transformação ou a reconstrução de representações sociais alienadas, é importante persistir na construção dessa possibilidade.

A teoria do núcleo central busca entender e elucidar o problema fundamental apresentado nas representações sociais, que anunciam duas características amplamente observadas, mas aparentemente antagônicas, cuja evocação é sempre instável para os estudiosos da área, que não têm outra opção senão reconhecê-las. De acordo com Abric (1994, p. 77–78), "as representações são simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis", e "as representações são consensuais, mas também apresentam fortes diferenças interindividuais".

A teoria do núcleo central é uma abordagem teórica que se dedica a compreender um dos principais problemas no campo das representações sociais. As representações sociais são caracterizadas pela coexistência de duas dimensões aparentemente opostas: estabilidade/mobilidade e rigidez/flexibilidade, bem como pela presença de consensualidade e diferenças interindividuais (Abric, 1994, p. 77–78). De acordo com Abric, as representações sociais são complexas e ambivalentes; o que implica elas poderem ser, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, assim como consensuais e diferenciadas. O autor argumenta que essa ambivalência é resultado de diferentes processos psicossociais envolvidos na construção e na manutenção das representações sociais.

A solução proposta pela teoria do núcleo central consiste em aceitar que essas características opostas – estabilidade/mobilidade, rigidez/flexibilidade, consensualidade e

diferenças interindividuais – são estruturais e inerentes ao funcionamento das representações sociais. Abric (1994) propõe que as representações sociais são entidades unitárias, regidas por um sistema interno duplo, no qual cada parte tem um papel específico, mas com a missão de ser conexo à outra.

Abric (2000, p. 28) identifica quatro funções essenciais das representações sociais, a saber:

- Função de ancoragem: As representações sociais ancoram as experiências individuais e coletivas na realidade social, permitindo que as pessoas compreendam e atribuam significado aos fenômenos sociais.
- Função de orientação: As representações sociais orientam as ações e comportamentos das pessoas no mundo social, fornecendo diretrizes para a ação e para a tomada de decisão.
- Função de justificação: As representações sociais justificam e legitimam as posições e interesses dos grupos sociais, reforçando a coesão e a identidade social.
- Função de comunicação: As representações sociais permitem a comunicação entre os membros de uma sociedade, fornecendo uma linguagem e um conjunto de conceitos comuns que facilitam a compreensão mútua.
- Função identitária: as representações sociais fornecem um sentido de identidade e pertencimento a um grupo social, permitindo que os indivíduos se situem em relação aos outros e definam sua própria identidade.

Como pode ser visto no Quadro 7, Abric (2000) apresenta quatro funções das representações sociais: ancoragem, orientação, justificação e comunicação. Moscovici (1961), por sua vez, propõe duas funções principais: ancoragem e identidade. É importante destacar que a função identitária proposta por Moscovici não é mencionada por Abric em sua teoria das representações sociais.

Quadro 7 – Funções das Representações Sociais para Abric e Moscovici.

<b>Funções das Representações Sociais</b>	<b>Abric (2000)</b>	<b>Moscovici (1961)</b>
Ancoragem	Ancoragem	Ancoragem
Orientação	Orientação	–
Justificação	Justificação	–
Comunicação	Comunicação	–
Identidade	–	Identidade

Fonte: Abric (2000); Moscovici (1961).

O contexto revela que as representações sociais são dinâmicas e que os significados individuais compõem o pensamento coletivo. Elas não são fechadas em si mesmas e permitem compreender as diversas reações dos indivíduos diante de estímulos externos. As representações sociais permitem atribuir sentido ao universo em que vivem e estabelecem-se

como atores sociais ativos e afetados pelos diferentes aspectos da vida cotidiana. Essa perspectiva é compartilhada por Sousa e Novaes (2013) que afirmam que as representações sociais são uma forma de expressão da subjetividade dos indivíduos, influenciadas, também, por fatores culturais, sociais, históricos e psicológicos, que se manifestam em suas práticas cotidianas.

É importante destacar que a seleção e a elaboração da base metodológica desta pesquisa nas representações sociais, designadamente na abordagem estrutural de Abric, estão fundamentadas em metodologias que buscam esclarecer o conteúdo e a organização da representação. Conforme Sá (2002), o planejamento dos meios adequados para obter acesso ao fenômeno em questão requer não somente a formulação de perguntas adequadas, mas também a identificação do caráter organizado que a teoria confere às respostas. Nesse sentido, é imprescindível empregar técnicas metodológicas apropriadas para capturar a dinâmica da representação social e suas funções, a fim de compreender como os indivíduos interpretam e dão significado ao mundo ao seu redor.

Em resumo, a Teoria do Núcleo Central propõe uma abordagem cognitivo–estrutural para o estudo das representações sociais, enfatizando a importância do núcleo central e do sistema periférico na constituição e na manutenção dessas representações. De acordo com Abric (1993), a Teoria do Núcleo Central permite a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na formação e na manutenção das representações sociais e oferece uma base teórica sólida para a análise empírica desses processos.

O contexto desta pesquisa foi investigado em um ambiente social real, possibilitando resultados fidedignos que validam os dados coletados e dão suporte ao material. “Segundo a teoria do núcleo central, uma representação social só vem a ser adequadamente descrita ou identificada quando, além de seu conteúdo, se apreende também sua estrutura.” (SÁ, 2002, p. 148). Sendo assim, a investigação de uma representação delinea-se na identificação dos componentes de informações/attitudes (conteúdo) e do campo da representação (organização interna).

## 4.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

No contexto de elaboração de um trabalho de pesquisa, é essencial determinar a abordagem que irá orientar todo o desenvolvimento da investigação, seja ela quantitativa ou qualitativa. Essa decisão deve levar em consideração a natureza do objeto em questão, bem

como a definição dos procedimentos técnicos adequados à análise dos dados coletados (Gil, 2008).

No caso da pesquisa em questão, optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa, cujo objetivo é compreender as representações sociais construídas pelos docentes dos cursos dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, “campus” Rio Paranaíba sobre as necessidades formativas no contexto do Ensino Híbrido. Para tanto, foram combinados elementos de análise quantitativos e qualitativos, buscando-se uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo.

Ao conduzir a pesquisa, consideramos as contribuições valiosas de cada docente envolvido no processo, permitindo-nos, assim, formular propostas de trabalho e intervenções relevantes para explorar novas perspectivas. Nossa pesquisa também foi interativa, reconhecendo a relação estreita entre o sujeito e o objeto de estudo, bem como abrindo espaço para o diálogo entre os envolvidos no contexto da pesquisa.

A escolha de adotar uma abordagem quanti-qualitativa para a pesquisa justifica-se pela necessidade de complementar o processo de coleta e análise de informações. Enquanto a manipulação quantitativa dos dados oferece uma maior probabilidade de representar a realidade social, a abordagem qualitativa permite uma compreensão mais profunda de algumas particularidades que podem ser invisíveis do ponto de vista quantitativo. Combinando as duas abordagens, buscamos obter uma visão mais completa e abrangente do fenômeno em estudo.

Demo (1995) destaca a relevância da utilização de abordagens tanto quantitativas quanto qualitativas na pesquisa, uma vez que ambas possuem a mesma importância metodológica e, portanto, são complementares. De acordo com Pope e Mays (1995, p.42), “os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem mutuamente”. Embora possuam diferenças em termos de forma e ênfase, os métodos qualitativos podem trazer uma mistura de procedimentos tanto racionais quanto intuitivos que contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos em estudo.

Na visão de Minayo (2010, p. 239):

Nenhuma das duas abordagens, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Ressaltamos, ainda, que a abordagem de pesquisa quanti-qualitativa é um método que combina aspectos quantitativos e qualitativos em uma única investigação. Essa abordagem

busca compreender e explicar um fenômeno através da coleta e da análise de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. A abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, também conhecida como abordagem mista, tem se tornado cada vez mais popular nas ciências sociais e na área da saúde. Essa abordagem combina elementos de pesquisa quantitativa e qualitativa, integrando dados numéricos e descritivos em uma única análise (Johnson; Onwuegbuzie, 2004).

Esses autores destacam que:

Os métodos mistos são particularmente adequados para lidar com problemas de pesquisa complexos, porque eles permitem a combinação de diferentes formas de evidência para construir uma compreensão mais completa e precisa do fenômeno de interesse. (Johnson; Onwuegbuzie 2004, p. 17).

Portanto, com o propósito de conduzir a presente pesquisa, optamos por adotar uma abordagem mista que combina elementos quantitativos e qualitativos. Nesse sentido, a pesquisa pode ser classificada como descritiva e explicativa, dependendo dos objetivos estabelecidos para o estudo.

Segundo Creswell (2014), a abordagem quanti-qualitativa é adequada para explorar e compreender um problema complexo que não pode ser totalmente compreendido por uma única abordagem de pesquisa. Já Denzin e Lincoln (2018) destacam que a abordagem quanti-qualitativa permite uma análise mais profunda e rica de um fenômeno, fornecendo uma compreensão mais completa do objeto de estudo.

A combinação de métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa pode permitir uma visão mais holística e ampla de um fenômeno. A abordagem quanti-qualitativa pode ser usada em várias áreas, como ciências sociais, saúde, educação, entre outras.

Uma das vantagens da abordagem quanti-qualitativa é a possibilidade de validar e aprofundar as descobertas. Por exemplo, os dados quantitativos podem ser usados para fornecer evidências numéricas, enquanto os dados qualitativos podem fornecer informações adicionais e “insights” que ajudam a explicar as descobertas quantitativas (Onwuegbuzie; Combs, 2010). Para apoiar a ideia de que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos pode aumentar a validade dos resultados, pode-se citar Patton (2002, p. 39), que afirma: "o uso de múltiplas fontes de dados, métodos e abordagens é necessário para melhorar a credibilidade e validade das conclusões de uma pesquisa".

No entanto, é importante destacar que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos não é uma tarefa simples. É necessário ter cuidado na seleção dos métodos e na integração dos dados. Como destacado por Greene, Caracelli e Graham (1989), a abordagem



quanti–qualitativa requer um planejamento cuidadoso e uma análise rigorosa para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Em resumo, a abordagem quanti–qualitativa é uma estratégia eficaz para investigar fenômenos complexos. A combinação de métodos quantitativos e qualitativos pode fornecer uma compreensão mais completa e profunda de um objeto de estudo. No entanto, é importante lembrar que a aplicação dessa abordagem requer um planejamento cuidadoso e uma análise rigorosa dos dados.

Como dito anteriormente, para subsidiar o processo de desenvolvimento deste trabalho, elegemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005) e a abordagem estrutural de Abric (2001), conhecida como Teoria do Núcleo Central, como um campo teórico e metodológico fundamental.

Dessa forma, espera–se que a utilização dessas referências teóricas tenha permitido uma análise mais aprofundada das representações sociais construídas pelos docentes dos cursos de graduação, em relação às necessidades formativas para o ensino híbrido. Com isso, pretendem obter uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo, combinando a análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados.

É factível afirmar que a conjugação de diversas abordagens no processo investigativo tem apresentado desfechos satisfatórios sem que haja uma postura inflexível em relação à epistemologia. Apesar das peculiaridades e das limitações de cada abordagem, a sua junção propicia uma validade interna e externa positiva, o que possibilita a consecução de metas concretas na pesquisa (Minayo, 2010).

Durante o processo de “design” de pesquisa, é possível intercalar abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa, de acordo com a necessidade de abordar questões específicas, de forma mais adequada, em cada abordagem (Creswell, 2003). A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas pode proporcionar uma compreensão mais completa e aprofundada da realidade em estudo (Tashakkori; Teddlie, 2003).

A análise bibliográfica pode ser uma opção necessária em algumas pesquisas, dada a natureza das fontes de dados disponíveis (Godoi, 2006). Contudo, outros objetivos da pesquisa podem levar à escolha da via quantitativa, na qual são coletados dados para confirmar hipóteses previamente estabelecidas, com base em resultados de investigações anteriores (Creswell, 2007).

A pesquisa qualitativa não tem como foco principal a representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão de um grupo social em um determinado território

(Goldenberg, 1999). A amostragem qualitativa não segue um critério numérico exato, embora o pesquisador precise justificar a delimitação de pessoas entrevistadas, a dimensão e a delimitação do espaço (Minayo, 2010, p.197).

Em síntese, a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas pode ser vantajosa em alguns casos, assim como a escolha da abordagem mais adequada deve ser feita de acordo com os objetivos da pesquisa e a natureza das fontes de dados disponíveis (Creswell, 2007; Tashakkori; Teddlie, 2003; Godoi, 2006; Goldenberg, 1999; Minayo, 2010).

É inegável que cada abordagem, método, fonte e técnica de pesquisa oferece uma perspectiva específica do mundo social. Alguns aspectos desse cenário só podem ser apreendidos por meio de um método específico. O ponto de partida indispensável de qualquer pesquisa científica é a definição do objeto de estudo, a forma de investigação e, assim, a escolha do caminho mais adequado para a execução (MORENO; MARTINEZ, 2008).

#### 4.3 LOCUS DA PESQUISA

O *Locus* desta pesquisa é a Universidade Federal de Viçosa, no “campus” situado no município de Rio Paranaíba–MG. A Universidade tem sua sede principal localizada na cidade de Viçosa–MG e possui dois “campi” extensivos nas cidades de Florestal a (30km de Belo Horizonte) e Rio Paranaíba (no centro da micro região do Alto Paranaíba).

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) é uma das mais antigas instituições de ensino superior do Brasil. Ela foi inaugurada como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav), em 28 de agosto de 1926. A Esav foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg), em 1948, e federalizada, como UFV, em 1969. Além do *campus* localizado na cidade de Viçosa, a Universidade possui, desde 2006, os *campi* UFV – Florestal e UFV – Rio Paranaíba, localizados em Florestal (MG) e em Rio Paranaíba (MG), respectivamente (Portal UFV, 2023).

O “campus” da UFV em Rio Paranaíba–MG é uma das unidades de ensino e pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, localizada no Estado de Minas Gerais, Brasil. Esse “campus”, inaugurado em 2006, é um espaço moderno e bem estruturado, com diversas opções de cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de ciências agrárias, exatas, humanas e biológicas.

Esse “campus” está situado na zona rural de Rio Paranaíba, em uma área de mais de 500 hectares; o que permite aos alunos e professores da UFV um ambiente acadêmico em contato com a natureza, oferece, ainda, oportunidades de pesquisa e experimentação nas áreas de agronomia, zootecnia, biologia e engenharias, por exemplo.

A estrutura física do campus conta com diversos blocos de salas de aula, laboratórios e bibliotecas, que oferecem aos estudantes e pesquisadores um ambiente de estudos agradável e propício à aprendizagem e à produção científica. Além disso, o campus conta com áreas de lazer, como quadras espaços para práticas esportivas e atividades físicas.

De acordo com Portal UFV (2023), a UFV em Rio Paranaíba–MG possui uma equipe de professores graduados e uma estrutura de pesquisa que permite a realização de projetos e estudos de ponta nas mais diversas áreas do conhecimento. Consta, ainda, que esse “campus” conta com um quadro de 122 docentes efetivos, 07 substitutos e 94 técnicos administrativos.

Além do ensino e da pesquisa, o “campus” da UFV em Rio Paranaíba–MG também oferece atividades extracurriculares, como grupos de estudo, projetos de extensão e eventos culturais, criados para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes, bem como para o fortalecimento da vida comunitária do “campus”.

Atualmente o campus da UFV Rio Paranaíba possui 04 institutos que oferecem 10 cursos de graduação e 03 cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme os Quadros 8 e 9:

Quadro 8 – Cursos de graduação oferecidos no Campus de Rio Paranaíba.

<b>INSTITUTO</b>	<b>CURSO</b>
Instituto de Ciências Agrárias (IAP)	– Agronomia
Instituto de Ciências Biológica e da Saúde (IBP)	– Ciências Biológicas – Nutrição
Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IHP)	– Administração Integral – Administração Noturno – Ciências Contábeis
Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (IEP)	– Ciências Tecnologia de Alimentos – Engenharia Civil – Engenharia de Produção – Química – Sistemas de Informação Integral – Sistemas de Informação Noturno

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 9 – Cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* oferecidos no Campus Rio Paranaíba.

<b>INSTITUTO</b>	<b>CURSO</b>
Instituto de Ciências Agrárias (IAP)	– Mestrado em Produção Vegetal
Instituto de Ciências Humanas e Sociais (IHP)	– Mestrado em Administração Pública (PROFIAP)
Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas (IEP)	– Mestrado e Doutorado Multicêntrico em Química

Fonte: Dados da pesquisa

A escolha dessa instituição para ser o *locus* desta pesquisa justifica-se pelo período da pandemia da Covid-19, quando foi imposto à instituição a implantação acelerada do ensino remoto e do ensino híbrido para atender às necessidades de continuidade do processo de ensino da própria instituição durante o referido período. A Instituição já vinha anteriormente implantando gradativamente a modalidade de ensino híbrido em alguns cursos de graduação; mas, com a decretação do período pandêmico, em março de 2020, foi necessária a adequação instantânea da modalidade de ensino remoto e híbrido, com a elaboração de resoluções internas específicas, tanto para o funcionamento do ensino quanto para as normas de prevenção da Covid-19.

Para esta pesquisa, foi definido desenvolver os trabalhos dentro do campus da Universidade Federal de Viçosa, em Rio Paranaíba – MG que contempla dez cursos de graduação e por ser esse o campo de atuação do próprio pesquisador, o qual tem familiaridade, vivências e acompanhamento do processo pelo qual a instituição passou nos últimos 11 anos.

#### 4.3.1 Os Participantes da Pesquisa

Em relação aos participantes, como já afirmado anteriormente, foi definido como *locus* da pesquisa o campus Rio Paranaíba da Universidade Federal de Viçosa.

A instituição possui dez cursos de graduação que são Administração integral e noturno, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Nutrição, Química e Sistemas de Informação integral e noturno e atualmente possui 112 professores os quais atuam nos dez cursos, distribuídos conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Quantitativo de professores dos cursos graduação da UFV Campus Rio Paranaíba.

<b>CURSO</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES</b>
Administração	22
Agronomia	12
Ciências Contábeis	05
Ciências Biológicas	11
Ciências e Tecnologia de Alimentos	08
Engenharia Civil	10
Engenharia de Produção	09
Nutrição	12
Química	13
Sistemas de Informação	10

Fonte: Dados da pesquisa

Importa ressaltar que o quantitativo é determinado pelo vínculo do professor com cada curso, por meio de edital de concurso público, mas que os professores são de multiáreas e atuam simultaneamente nos dois cursos, por haver disciplinas correlatas em ambos.

Foram descartadas as participações de professores não efetivos (substitutos) e que eventualmente estavam de licença, por algum motivo, durante a pandemia da Covid-19 e que trabalharam parcialmente ou não trabalharam na implantação e, conseqüentemente, nas atividades do ensino remoto e híbrido de 2020 em diante.

Todos os 112 professores receberam o convite e o questionário para ser respondido, mas, apenas 44 retornaram com as respostas.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para a coleta dos dados, utilizaremos um questionário, contendo questões abertas e fechadas, a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras (APÊNDICE A) e a Técnica de Grupo Focal. (APÊNDICE B)

O questionário e a TALP será utilizado para a identificação das representações sociais de professores da Educação Superior dos dez cursos da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

A Técnica de Grupo Focal será realizada com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente para os participantes que aceitarem integrar essa etapa.

##### **4.4.1 O Questionário e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras**

Para a coleta de dados foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas e a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras. Ele foi organizado em cinco blocos temáticos:

- a) Perfil dos participantes;
- b) Sobre o ensino híbrido;
- c) Sobre as práticas pedagógicas para o ensino híbrido;
- d) Sobre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais (técnicas de associação livre de palavras);

- e) Sobre as dificuldades com relação à realização da prática pedagógicas para o ensino híbrido.

Esse instrumento permitirá abordar os aspectos relevantes para a investigação do fenômeno em estudo, proporcionando um levantamento amplo e sistemático de informações sobre a temática abordada.

Sobre o questionário, Gil (1999, p. 128) o define como sendo uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

O autor esclarece, ainda que:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário. (GIL, 1999, p. 128).

E foram esses cuidados, recomendados por Gil (1999), que tomamos para a construção do questionário da nossa pesquisa, levando em conta, principalmente que esse instrumento atende ao alcance dos nossos objetivos.

Sobre a TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras – um dos itens do questionário, podemos dizer que tem suas raízes nas compreensões filosóficas de Aristóteles, sobre a associação de ideias, que resultaram na Teoria Associacionista da Memorização. Embora a técnica tenha sido utilizada, pela primeira vez, no contexto da psicologia clínica, por Jung, em 1905, a influência de Aristóteles pode ser identificada em sua gênese. Segundo Merten (1992), a TALP é composta por elementos que derivam das ideias associacionistas de Aristóteles. A técnica consiste em solicitar que o paciente responda rapidamente, com palavras que venham à mente, em resposta a uma palavra-estímulo apresentada pelo terapeuta. Essa técnica é frequentemente utilizada em psicologia clínica, para fins de diagnóstico psicológico, permitindo ao terapeuta identificar elementos da estrutura da personalidade do indivíduo por meio das projeções realizadas durante a associação de palavras.

Para analisar a estrutura interna de Representações Sociais (RS), utiliza-se a TALP Técnica de Associação Livre de Palavras ou técnica de evocação livre, onde palavras, frases ou adjetivos são gerados espontaneamente em resposta a uma palavra ou imagem indutora. Este processo é questionado através da indagação: "Escreva cinco palavras que vem a sua mente ao ler a expressão...". Este método, conforme descrito por Alves e Tavares (2012, p. 65), é intrinsecamente espontâneo, dado que envolve uma reação imediata ao campo semântico evocado pelos indivíduos.

Em etapas subsequentes, os participantes realizam uma tarefa cognitiva de ordenação dos termos evocados, baseando-se em sua relevância, pois estes termos são mais prontamente recuperáveis na memória individual. No final do processo, cada participante marca a palavra que considere mais importante e atribui sinônimos as outras restantes, fornecendo justificativa para a escolha dos termos marcados como principais.

Dentro deste quadro, a interação discursiva motiva os indivíduos a ponderar e a articular suas razões pessoais, facilitando a classificação das evocações e reduzindo a subjetividade na interpretação. Isso permite a análise tanto da frequência com que certos termos são evocados (aspecto coletivo) quanto de sua organização e priorização (aspecto individual), em diferentes níveis de centralidade. Através desta metodologia, identificam-se os termos que compõem o Núcleo Central (que organiza o conteúdo) e a periferia da Representação Social.

Ademais, vale ressaltar que a TALP é uma técnica projetiva que visa tornar evidente a estrutura psicológica do sujeito, permitindo a observação de aspectos inconscientes da personalidade. De acordo com Nóbrega e Coutinho (2008), as técnicas projetivas são orientadas pela hipótese de que a estrutura psicológica da personalidade do sujeito pode tornar-se consciente por meio de manifestações de condutas, reações, evocações, escolhas e criação. A TALP utiliza imagens ambíguas para estimular a livre associação do sujeito, possibilitando a expressão de aspectos inconscientes da personalidade.

As quatro principais condições de um teste projetivo, conforme destacado por Merten (1992), são: estimular, tornar observável, registrar e obter a comunicação verbal. A TALP utiliza essas quatro condições em sua metodologia, permitindo que o sujeito se expresse verbalmente enquanto é observado e suas respostas são registradas. Por meio da TALP, é possível observar e registrar a comunicação verbal do sujeito, permitindo uma análise posterior de seus conteúdos latentes. Além disso, a técnica pode contribuir para estimular a criatividade e a expressão emocional do sujeito, proporcionando um espaço seguro para a exploração de suas emoções e pensamentos mais profundos.

Para Coutinho e Bú (2017), antes de aplicar uma técnica de pesquisa, é recomendável que o pesquisador forneça um estímulo não utilizado na pesquisa ao entrevistado, a fim de familiarizá-lo com o teste. É bom que o pesquisador saliente a importância das expressões e palavras isoladas, bem como desencoraje o uso de frases ou construções verbais intelectualmente mais elaboradas, que podem invalidar os resultados da pesquisa. Além disso, o pesquisador deve destacar o fator tempo, enfatizando que quanto mais rápida for a resposta, mais válido será o resultado. É essencial ressaltar que o tempo gasto em reflexão na busca por palavras mais adequadas e sofisticadas pode deturpar os resultados da pesquisa. Respostas mais ágeis e impulsivas tendem a ter um efeito de validade maior. Essas orientações são importantes para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

A TALP é um instrumento de pesquisa que se apoia em um repertório conceitual, especialmente útil para investigações abertas. Essa técnica permite a identificação de universos semânticos comuns de palavras, em resposta a diferentes estímulos indutores. A estruturação da TALP baseia-se na evocação de respostas a partir desses estímulos previamente definidos em função do objeto representacional em estudo, levando em consideração também as características da amostra ou sujeitos da pesquisa a serem entrevistados (Coutinho; Nóbrega; Catão, 2003).

A TALP pode ser composta por um ou vários estímulos indutores, escolhidos de acordo com critérios de saliência e coerência com os objetos da pesquisa (De Rosa, 2003, p. 85). Portanto, a TALP é uma técnica valiosa que possibilita a identificação de universos semânticos comuns de palavras, o que contribui para a análise de dados qualitativos em pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Importante destacar que o estímulo utilizado na TALP está diretamente relacionado ao objeto investigado, podendo ser verbal, não verbal ou icônico, conforme descrito por De Rosa (2003). Além disso, novos tipos de estímulos foram acrescentados, como material de vídeo e material sonoro. A TALP é considerada um instrumento de aplicação rápida e de fácil compreensão das instruções e operacionalidade no manuseio (Coutinho, 2005). Sua simplicidade e eficácia na identificação de universos semânticos comuns de palavras tornam-na uma técnica adequada para análise de dados qualitativos em diversas áreas do conhecimento.

Considerando a contextualização histórica apresentada sobre a TALP e tendo em mente pesquisas sobre Representações Sociais, é indicado o uso de diferentes instrumentos que permitam enfatizar aspectos diversos, tanto quantitativos quanto qualitativos, acerca do objeto



de investigação, bem como a utilização de “*softwares*” que possibilitem formas amplas e aprofundadas de análise dos dados coletados.

#### **4.4.2 A Técnica de Grupo Focal.**

Os grupos focais, popularmente conhecidos como entrevistas em grupo, são uma técnica de pesquisa qualitativa bastante utilizada em estudos de mercado, desde a década de 1950. A partir da década de 1980, a técnica começou a ganhar espaço em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Sociais, a Ergonomia, as Ciências Médicas e a Ciência da Informação. Devido à crescente utilização dos grupos focais em pesquisas acadêmicas e à pouca exploração dessa técnica na literatura científica, é importante avaliá-la como alternativa aos métodos de coleta de dados mais tradicionais, como questionários e entrevistas individuais (Dias, 2000).

Conforme Gatti (2012), a técnica de grupo focal é uma abordagem rica para a coleta de dados, que permite capturar expressões linguísticas e tipos de comentários de um determinado grupo. A autora destaca que a principal vantagem dessa técnica é a intensa interação entre os participantes e o pesquisador. Diante disso, nosso objetivo foi realizar uma discussão formativa durante o Grupo Focal (APÊNDICE B), na qual podemos refletir e debater as necessidades de formação dos professores que foram previamente identificadas.

A técnica do grupo focal é uma ferramenta de pesquisa qualitativa, utilizada para explorar a opinião e a experiência de um grupo de indivíduos a respeito de um determinado tema ou problema. Essa técnica permite uma análise mais profunda e detalhada das percepções e atitudes dos participantes, bem como a identificação de temas recorrentes e importantes (Dias, 2000).

De acordo com Morgan e Krueger (1998), o grupo focal é "uma discussão em grupo interativa e espontânea, guiada por um moderador, que se concentra em um tópico específico ou conjunto de tópicos". Os participantes são selecionados de forma intencional, com base em critérios pré-definidos, como idade, gênero, etnia ou profissão. A discussão é gravada e transcrita posteriormente para análise.

Dias (2000) afirma que o objetivo central do método de grupo focal consiste em identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes em relação a um tema específico, produto ou atividade. Os objetivos específicos podem variar de acordo com a abordagem metodológica da pesquisa em questão. O grupo focal é uma técnica qualitativa de pesquisa amplamente utilizada, que permite a obtenção de dados em profundidade, a partir das

perspectivas dos participantes. Por meio de discussões em grupo, é possível coletar informações sobre as opiniões as visões dos indivíduos, bem como compreender melhor suas experiências, comportamentos e percepções em relação ao objeto de estudo. Dessa forma, o grupo focal é uma estratégia eficaz para investigar questões complexas e obter “insights” valiosos sobre o comportamento humano e suas interações com o meio social. É fato que, nas pesquisas exploratórias, o propósito consiste em explorar um determinado fenômeno ou tema de interesse com o objetivo de gerar novas ideias e hipóteses, ampliando o conhecimento do pesquisador sobre o tema em questão. Nesse tipo de pesquisa, não se parte de uma hipótese prévia, mas, em vez disso, busca-se gerar novas ideias e conceitos a partir da exploração do tema.

Para planejar e conduzir uma pesquisa, utilizando a técnica de grupo focal, é essencial ter um propósito claro, conforme recomendado por Gondim (2003). Os objetivos da pesquisa devem ser considerados ao tomar decisões metodológicas, como a seleção dos participantes do grupo, a composição do grupo, os temas a serem discutidos, as estratégias de condução e a análise dos resultados. Gondim (2003) propõe que:

- a) Seleção dos participantes: A seleção dos participantes do grupo focal deve estar alinhada com o objetivo da pesquisa e o perfil dos participantes deve ser considerado para garantir que suas experiências, perspectivas e conhecimentos sejam relevantes para a questão de pesquisa em questão.
- b) Composição dos grupos: A composição dos grupos deve levar em consideração a heterogeneidade dos participantes em relação às características relevantes para a pesquisa. É importante garantir que os participantes possam contribuir com diferentes perspectivas e opiniões sobre o tema.
- c) Temas a serem discutidos: Os temas a serem discutidos durante o grupo focal devem estar diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. É importante garantir que os temas sejam claros e precisos para que os participantes possam contribuir de forma significativa.
- d) Estratégias de condução: As estratégias de condução do grupo focal devem ser cuidadosamente planejadas e implementadas para garantir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados. É importante que o moderador tenha habilidades em facilitação e condução de discussões em grupo.
- e) Análise dos resultados: A análise dos resultados do grupo focal deve estar alinhada com os objetivos da pesquisa. É importante que os dados coletados sejam analisados com uma abordagem sistemática e rigorosa para garantir a validade dos resultados.

Dias (2000) detalha que um grupo focal é uma técnica de pesquisa que começa com a seleção de seis a dez pessoas que possuem características em comum ou distintas, dependendo do tema abordado. É recomendado que o número de participantes em um grupo focal seja adequado para estimular a participação e a interação de todos, sem comprometer a organização da discussão. Um número excessivo de participantes pode dificultar a condução da discussão, enquanto um número muito reduzido pode limitar a diversidade de opiniões e perspectivas.

Dias (2000, p. 4) ressalta que:

Por experiência prática com dinâmicas de grupo, pode-se considerar que 6 pessoas são suficientes para promover uma discussão. Com menos de seis pessoas, as ideias e interações tendem a ser mais esparsas e há maior probabilidade de algumas pessoas se sentirem intimidadas pelos mais extrovertidos. Grupos com mais de 10 pessoas, por outro lado, são mais difíceis de serem gerenciados quanto ao foco da discussão e à distribuição do tempo disponível para a participação efetiva de todos.

Os grupos focais são amplamente reconhecidos na literatura por proporcionar benefícios significativos na obtenção de informações qualitativas complexas, com interferência mínima por parte dos pesquisadores (Morgan, 1998). Os participantes dos grupos focais sentem-se à vontade para revelar abertamente a natureza e as origens de suas opiniões sobre um determinado assunto; o que permite aos pesquisadores obter uma compreensão mais abrangente das questões em estudo (Barbour & Kitzinger, 1999; Templeton, 1994).

Dias (2000, p. 4) ainda destaca:

A discussão ocorre durante aproximadamente duas horas, sendo conduzida por um moderador que utiliza dinâmicas de grupo a fim de compreender os sentimentos expressos pelos participantes. Sob o ponto de vista do participante, a reunião é completamente flexível e não estruturada, dando margem à discussão sobre qualquer assunto. Entretanto, sob a perspectiva do moderador, a técnica não é tão flexível assim. Antes da reunião propriamente dita, há um planejamento sobre o que deve ser discutido e quais são os objetivos específicos da pesquisa.

Com base nas ideias de Gatti (2012), o grupo focal foi empregado como técnica para coleta de dados que permite capturar as nuances de linguagem, expressões e comentários de um determinado grupo. Além disso, os dados do questionário analisados também foram utilizados como momentos formativos para os participantes, quando foram discutidas e refletidas as necessidades formativas dos docentes, identificadas nos resultados da pesquisa. Essa abordagem permitiu a obtenção de dados mais ricos e uma compreensão mais aprofundada das necessidades formativas em questão.

Vale esclarecer que o grupo focal, como mostra Trad (2009, 780) é reconhecido a partir de várias definições e finalidades. De acordo com esse autor:

Morgan (1997) define grupos focais como uma **técnica** de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de **entrevistas** com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. (Grifo nosso).

O autor acresce, ainda que o grupo focal, de origem anglo-saxônica, desde a sua introdução em 1940, “tem sido utilizada como **metodologia** de pesquisas sociais, principalmente aquelas que trabalham com avaliação de programas, marketing, regulamentação pública, propaganda e comunicação”. (Stewart; Shamdasani, 1990 *apud* Trad, (2009, 778).

#### 4.5 A ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados, foram empregados os conceitos teóricos-metodológicos da teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2001). Além disso, foram utilizados também os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011) e as ferramentas computacionais EVOC e Iramuteq como suporte para a análise dos dados.

##### 4.5.1 Análise de Conteúdo de Bardin

No processo de análise das questões abertas do questionário e da discussão da técnica do Grupo Focal, utilizaremos os fundamentos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011).

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa qualitativa que requer atenção, rigor, disciplina, paciência e tempo por parte do pesquisador. É necessário que o pesquisador utilize sua intuição, imaginação e criatividade para definir as categorias de análise. Conforme afirmam Freitas, Cunha e Moscarola (1997), a análise de conteúdo é uma técnica complexa e precisa que exige uma abordagem cuidadosa e meticulosa.

Bardin (2011, p. 38) detalha a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

A análise de conteúdo é uma técnica amplamente utilizada na pesquisa social que permite a exploração sistemática e objetiva do conteúdo de dados textuais, visuais ou auditivos. O método tem suas raízes na psicologia social e foi originalmente concebido como uma técnica de análise de comunicação de massa. Desde então, tem sido adaptado e amplamente utilizado em uma variedade de campos, incluindo ciências sociais, ciências da saúde e “marketing” (Bardin, 2011).

Uma das principais contribuições para o desenvolvimento da análise de conteúdo é o trabalho de Laurence Bardin. Em sua obra clássica, "Análise de Conteúdo", Bardin (2011) propõe um processo sistemático e passo a passo, para a análise de dados qualitativos. Ela descreve a análise de conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (p. 42).

Bardin (2011) identifica três etapas principais na análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, o pesquisador deve se familiarizar com os dados, realizar uma leitura prévia e formular hipóteses. Em seguida, o material deve ser explorado de maneira sistemática, identificando unidades de registro e classificando-as em categorias. Finalmente, os resultados devem ser tratados e interpretados.

Durante a fase de exploração do material, Bardin (2011) identifica três tipos de categorias: as categorias temáticas, as categorias de expressão e as categorias de implicação. As categorias temáticas são geralmente identificadas por meio de uma análise de conteúdo manifesta, ou seja, uma análise do que é explicitamente mencionado nas mensagens. Essas categorias podem ser identificadas por meio de técnicas como a análise de frequência de palavras-chave, a análise de concorrência de termos e a análise de contexto. As categorias temáticas são úteis para identificar os principais tópicos ou assuntos abordados nas mensagens. As categorias de expressão, por outro lado, são identificadas por meio de uma análise de conteúdo latente, ou seja, uma análise do que é implicitamente transmitido nas mensagens. Essas categorias podem incluir aspectos como o tom da mensagem, o uso de metáforas, a estrutura da mensagem e o estilo de escrita. As categorias de expressão são úteis para identificar a forma como a mensagem é transmitida e podem ajudar a revelar aspectos importantes da comunicação, como a emoção ou a intenção do autor. As categorias de implicação são

identificadas por meio de uma análise de conteúdo inferencial, ou seja, uma análise das implicações mais amplas do conteúdo da mensagem. Essas categorias podem incluir aspectos como as implicações políticas, sociais ou culturais da mensagem, ou as implicações para o comportamento humano. As categorias de implicação são úteis para identificar o significado mais amplo da mensagem e para revelar as implicações mais profundas do conteúdo das mensagens.

Ao categorizar o material, o pesquisador deve estar atento à validade e à confiabilidade dos resultados. Bardin (2011) enfatiza a importância da fidedignidade e da validade do processo de categorização, que devem ser avaliadas por meio de procedimentos de verificação da confiabilidade inter e intra-avaliador.

Ao categorizar, admite-se:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos ... sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (Bardin, 2011, p. 117).

Para garantir a fidedignidade e a originalidade dos dados, foram realizadas entrevistas e grupos focais com a permissão dos participantes. As falas foram gravadas em áudio e transcritas literalmente, sendo a interpretação e a análise realizadas a partir dessas transcrições. A partir das informações coletadas, foram criadas categorias empíricas, que são representações típicas e específicas do grupo estudado e que têm finalidade operacional, segundo a definição de Minayo (2010).

#### 4.5.2 Software EVOC

O *software EVOC – Logiciel EVOC 99, version 99* é um programa que foi desenvolvido por Pierre Vergès (2002) em 1999. De acordo com Sarubbi Júnior et al., (2013, p. 34) o *software EVOC*:

[...] é um conjunto de programas ordenados para o processamento e análise matemática de evocações. [...] um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas.

Este programa, fundamentado no método de Vergès (2005), facilita a análise de evocações verbais da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Ele integra a frequência

e a sequência de aparição das palavras para determinar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. O *software* é estruturado em dez segmentos destinados a sistematizar as evocações conforme sua ordem de ocorrência. Além disso, realiza o cálculo de médias, tanto simples quanto ponderadas, e identifica os termos que formam o núcleo central, bem como os elementos periféricos das representações sociais conforme demonstra o Quadro 11 o quadrante de Vérge.

Quadro 11 – Quadrante de Vérge

Frequência média	1º quadrante Elementos de Núcleo Central prontamente evocados + alta frequência	2º quadrante Elementos da 1ª periferia tardiamente evocados + alta frequências
	3º quadrante Elementos de contraste prontamente evocados + baixa frequência	4º quadrante Elementos da 2ª periferia tardiamente evocados + baixa frequência

Fonte: adaptado de VOGEL (2016, p. 49).

Assim, o EVOC facilita o estudo dos componentes centrais e periféricos das representações sociais, utilizando a técnica de associação de palavras. Ele cria quadrantes que correlacionam a frequência das palavras evocadas com a ordem e a média de ocorrência (OME), permitindo uma análise detalhada dessas representações.

Antes de iniciar a análise dos dados tratados pelo *Software* EVOC, é importante reiterar alguns pontos-chave para melhor compreensão dos resultados. É válido ressaltar que esta pesquisa é embasada teoricamente na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2004), bem como na abordagem estrutural das representações sociais, proposta por Abric (2001).

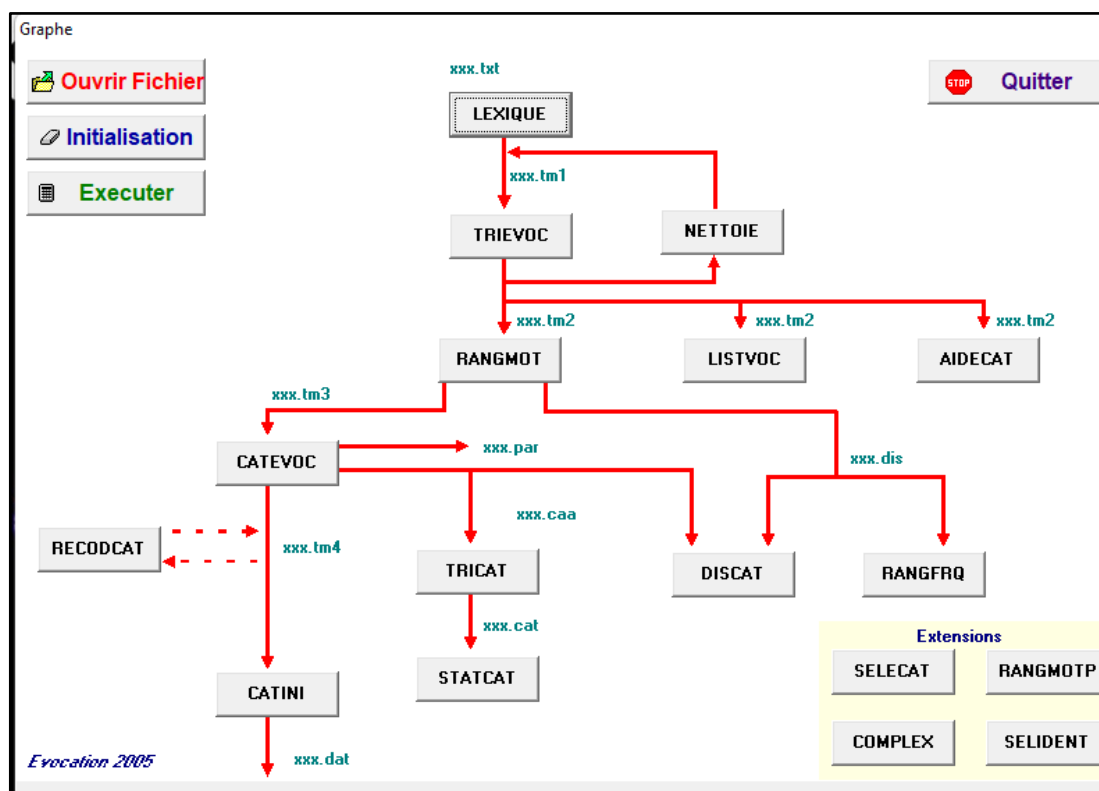
A Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) oferece uma compreensão a respeito de como as pessoas constroem e compartilham conhecimento sobre a realidade social na qual estão inseridas. Essa perspectiva compreende as representações sociais como um processo dinâmico e contextual, que ocorre por meio da interação entre indivíduos e grupos sociais.

Já a abordagem estrutural das representações sociais, proposta por Abric (2001), busca compreender as representações sociais como um sistema organizado de conceitos, que são formados e mantidos pela interação social e cultural. Essa abordagem propõe uma análise estrutural das representações sociais, que considera as diferentes dimensões e hierarquias dos elementos que compõem o sistema de representação.

Dessa forma, a utilização do *software* EVOC, como ferramenta de auxílio para a análise dos dados coletados nesta pesquisa, fundamenta-se nas teorias e abordagens mencionadas, visando a uma compreensão mais profunda das representações sociais dos participantes sobre o tema investigado.

A Figura 5 mostra a tela do EVOC, bem como os 13 programas que compõem esse *software*. Dentre eles, utilizaremos as seguintes etapas: a) Lexique – preparação e depuração do corpus de análise; b) Trievoc – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis; c) Listvoc – lista de todas as palavras; d) Rangmot – frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o Rangfrq; e) Tabrgfr – identificação das palavras que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais.

Figura 5 – Tela do *Software* EVOC.



Fonte: dados da pesquisa.

O *Software* EVOC, como mostra Ferrari (2019, p. 135):

[...] é formado por um conjunto de aplicativos articulados que, juntos, realizam a análise estatística das evocações. Em alguns momentos, o pesquisador pode interferir em seu funcionamento para a definição de parâmetros, porém, na maior parte das etapas de análise executadas, esta interferência consiste na preparação de cálculos seguintes ou fechamentos de seus ciclos. Cada um dos botões deve ser acionado na ordem do fluxo indicado para a obtenção dos



resultados requeridos. Estes programas fazem dois tipos de análise: Lexicografia e Categorização de conteúdo para análise.

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), como já discutida anteriormente, é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas e psicossociais e tem como objetivo capturar as representações sociais dos participantes sobre um determinado tema (Lima; Sousa; Souza, 2017). Essa técnica consiste em apresentar uma expressão indutora aos participantes e solicitar que eles escrevam as palavras que vêm à mente ao lerem essa expressão. No caso desta pesquisa a expressão utilizada foi: “Necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido”. A TALP pode ser usada em entrevistas individuais ou coletivas e pode ser aplicada de forma escrita ou verbal (Lima; Sousa; Souza, 2017).

A TALP tem como pressuposto que as palavras evocadas pelos participantes estão relacionadas a conceitos e ideias que fazem parte do sistema de representação individual e coletivo. Dessa forma, a análise dessas palavras permite a identificação dos elementos que compõem o sistema de representação dos participantes e como esses elementos se relacionam entre si (Abric, 2001). A escolha das palavras evocadas pelos participantes é influenciada por fatores individuais, sociais e culturais.

A análise das palavras evocadas é realizada com o auxílio de *softwares* específicos, como o EVOC, que permite a identificação dos núcleos centrais e periféricos do sistema de representação e suas relações hierárquicas. Além disso, é possível identificar os sinônimos e as relações semânticas entre as palavras evocadas pelos participantes (Abric, 2001).

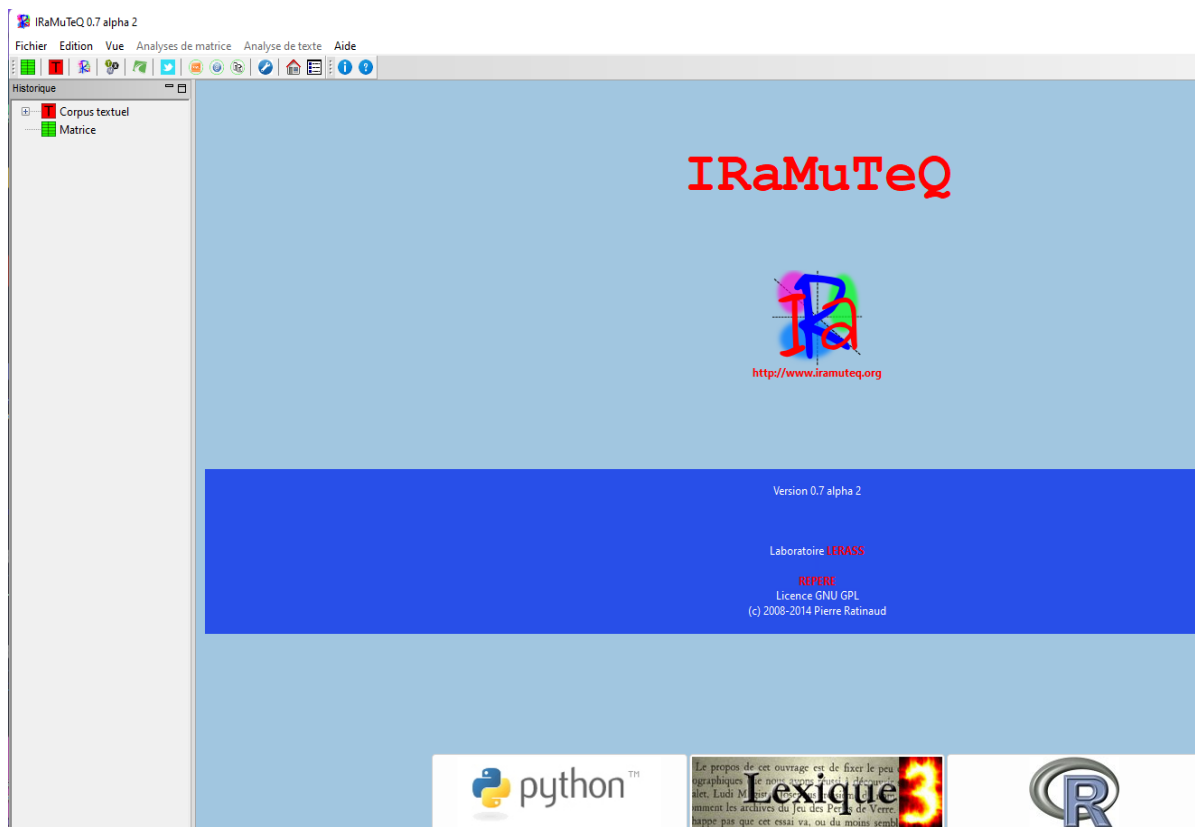
A TALP é uma técnica amplamente utilizada em estudos sobre representações sociais, comunicação, cultura, saúde, entre outras áreas. Ela permite a obtenção de informações ricas e detalhadas sobre o modo como os participantes representam e interpretam um determinado fenômeno, possibilitando uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos e sociais envolvidos na construção das representações sociais (Abric, 2001).

#### **4.5.3 Software Iramuteq**

As análises de pesquisa são fundamentais em qualquer estudo empírico. Nesse sentido, utilizou-se o *software* Iramuteq, versão 0,7 alpha 2 – Laboratoire LERASS, como mostra a Figura 5, para produzir as nuvens de palavras, com o objetivo de identificar os vocábulos mais frequentes nas respostas dissertativas e como eles se relacionavam entre si. Em comparação com o EVOC, o Iramuteq apresenta a vantagem de permitir a análise de corpus textuais longos;

o que possibilitou sua utilização na análise das questões abertas do questionário. As respostas foram agrupadas por nível de perguntas e processadas pelo “*software*”.

Figura 6 – Tela do *software* Iramuteq.



Fonte: dados da pesquisa

Iramuteq é um *software* livre, desenvolvido pelo Laboratoire d’Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales da Universidade de Toulouse. Esse *software* é utilizado para análise de conteúdo, lexicometria e análise do discurso e está integrado ao pacote estatístico R. O Iramuteq é uma ferramenta versátil e fácil de usar, capaz de realizar análises de dados textuais de forma rápida e eficiente.

Uma das principais características do Iramuteq é a sua capacidade de identificar padrões e relações nos dados textuais, permitindo uma análise detalhada e sistemática do conteúdo em questão. Além disso, o *software* possui diversas ferramentas de visualização que ajudam na compreensão dos resultados obtidos.

Outra vantagem do Iramuteq é a sua flexibilidade, que permite que os usuários personalizem a análise de acordo com suas necessidades específicas. Esse *software* é capaz de

lidar com uma grande variedade de formatos de arquivos de texto, incluindo documentos PDF e HTML, o que aumenta ainda mais sua utilidade em diversas áreas de pesquisa.

Esse *software* é capaz de facilitar diversos tipos de análises de dados textuais, desde técnicas lexicográficas básicas, como o cálculo de frequência de palavras, até análises multivariadas mais avançadas, como a classificação hierárquica descendente e a análise de similitude. Ele é capaz de organizar e distribuir o vocabulário de maneira clara e visualmente compreensível, através da utilização de técnicas como a análise de similitude e a nuvem de palavras. Além disso, esse *software* possui um rigor estatístico sólido e oferece aos pesquisadores a possibilidade de utilizar diversas técnicas de análise lexical. Sua interface é simples e fácil de usar, o que o torna uma ferramenta valiosa para as ciências humanas e sociais.

Conforme Camargo (2013), o *software* Iramuteq oferece cinco tipos de análise para o processamento de dados textuais: estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, análises de similitude e nuvem de palavras. Na pesquisa em questão, optamos por utilizar a nuvem de palavras e a análise de similitude para analisar o corpus. Essas ferramentas permitem que as palavras sejam agrupadas e organizadas com base em sua frequência; o que facilita sua identificação visual. O “corpus” é composto por um único arquivo que contém o conjunto de textos a serem analisados.

## 5 ANÁLISE E DISCUSÃO DOS DADOS

Neste segmento, procedemos à análise às discussões dos dados coletados, orientando nossa exploração para a apreensão das representações sociais dos docentes vinculados à Universidade Federal de Viçosa, “campus” Rio Paranaíba. O foco, nesse caso, recai sobre a composição sociodemográfica do corpo docente e das representações sociais identificadas, delineado a partir das concepções teóricas postuladas por Moscovici (2004) e seus seguidores.

O arranjo textual adere a uma estrutura sequencial, em consonância com as fases componentes do questionário – o instrumento utilizado para a coleta dos dados, confeccionada a partir de propósitos gerais e específicos da pesquisa. Nesse contexto, este capítulo é subdividido nas subseqüentes seções:

- a) Perfil dos participantes;
- b) Sobre o Ensino Híbrido;
- c) Sobre as Práticas Pedagógicas para o Ensino Híbrido;
- d) Sobre o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais – a TALP – Técnicas de Associação Livre de Palavras;
- e) Sobre as dificuldades com relação a realização da prática pedagógicas para o ensino híbrido.

### 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Conforme previamente abordado na estruturação desta tese, o perfil dos participantes envolvidos em uma pesquisa sobre representações sociais é de relevância significativa. Tal importância advém do fato de que a compreensão das representações sociais do grupo e de suas ancoragens pode estar vinculada a esse perfil.

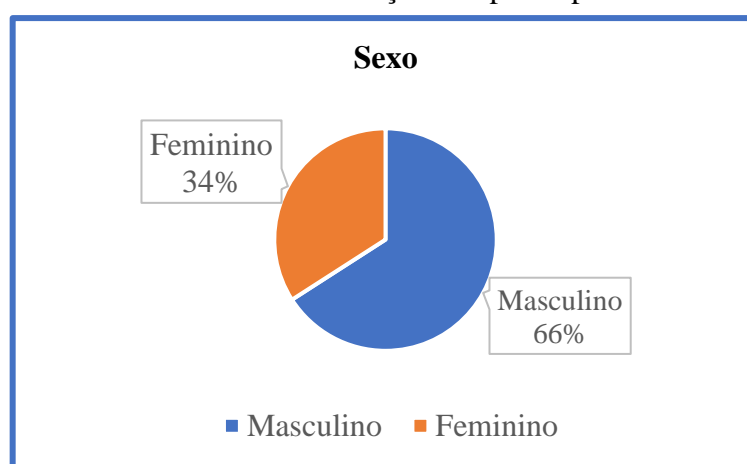
Foram convidados a participar da pesquisa os docentes que ministram aulas em todos os cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba. A inclusão de tais professores se deu em virtude de sua experiência acadêmica, também por terem passado, pelo período de experiência de atuação no ensino híbrido. Cabe ressaltar que a escolha destes participantes visou obter uma compreensão das representações sociais dos docentes que desempenham atividades variadas em todos os cursos de graduação do campus Rio Paranaíba.

Para preservar a identidade dos participantes, cada questionário foi numerado no momento de sua distribuição. No total, foram distribuídos 112 questionários nos cursos de

Administração, Agronomia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências e Tecnologia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Nutrição, Química, Sistemas de Informação. Obtivemos um retorno de 44 questionários.

Dos 44 participantes, 29 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino; como pode ser observado no Gráfico 5. Essa disparidade entre o sexo dos participantes oferece informações iniciais sobre a composição do grupo estudado. Pode-se dizer que os participantes são, predominantemente, masculinos.

Gráfico 5 – Identificação dos participantes.

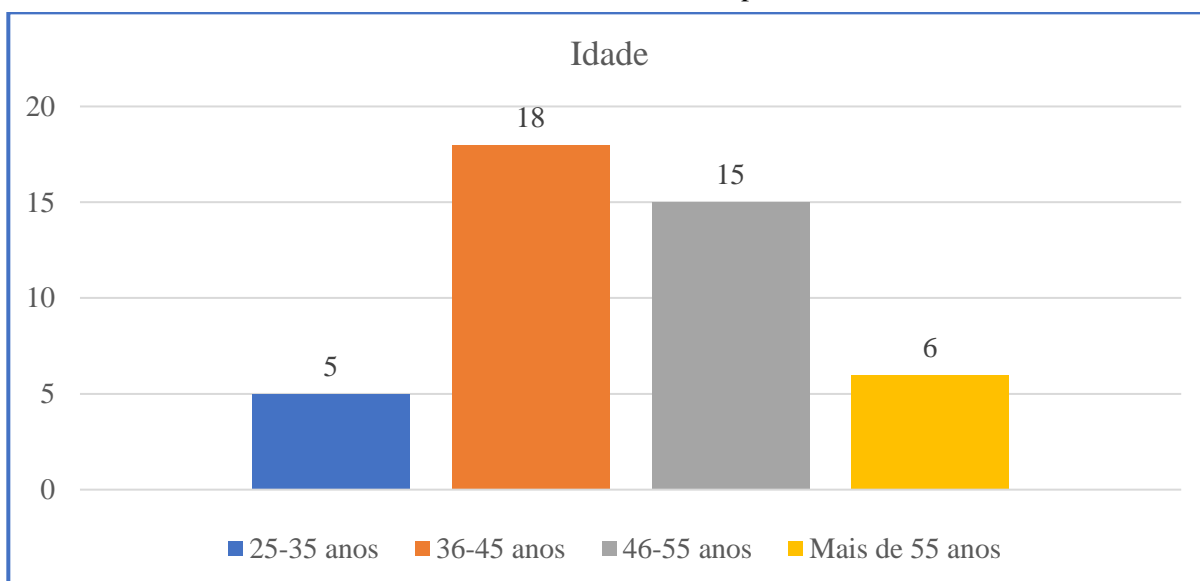


Fonte: dados da pesquisa

Os dados expostos no Gráfico 5 revelam uma disparidade em relação aos resultados do Censo da Educação Superior 2022, uma pesquisa anual conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022). Segundo o mencionado censo, a quantidade total de docentes no ensino superior federal é exatamente 92.596 docentes ativos. Dentre esse contingente, 45,8% são do sexo feminino, indicando, portanto, uma prevalência masculina na prática docente nas instituições públicas. Nessa perspectiva, de convergência notável, entre ambas as esferas, é a idade média dos professores, situada em 38 anos.

No que se refere à idade dos participantes, como mostra o Gráfico 6, não há nenhum docente com idade inferior a 25 anos; 5 docentes com idades entre de 25 a 30 anos, o que equivale a 11% dos participantes; 18 docentes, idade entre 36 e 45 anos, que corresponde a 41%; 15 docentes ou 34% , de 46 a 55 anos e 6 docentes ou 14% com idade acima de 55 anos.

Gráfico 6 – Idade dos Participantes.



Fonte: dados da pesquisa

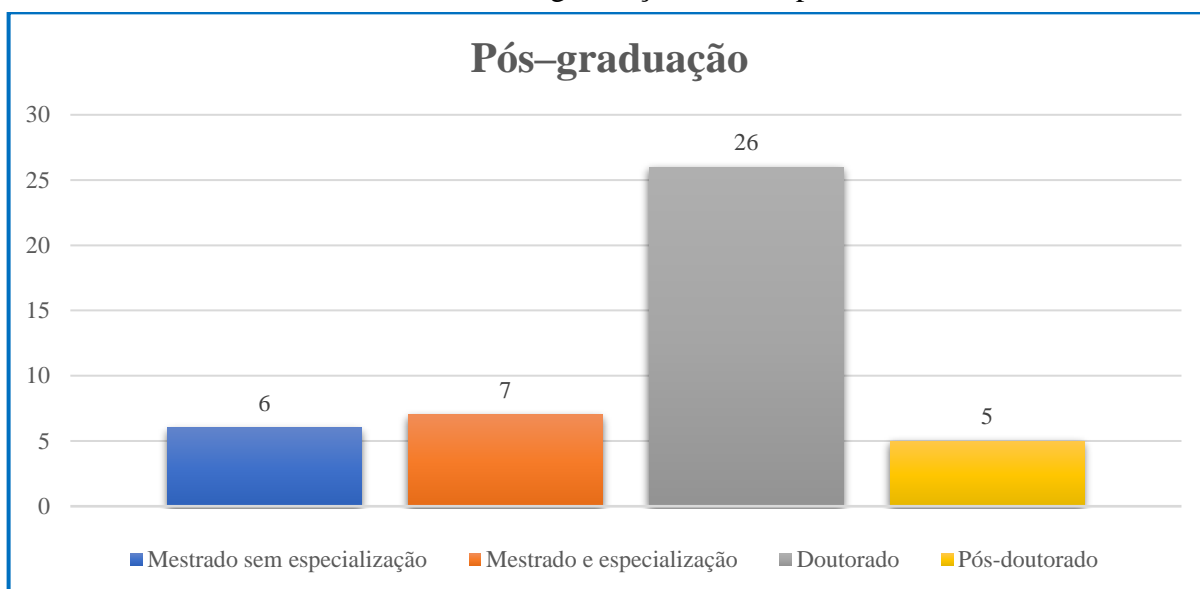
Em uma análise mais específica, observamos que a quantidade de docentes que têm mais de 35 e até 45 anos, são a maioria no quantitativo, 41%, vemos também que os docentes mais jovens, até 35 anos, são a minoria, ou seja, apenas 11% entre os participantes.

Analisando a conjuntura geral, podemos observar que, somando o percentual de docentes entre 36 e 55 anos tem-se um intervalo de idades, que compõem a maioria absoluta do quantitativo de docentes que participaram da pesquisa, ou seja, 33 docentes ou 75% do total.

Vale ressaltar que, o “campus” da UFV, Rio Paranaíba, atualmente está com 18 anos de fundação, sendo que, por ser uma instituição pública, na qual os servidores têm estabilidade profissional e, normalmente, trabalham até o fim da carreira, a tendência é que, com o passar do tempo, o corpo docente envelheça conjuntamente, ocupando, a maior faixa etária em sua maioria, ao longo do tempo, uma vez que a renovação do quadro é lenta.

Quanto à pós-graduação cursada pelos docentes, participantes desta pesquisa, como podemos constatar no Gráfico 7, do total, 6 docentes, 13,5%, possuem mestrado, sem nenhum outro tipo de especialização *latu sensu*; 7 docentes ou 16% dos docentes com mestrado e mais alguma outra especialização *lato sensu*; 26 docentes ou 59% com doutorado e outros 5 docentes ou 11,5% com pós-doutorado. Verificamos, portanto, que 98% dos docentes possuem cursos de pós-graduação, seja especialização, mestrado ou doutorado.

Gráfico 7 – Nível de Pós-graduação cursada pelos Docentes.



Fonte: dados da pesquisa

Após uma análise mais aprofundada, considerando a titulação mais elevada entre os docentes envolvidos na pesquisa, constatamos que 13 dos professores, equivalentes a 29,5% do grupo, possuem o título de mestre. Além disso, 26 docentes são doutores, abarcando 59% dos participantes, enquanto 5 deles possuem pós-doutorado, representando uma proporção de 11,5%.

Dado que os docentes detentores de pós-doutorado também possuem doutorado, é possível identificar que a maioria, composta por 31 professores, ou seja, 70,5% do conjunto pesquisado, possui a titulação de doutorado. Essa titulação é importante, uma vez que se trata de uma formação requisitada no contexto da docência no ensino superior.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 43º, define-se que a educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nesse sentido, o Artigo 66º da LDB regulamenta que, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” e, em seu parágrafo único, também ressalta que “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, LDB, 1996).

Os docentes participantes da pesquisa, também foram indagados sobre o fato de exercerem ou não outra atividade além da docência. Constatou-se que, a minoria, como pode ser observado no Gráfico 8, tem outra atividade profissional.

Gráfico 8 – Exercício de atividade paralela profissional além da docência.



Fonte: dados da pesquisa

Como pode ser observado, 5 docentes, 11% dos participantes, relataram que exercem outra atividade profissional além da docência, como gestão do ensino superior, advocacia, atividade rural, empresário e coordenador de curso de pós-graduação. No entanto, 39 docentes, correspondente a 89%, dedicam-se exclusivamente à atividade docente.



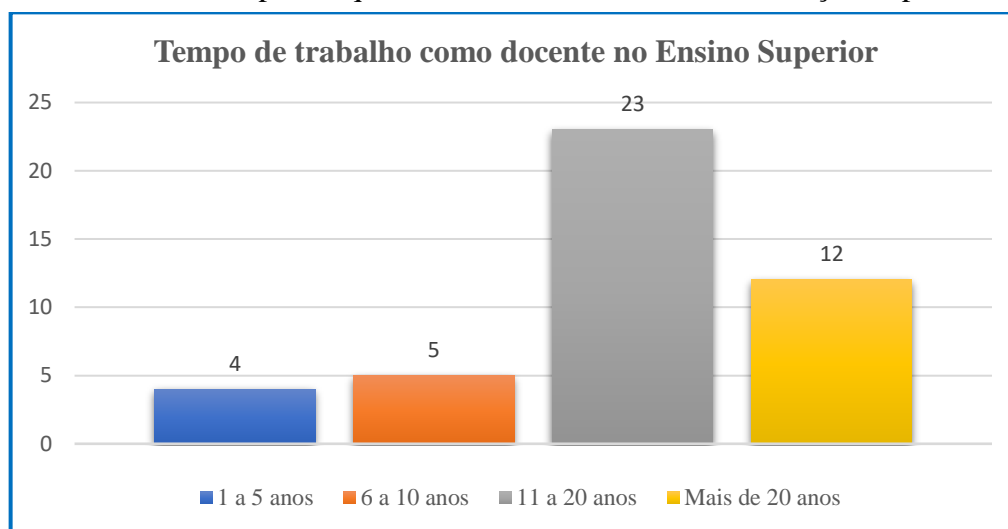
Pereira (2014) delinea a realidade na qual diversos professores, a fim de complementar seus ganhos financeiros, se engajam em atividades profissionais secundárias durante o período diurno e dedicam-se ao ensino durante os períodos noturnos e/ou nos fins de semana. Nesse contexto, a docência frequentemente se configura como um complemento de renda, ao invés de constituir a base de uma carreira sólida e estável para esses profissionais. Tal cenário sugere uma distância entre a perspectiva de construção de uma carreira consolidada e a realidade vivenciada por muitos educadores que se veem compelidos a buscar múltiplas fontes de sustento financeiro, tornando desafiadora a consolidação de uma trajetória profissional robusta no campo da docência.

A constatação se respalda na caracterização dos professores universitários mineiros delineados por Gripp e Testi (2011). Estes descrevem esses profissionais como predominantemente envolvidos em atividades de natureza parcial, carentes de estabilidade laboral, apresentando um nível acadêmico menos aprofundado e lidando com uma carga horária substancial de ensino, enquanto simultaneamente prestam serviços no âmbito privado.

No entanto, cabe esclarecer que, no Brasil, os professores com dedicação exclusiva têm algumas restrições quanto ao exercício de outras atividades remuneradas, de acordo com a legislação vigente. Conforme a Lei nº 12.772/2012, em seu Artigo 20º que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério Federal, o regime de dedicação exclusiva implica o compromisso do docente no sentido de se dedicar integralmente às atividades de ensino, pesquisa e extensão na instituição à qual está vinculado. Porém, a legislação permite exceções para atividades específicas, como participação em órgãos de deliberação coletiva, produção de material didático-científico, consultorias, perícias e pareceres, desde que autorizadas pela instituição de ensino e não interfiram no cumprimento das atividades acadêmicas principais. Essas exceções devem estar alinhadas com os regulamentos internos da instituição e os princípios éticos da dedicação exclusiva, sendo imprescindível a autorização prévia para a realização dessas atividades remuneradas. Destacando o *Locus* da pesquisa, uma intuição pública federal, nela, verificamos que 39 professores, ou seja, 89% exercem apenas as atividades docentes conforme a lei vigente.

Tratando do aspecto tempo de trabalho como docente na Educação Superior, como pode ser constatado no Gráfico 9, a maioria, 23 docentes ou 52%, tem de 11 a 20 anos de exercício na docência superior.

Gráfico 9 – Tempo em que trabalha como docente na Educação Superior.



Fonte: dados da pesquisa

Ao considerarmos apenas docentes com experiência profissional com mais de 10 anos, percebemos que somam um total de 35 docentes ou 79,5% do quantitativo de participantes da pesquisa. Isso demonstra que a grande maioria dos docentes não se compõe de professores iniciantes de carreira, mas sim daqueles que, já tem uma bagagem considerável na docência do ensino superior.

Nóvoa (2002) destaca a formação do professor como um processo dinâmico e contínuo, que se estende para além dos estágios iniciais da carreira. Segundo o autor, a experiência na docência é um elemento crucial; porém, ela deve ser acompanhada por programas de formação que incentivem a reflexão sobre a prática e a busca constante por aprimoramento pedagógico.

Nesse sentido, Tardif (2014) ressalta que a formação contínua do professor, no ensino superior, não se restringe apenas à aquisição de conhecimento técnico, mas também envolve a compreensão crítica do contexto educacional, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de adaptação às demandas em constante evolução no ambiente acadêmico.

A partir da estrutura proposta por Imbernón (2009), que identifica quatro momentos distintos na formação do professor, a pesquisa revela que uma parcela considerável, correspondente a 79,5% dos docentes analisados, encontra-se no estágio designado como formação contínua.

Nos últimos anos, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil tem demonstrado uma crescente preocupação para com a formação e desenvolvimento profissional dos docentes do

ensino superior. Embora haja ênfase na formação de professores da educação básica, há iniciativas também voltadas para o contexto universitário.

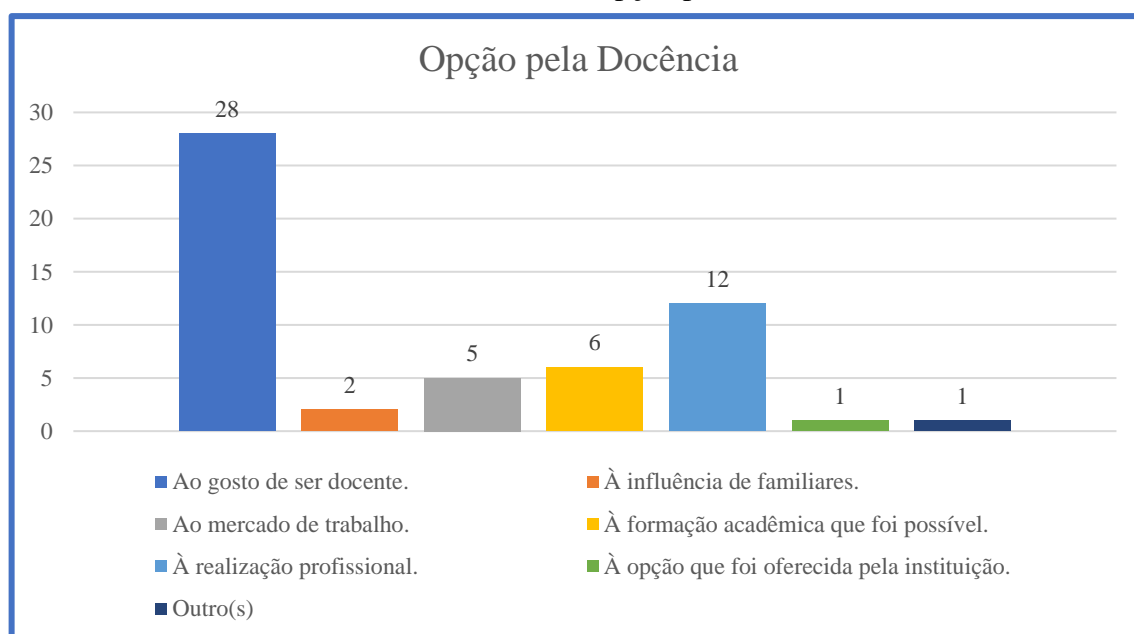
O MEC tem promovido debates, fóruns e ações para discutir a formação de professores universitários, a qualidade dos cursos de licenciatura e a valorização da carreira docente no ensino superior. Uma das iniciativas mais conhecidas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que busca incentivar a formação de docentes por meio de atividades práticas nas licenciaturas.

Além disso, o MEC tem estabelecido diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores universitários, incentivando a busca por qualificação acadêmica, participação em programas de aperfeiçoamento pedagógico e a reflexão sobre práticas de ensino.

A avaliação e a regulação dos cursos de graduação também têm sido áreas de atuação do MEC, visando garantir a qualidade da formação oferecida aos futuros professores.

Dando continuidade ao levantamento do perfil dos participantes, foi questionado aos participantes, quais motivos os teriam feito optar pela profissão docente, nesse caso, em específico, o participante poderia assinalar mais de uma resposta a qual refletisse a sua opção pela carreira docente. O Gráfico 10 mostra que na maioria das respostas, 28 de um total de 55 respostas marcadas, ou seja, 51% das respostas, foi assinalada a opção de “Ao gosto de ser docente”, conforme mostra abaixo.

Gráfico 10 – Motivo da opção pela docência.



Fonte: Dados da pesquisa<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> O número de respostas está acima da quantidade de participantes, pois, nessa questão, era permitido assinalar mais de uma resposta.

Analisando as demais marcações realizadas pelos participantes, também chama a atenção a opção “À Realização profissional”, marcada por 12 docentes; o que equivale a 22% das respostas aproximadamente. Também tivemos outros 6 docentes assinalando que foi devido “À formação acadêmica que foi possível”, o que representa aproximadamente 11% das respostas; houve ainda 5 docentes, ou 9% das respostas, assinalando que foi devido “ Ao mercado de trabalho”; outros 2 docentes, 4%, afirmando que foi devido “ À influência de familiares” e outros 2 docentes assinalaram que foi devido “À opção que foi oferecida pela instituição” e “outros”, com uma assinalação em cada, o que representa 2% do total de cada resposta.

A paixão pelo saber e o desejo de transmitir esse conhecimento têm sido destacados como um dos principais motores para a escolha da docência no ensino superior (Clark, 1997). A oportunidade de engajar-se com ideias, aprofundar-se em investigações e inspirar alunos é frequentemente citada como uma motivação intrínseca para os professores universitários.

A possibilidade de contribuir para o avanço do conhecimento em suas áreas de atuação também é uma influência significativa. O ambiente acadêmico oferece espaço para a pesquisa, permitindo que os docentes se envolvam em investigações que podem impactar não apenas seus alunos, mas também o corpo de conhecimento em sua disciplina (Cleeg, 2008).

Já Pimenta e Anastasiou (2008) destacam a relevância do comprometimento com a educação e o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos como um dos pilares fundamentais para a escolha da carreira docente no ensino superior. Eles enfatizam que o desejo de contribuir para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capacitados para atuarem em suas áreas de conhecimento é um dos principais motivadores para aqueles que optam por seguir essa trajetória profissional.

Para Gardener (2009), a influência de mentores e modelos inspiradores também é um fator determinante. Professores que tiveram experiências positivas com os próprios educadores frequentemente se sentem motivados a seguir o mesmo caminho, inspirados pelo impacto transformador que a educação pode ter na vida dos indivíduos.

A pesquisa evidencia que as motivações centrais dos respondentes, para escolherem a docência no ensino superior, foram o prazer de ser professor e o alcance de uma realização profissional. Essa preferência reforça a possibilidade de construção de representações sociais positivas em torno da carreira docente nesse ambiente acadêmico.

Ao questionar se eles reiterariam a escolha pela docência, apenas 2 docentes afirmaram que não o fariam, devido à falta de identificação com os jovens da geração atual e à falta de

valorização da profissão. Esse dado corrobora a consistência das representações sociais favoráveis à escolha da carreira docente no ensino superior, sublinhando a satisfação e a firmeza na decisão dos profissionais que optaram por seguir esse caminho profissional. O Gráfico 11 expõe os resultados.

Gráfico 11 – Intenção de o professor repetir a escolha pela carreira docente.

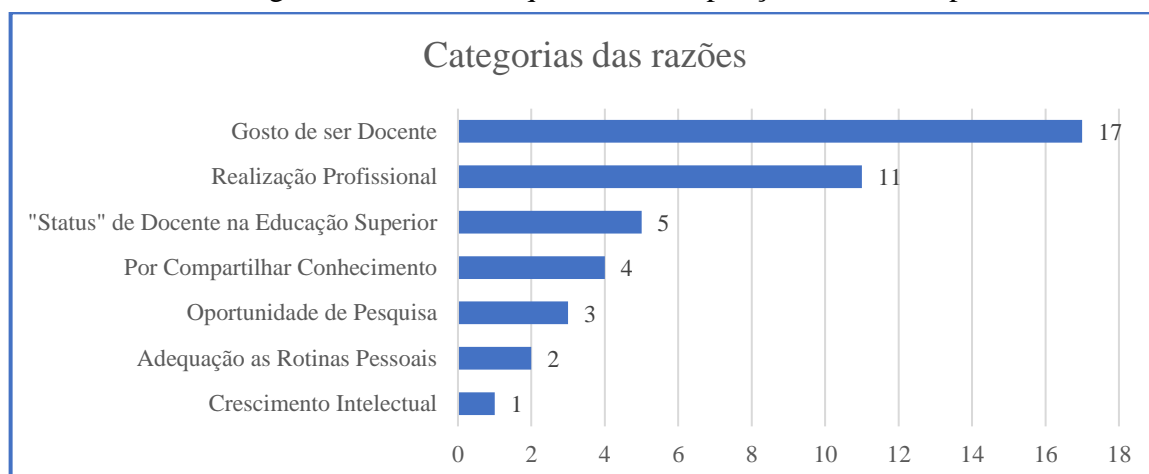


Fonte: dados de pesquisa

Os resultados destacam que a maioria dos participantes, 42, que equivalente a 95%, demonstrou uma forte propensão em reiterar a escolha pela docência. Essa estatística substancia e reforça a análise anterior, ratificando a inclinação e a satisfação expressas pelos profissionais em relação à carreira docente no ensino superior. Essa tendência sugere uma consistência na valorização do gosto pela docência e na percepção desta como uma realização profissional significativa, corroborando as tendências identificadas na análise anterior dos dados.

Em um tratamento mais profundo dos dados em relação ao gráfico anterior, vislumbramos a possibilidade de trabalhar, mais uma vez, as três etapas recomendadas por Bardin (2011), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a fim de categorizar as razões pelas quais os participantes repetiriam a escolha pela carreira docente. O resultado dessa análise está expresso em 6 categorias, conforme o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Categorias dos motivos que levam à repetição da escolha pela docência.



Fonte: dados da pesquisa

Ressalta-se que, do total dos 44 participantes, apenas 01 afirmou que não repetiria sua escolha pela carreira docente por não se sentir identificado com as novas gerações de discentes que atualmente cursam o ensino superior, conforme a justificativa abaixo:

*Não, falta de identificação com as gerações de alunos mais jovens (QCADM12).*

#### a) Gosto de ser docente

Esta categoria, a maior de todas em termos quantitativos, constituída por 18 respostas dos participantes, evidencia, de acordo com as afirmações, que o motivo para repetirem a escolha de ser professor na educação superior mostra-se no gosto de serem docentes.

Os exemplos seguintes exemplificam essa afirmação.

*Sim, porque não me vejo fazendo outra profissão e, ideologicamente luto pela educação<sup>6</sup> (QCADM03).*

*Sim, tenho paixão em ensinar, além dos desafios de ser professor (QCADM07).*

*Sim, pelo prazer de trabalhar no ensino, pesquisa e extensão. Por acreditar na educação como instrumento para o desenvolvimento da sociedade (QCADM10).*

*Sim. É uma profissão que traz uma satisfação pessoal (QCCCO24).*

<sup>6</sup> As falas dos participantes da pesquisa foram transcritas aqui no formato de citações diretas, em itálico, para se diferenciarem dos autores que subsidiam teoricamente a tese. As citações foram seguidas de um código contendo as informações: QCADM – Questionário Curso Administração, QCCCO – Questionário Curso Ciências Contábeis, QCCALI – Questionário Curso Ciências de Alimentos, QCCBIO – Questionário Curso Ciências Biológicas, QCQUI – Questionário Curso Química, QCAGR – Questionário Curso Agronomia, QCSIST – Questionário Curso Sistemas de Informação.

Sim. Sempre quis ser professora, a área de atuação e os caminhos percorridos para minha formação foram decisões posteriores (QCCBIO32).

### **b) Realização profissional**

Esta categoria, com 11 respostas, é a segunda maior, comparando com as demais. Para os participantes que integram esse grupo, a “realização profissional” é o motivo pelo qual todos repetiriam a escolha em ser docente no ensino superior. Essa realização profissional, como pode ser observado nos exemplos seguintes, está relacionada à prática docente.

*Sim, porque é uma profissão onde me sinto realizado e motivado. Já passei por outras profissões, mas a docência é a que mais me motiva (QCADM11).*

*Sim, porque amo o magistério e me sinto realizado como professor (QCADM14).*

*Sim, não me vejo em outra profissão (QCADM15).*

*Sim. Eu segui uma estratégia que foi a de primeiro, exercer as atividades profissionais em empresas privadas (indústrias) e posteriormente, a carreira acadêmica. Entre as duas experiências que tive, na carreira docente eu estou mais realizado profissionalmente e ainda tenho maior segurança em função da estabilidade do cargo público (QCCALI31).*

*Sim. A docência em minha área de atuação é muito gratificante, pessoalmente falando, pois me permite um maior entendimento dos processos químicos e da vida em geral, em que estamos sujeitos neste planeta. Poder discutir este tema é sempre uma alegria para mim (QCQUI34).*

### **c) “Status” de docente na Educação Superior**

Esta categoria é composta por respostas de cinco docentes. Na visão dos participantes desse grupo, ser professor do ensino superior, no caso em específico, no serviço público federal, traz “status”, como pode ser observado nos exemplos seguintes.

*Sim, foi uma escolha bem pensada e decidida levando em consideração vários fatores com destaque para a importância da educação superior para o sucesso das pessoas e organizações (QCADM09).*

*Sim. Por acreditar que a educação configura uma importante ferramenta de ascensão social (QCCCO27).*

Os relatos dos participantes parecem contribuir com elementos que mostram construções de representações sociais positivas com relação ao objeto da pesquisa – o ensino híbrido.

#### **d) Por compartilhar conhecimento**

Compõe esta categoria as respostas de quatro participantes. Para esse grupo, compartilhar e adquirir novos conhecimentos são motivos para repetirem a escolha de ser professor na educação superior.

*Sim, pois acredito que o ensino é uma troca de saberes, ao mesmo tempo em que compartilho meus conhecimentos adquirindo novos saberes com os alunos. Estando assim em constante crescimento (QCADM04).*

*Sim. Sempre gostei de aprender coisas novas e a passar as informações aos colegas de trabalho, e esse gosto se tornou maior ainda quando fui para a sala de aula (QCADM08).*

*Sim, quando saí da área corporativa para a docência, queria uma carreira que sempre pudesse aprender mais (QCADM19).*

Portanto, para esses participantes, as trocas de saberes, dentro da prática docente no ensino superior, preponderam a escolha de atuar nesse seguimento da educação, principalmente, no tocante ao desenvolvimento e ao prosseguimento da carreira.

#### **e) Oportunidade de pesquisa**

Esta categoria contempla três docentes. Ela evidencia a preocupação dos participantes para com o desenvolvimento da profissão docente, uma vez que a pesquisa tem um papel importante para a carreira no ensino superior:

*Sim, me identifiquei com a docência quando fui bolsista pet/caps. E por isso optei por fazer o mestrado logo após a conclusão da graduação (QCADM06).*

*Sim, porque é uma carreira que nos oferece flexibilidade para estudar diferentes assuntos, nos envolver em projetos variados (QCADM17).*

*Sim. Pelo fato de poder atuar tanto dentro de uma sala de aulas, quanto realizar pesquisas no laboratório (QCADM35).*

Como podemos observar, os três participantes dão importância ao fator pesquisa, pois julgam que esta área, especificamente, é parte integrante da carreira no ensino superior.

#### **f) Adequação às rotinas pessoais**

Integram esta categoria apenas as respostas de dois participantes. Para eles, o motivo que os levaria a repetir a escolha de ser docente reside na adequação de interesses pessoais que a profissão possibilita, como mostram os exemplos seguintes:



*Sim, sou realizada com a profissão, a qual me permite melhor conciliar com a maternidade (QCADM05)*

*Sim, apesar de atualmente não ser uma profissão economicamente atrativa à docência no ensino público federal ainda dispõe de condições atrativas, como a estabilidade e a flexibilidade de horário de trabalho (QCADM18).*

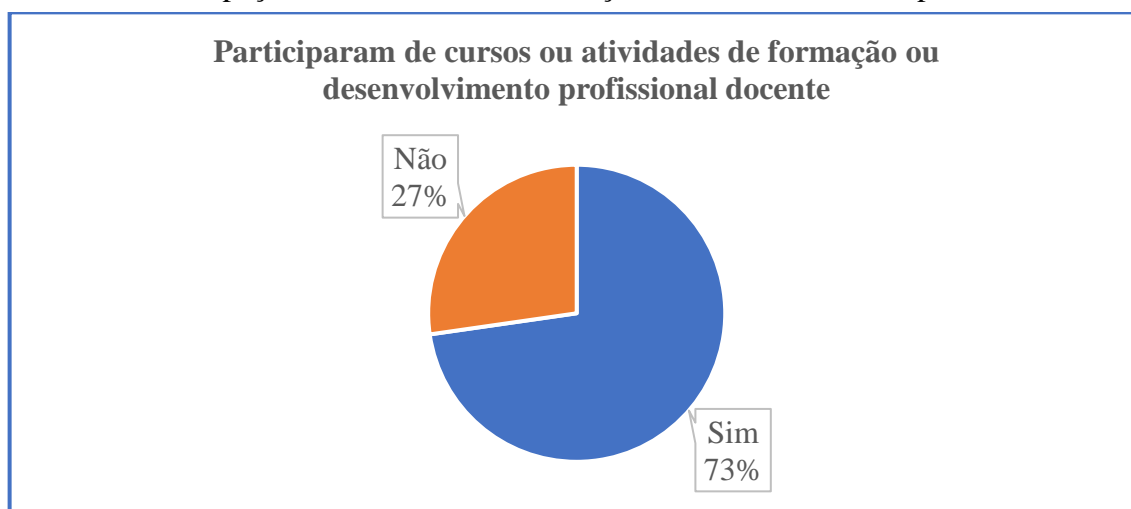
Sintetizando, as afirmações de todos os participantes denotam que a escolha de uma carreira, como a de professor, transcende o mero exercício profissional. Configura-se no campo das relações interpessoais e se entrelaça intrinsecamente com a construção da imagem pessoal. Sobre isso, Postic (1990, p.26) dialoga com a concepção de Kelchtermans (1995), a qual postula que a identidade social do professor está indissociavelmente ligada à sua escolha profissional.

Concordamos também com Jesus (1996), quando observa que, de fato, a motivação emerge como um dos principais pilares determinantes do sucesso ou fracasso no contexto profissional dos docentes. Nesse contexto, as argumentações de Galvão (1998) enfatizam as vantagens importantes entre a motivação do professor e seu envolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, grau de satisfação, alcance de sucesso e realização na carreira.

A partir dessas considerações e em busca de elementos que identifiquem as representações sociais, já compreendemos que a escolha de uma profissão pode influenciar, diretamente, na jornada profissional do docente. Dessa forma, a escolha da profissão de professor transcende a mera atividade laboral, sendo parte intrínseca da identidade social e da construção pessoal do indivíduo, o que, conseguintemente, influencia as representações sociais que estão sendo construídas sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido – objeto de pesquisa desta tese.

Sendo assim, outro ponto questionado aos docentes participantes da pesquisa foi se participam ou já participaram de algum curso de formação e desenvolvimento profissional docente. O Gráfico 13 mostra, abaixo, as respostas dadas pelos docentes.

Gráfico 13 – Participação em atividades de formação ou desenvolvimento profissional docente.



Fonte: dados da pesquisa

Conforme pode ser observado, a maioria, 32 participantes, ou seja, 73%, já participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente. Os demais, 12 participantes – 27%, disseram que não participam. Isso pode demonstrar que a instituição tem oportunizado o desenvolvimento profissional dos seus docentes. Ou, indicar, ainda, que a maioria dos professores apresentam interesse em participar de cursos ou atividades voltadas para a própria formação continuada.

Vale ressaltar que, no caso específico da instituição pesquisada, a Universidade Federal de Viçosa possui, sim, um programa de capacitação docente, denominado de “UFV em Formação”, regulamentado pela resolução do CEPE (Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão) por meio da Resolução 20/20, oferecendo capacitação aos professores da Universidade pelo programa, através do portal EAD da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFV).

A formação continuada de professores é um componente importante para aprimorar a qualidade do ensino e acompanhar as constantes transformações no cenário educacional. Segundo Garcia (1999), essa modalidade de formação é um processo contínuo e necessário, pois permite aos docentes aprofundarem seus conhecimentos, refletirem sobre suas práticas e atualizarem-se frente às demandas contemporâneas da educação.

Dando continuidade à busca pela compreensão dos objetivos da pesquisa, o estudo almejou uma investigação mais aprofundada do perfil dos participantes e sua influência na construção das Representações Sociais (RS) sobre as práticas pedagógicas para o ensino híbrido. Para tal, foi formulada a seguinte questão: **"O que é, para você, ser professor hoje na Educação Superior?"**

A análise dessas respostas foi conduzida por meio do *software* Iramuteq, programa já apresentado no Capítulo 4, referente à metodologia da pesquisa (p. 111). Assim, as respostas textuais dos participantes dessa questão foram processadas no Iramuteq, com a utilização da nuvem de palavras e da análise de similitude.

Como vimos anteriormente, a nuvem de palavras, descrita por Salviati (2017, p.79), consiste na apresentação visual das palavras, na qual o tamanho de cada termo é proporcional à sua frequência no “corpus”, revelando a relevância das palavras-chave.

Já a análise de similitude visa identificar as relações entre as palavras, evidenciando a estrutura subjacente do “corpus”. Essa abordagem, de acordo com Camargo e Justo (2013), auxilia na distinção entre elementos comuns e particularidades, permitindo a seleção dessas relações em consonância com as variáveis descritivas disponíveis. Os autores acrescentam, ainda, que o principal objetivo do Iramuteq é analisar a estrutura e a organização do discurso, possibilitando informar as relações entre os mundos lexicais que são mais frequentemente enunciados pelos participantes da pesquisa. (Camargo & Justo, 2013).

A Tabela 5 e a Figura 7 mostram os resultados do processamento do *corpus* no *Software* IRAMUTEQ:

Tabela 5 – Resultado do processamento do *corpus* no *Software* IRAMUTEQ.

Número de textos:	01
Número de ocorrências:	1700
Número de formas identificadas:	617
Número Hapax:	409
Ocorrência por texto:	40

Fonte: *software* IRAMUTEQ (2024)

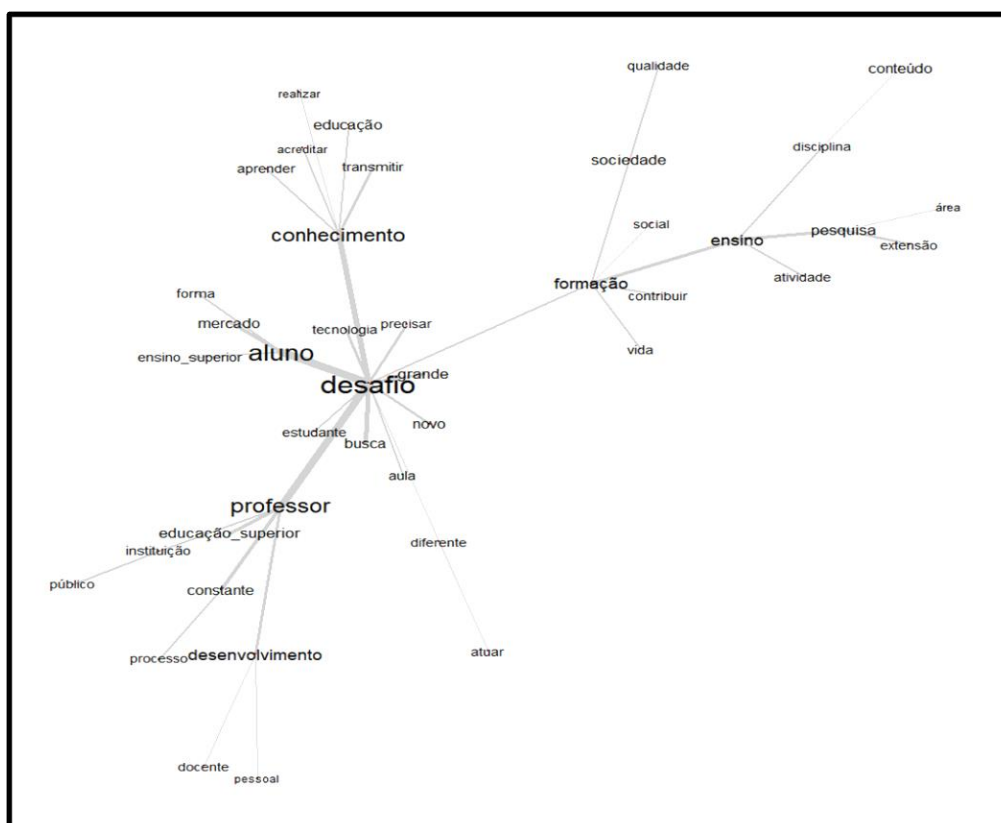


Como podemos observar, a palavra “desafio” foi a mais citada nas respostas dos participantes sobre “o que é ser professor hoje na educação superior”. No contexto em que elas aparecem nas respostas, evidenciam uma preocupação para com um novo cenário da educação superior, em que se destacam a necessidade de formação e o desenvolvimento profissional docente. Sobre isso, Sousa e Lima (2023, p.59) alertam para as transformações atuais no cenário da educação superior:

O docente requisitado na atualidade precisa ser um profissional capacitado, tanto em sua área específica de atuação, quanto dentro da docência e ser um mediador na junção das novas tecnologias com as estratégias pedagógicas, buscando formar profissionais pesquisados e críticos, levando em consideração que a educação é mais uma relação de discursão entre teorias e conhecimento.

Para melhor explorar os dados coletados, foi realizada também, junto com a nuvem de palavras, uma análise de similitude. Como já dissemos anteriormente, essa análise é baseada na teoria dos grafos e, por meio dela, é possível identificar as ocorrências textuais e as indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um “corpus” textual. Como mostra a Figura 9, quanto mais espessa e forte a linha relacionando duas palavras, maior é a conexão entre elas.

Figura 9 – Análise de similitude.



Fonte: dados do Iramuteq (2024)

Especificamente, a palavra “desafio” liga-se também às palavras “tecnologia” e “novo”; o que remete ao desafio da atualização desses professores às novas tecnologias aplicadas ao ensino. “Desafio” também está relacionado às palavras “aluno”, “conhecimento”, “professor” e “formação”.

A palavra “professor”, por sua vez, está associada a “desenvolvimento”, “constante” e “educação superior”; o que pode indicar que os professores veem a necessidade de se desenvolver de forma contínua no ensino superior.

Já a palavra “conhecimento” se relaciona com “acreditar”, “transmitir”, “aprender” e “realizar”; verbos que sugerem o papel dos professores em mediar a relação dos alunos com o conhecimento.

A palavra “aluno” se associa a “mercado” e “ensino superior”; sugerindo a importância dada pelos professores ao preparo desses alunos para o mercado de trabalho.

A palavra “formação” está relacionada a “vida”, “contribuir”, “social” e “sociedade”; o que parece se referir à importância da formação desses alunos para a contribuição da vida em sociedade.

A recorrência desses termos indica uma interconexão significativa entre eles. O conjunto de significados e sentidos atribuídos a essas palavras pode oferecer uma representação substancial do papel do professor na contemporaneidade, no contexto da educação superior, conforme delineado pelos participantes deste estudo. Esses dados contribuem para uma melhor compreensão do perfil que se busca identificar nos participantes da pesquisa e de suas representações sociais iniciais.

Na esfera do ensino superior, a função docente compreende, primordialmente, a apreensão do aluno em meio a uma série de desafios intrínsecos à mediação e à comunicação de um conhecimento que não apenas viabilize uma formação profissional sólida, mas também incuta valores de ordem pessoal.

Tal análise encontra respaldo nas afirmações de alguns participantes, que expressaram essa perspectiva em suas respostas, são elas:

*A atuação como **professor** na educação superior às vezes me gera ansiedade face aos **desafios** de estimular o estudante a comprometer-se com a aprendizagem. No entanto, sinto muito prazer em estar em sala de aula e sensibilizá-los para os **desafios** da vida profissional. Outro ponto crítico é a busca constante para colocar o **estudante** no centro do processo de aprendizagem. (QCADM01).*

*O **professor** na Educação Superior é o sujeito que possui **conhecimento** técnico e/ou científico em determinadas áreas do saber, proveniente de anos de estudos e preparo, e que tem como objetivo sistematizar, orientar e*

transmitir esse **conhecimento** aos **alunos** de maneira mais simples e direta possível, visando preparar estes **alunos** para o mercado de trabalho ou para o ingresso na área acadêmica, formando **professores** ou pesquisadores. (QCADM02).

É ser um profissional que compreenda e antevêja os problemas e dificuldades enfrentados pelos **alunos**, em relação ao mercado profissional e seus **desafios**, bem como os dilemas, necessidades, habilidades, e competências que o estilo de vida moderno nos requer. (QCADM05).

Hoje, em 2023, se torna um desafio gigantesco. O momento da educação superior requer um profissional diferenciado uma vez que os **alunos**, em grande parte, não querem estudar. Por isso ser professor na atualidade é fazer o impossível acontecer. (QCADM08).

Atualmente ser **professor** é um **desafio**, visto que muitos **alunos** têm chegado na universidade mal preparados e alguns casos desmotivados. O desenvolvimento **tecnológico** atual traz também vários **desafios** à docência, principalmente no domínio das **tecnologias** para uso em sala de aula. (QCADM11).

**Desafio** de criar um espaço intrigante que motiva a busca por **conhecimento** científico e aprimoramento parcial e profissional. a sala de aula na academia precisa ser repensada nesse sentido. Aulas mais interativas, conteúdos mais dinâmicos. (QCADM15).

Ser **professor** na atualidade, principalmente em uma instituição de ensino superior pública, é um grande desafio e, ao mesmo tempo, gratificante. Foi a maneira que eu escolhi de retribuir à sociedade a possibilidade que eu tive de me graduar e pós-graduar em uma IES pública, possibilitando a disseminação do **conhecimento** que me foi passado. Acredito que a educação é uma das ferramentas mais eficazes de **formação** do cidadão e ascensão social. (QCCCO27).

Estar dispostos ao **desafio** da presença da **tecnologia** em sala de aula. Aprender a aprender e trabalhar com metodologia participativas para que o conhecimento ser transmitido e os **estudantes** possam absorvê-los (QCCCO30).

Ser **professor** é atuar como mediador no processo de ensino–aprendizagem em um ambiente heterogêneo e de constante mudança. A Tarefa necessita de muito comprometimento devido às novas práticas pedagógicas vinculadas às tecnologias. Apesar dos **desafios**, a função é bastante prazerosa. (QCCBI33).

É um **desafio** enorme, que a cada dia temos que ultrapassar barreiras e enfrentar obstáculos, incentivando o **aluno** a busca do **conhecimento** para seu crescimento. (QCADM44).

Resumindo, conforme as afirmações dos participantes da pesquisa, o “ser professor hoje na educação superior” representa um desafio contínuo na busca pelo desenvolvimento do conhecimento do aluno e, por conseguinte, na promoção de um ensino que possa contribuir para a formação integral dele.

Por fim, para finalizar as indagações sobre o perfil dos participantes, perguntamos sobre o nível de satisfação em relação à carreira docente. Apenas um (1) docente assinalou “muito insatisfeitos”, outros quatro (4) docentes apontaram que estão “insatisfeitos”. No entanto, 29 docentes, a maioria – 66%, dizem-se “satisfeitos” com a profissão docente e, finalizando, dez (10) docentes, o que representa aproximadamente 23% dos participantes, indicaram estar “muito satisfeitos” com a sua profissão. conforme evidenciado no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Nível de satisfação para com a profissão docente.



Fonte: dados da pesquisa (2024)

De acordo com o gráfico, podemos dizer que a maioria, 39 participantes (sendo, 29 “satisfeitos” e 10 “muito satisfeitos”) está satisfeita com a profissão docente no ensino superior. Esses dados podem apontar elementos que demonstram construções de representações sociais positivas sobre as necessidades formativas dos participantes, para a adoção do ensino híbrido na educação superior. Assim sendo, o gosto pela docência pode indicar também desejos de uma formação que auxilie o processo educativo.

Sintetizando, sobre o perfil dos participantes desta pesquisa, de modo geral, podemos dizer que as características identificadas se mostram favoráveis à construção de representações sociais positivas sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido na educação superior.

São elas:

- a) A maioria é do sexo masculino (29);
- b) Têm idade entre 35 a 45 anos, portanto são professores jovens;



- c) A maioria, 70,5%, 31 professores, possuem titulação de doutorado;
- d) Apenas 5 docentes, 11%, exercem outra atividade profissional além da docência;
- e) A maioria tem mais de dez anos de experiência profissional na docência no ensino superior;
- f) 73% optaram pela docência “Pelo gosto de ser docente”, 28 professores, e pela “Realização profissional”, 12 professores; e da mesma forma, repetiriam a escolha pelos mesmos motivos;
- g) 73% já participaram ou participam de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente;
- h) Para a maioria, “ser professor hoje na educação superior” representa um desafio contínuo na busca pelo desenvolvimento do conhecimento do aluno;
- i) A maioria, 39 participantes, está satisfeita com a profissão docente no ensino superior.

## 5.2 SOBRE O ENSINO HÍBRIDO

A questão que versa sobre o ensino híbrido buscou investigar, principalmente, como os participantes conceituam e compreendem essa modalidade de ensino. Nosso intuito foi o de conhecer elementos que possam contribuir para a identificação das representações sociais sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido, na educação superior.

Como podemos observar no Gráfico 15, a maioria das respostas reportam para representações sociais positivas sobre o ensino híbrido.

Dos 44 participantes, 35 conceituam o ensino híbrido como sendo “uma modalidade que combina o ensino presencial e o ensino a distância, com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e flexível”. Vale lembrar Moran (2015), quando pontua que o ensino híbrido é um modelo pedagógico que entrelaça as modalidades presencial e a distância e tem emergido como um paradigma formativo capaz de responder às demandas de um contexto educacional em constante metamorfose.

Gráfico 15 – Afirmativas sobre o ensino híbrido.



Fonte: dados da pesquisa (2024)

Além de a maioria conceituar o ensino híbrido em consonância com Moran (2015), 33 participantes também acrescentam que “a formação continuada é imprescindível para capacitar os professores a utilizarem efetivamente essa modalidade de ensino”. Esse dado encontra respaldo nas observações de Marcelo Garcia (2006), quando propõe uma formação continuada e reflexiva para o aprimoramento da prática docente. Nessa mesma linha de pensamento, 31 participantes assinalaram a afirmativa de que é necessário, para adoção do ensino híbrido, “compreender os princípios pedagógicos que o fundamentam e apropriar-se de novos saberes pedagógicos”. Podemos reconhecer aqui que essa afirmação apresenta relação com a anterior – para compreender os princípios pedagógicos a formação continuada é imprescindível.

No que tange às tecnologias digitais, 25 professores assinalaram que elas “têm um papel fundamental, pois incorporam elementos do modelo presencial e do a distância”. Tori (2009)

sustenta essa ideia, enfatizando a convergência entre ambientes virtuais e presenciais como um incremento às possibilidades pedagógicas.

Ademais, 22 participantes identificaram o ensino híbrido como “adequado às exigências da atualidade, pois desenvolve conhecimentos e aptidões relacionados à tecnologia”. Essa afirmação encontra respaldo nas ideias de Kenski (2007), que vincula a adoção de tecnologias digitais à construção da "sociedade da informação", pressupondo estudantes e docentes como atores ativos e reflexivos nesse processo.

Contrapondo-se as afirmativas anteriores, 23 participantes observam e registram também que o ensino híbrido “tem a desvantagem de ser dependente de uma rede de Internet, o que pode acentuar as desigualdades sociais brasileiras, com a falta de acesso a ela por parte de alguns estudantes”. Sobre isso, Gusso *et. al.* (2020, p. 6) mostram, nos seus estudos, que, no Brasil, há “relatos sobre a alta quantidade de estudantes excluídos do acesso “on-line” pela falta de computadores ou de acesso à Internet, bem como sobre a falta de condições adequadas para estudo nas residências [...]”.

Ainda, na contramão para adoção do ensino híbrido, embora fosse apenas um participante, assinalou ele a afirmativa “é uma modalidade muito complexa que pouco contribui para a formação acadêmica do aluno”, mostrando, claramente, que não aprova o ensino híbrido.

Em síntese, as análises dessa questão mostram que, de modo geral, há um alinhamento entre os resultados e os referenciais teóricos que subsidiam essa pesquisa, com relação à compreensão do ensino híbrido atrelado à formação docente e às tecnologias educacionais. Os resultados parecem evidenciar, também, que esse grupo de professores está construindo representações sociais positivas, com relação às necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido na educação superior.

### 5.3 SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

Na sequência, investigamos sobre o conhecimento dos professores acerca das práticas pedagógicas para a adoção do ensino híbrido. Para isso, utilizamos duas questões, uma, especificamente, com relação às práticas pedagógicas, de modo geral, para o ensino híbrido, e outra, para verificar o conhecimento sobre os modelos de ensino híbrido.

Sobre as práticas pedagógicas para o ensino híbrido, a Tabela 6 mostra uma concordância da maioria com relação à compreensão dessas práticas.

Tabela 6 – Nível de concordância com relação à compreensão das práticas pedagógicas para o ensino híbrido.

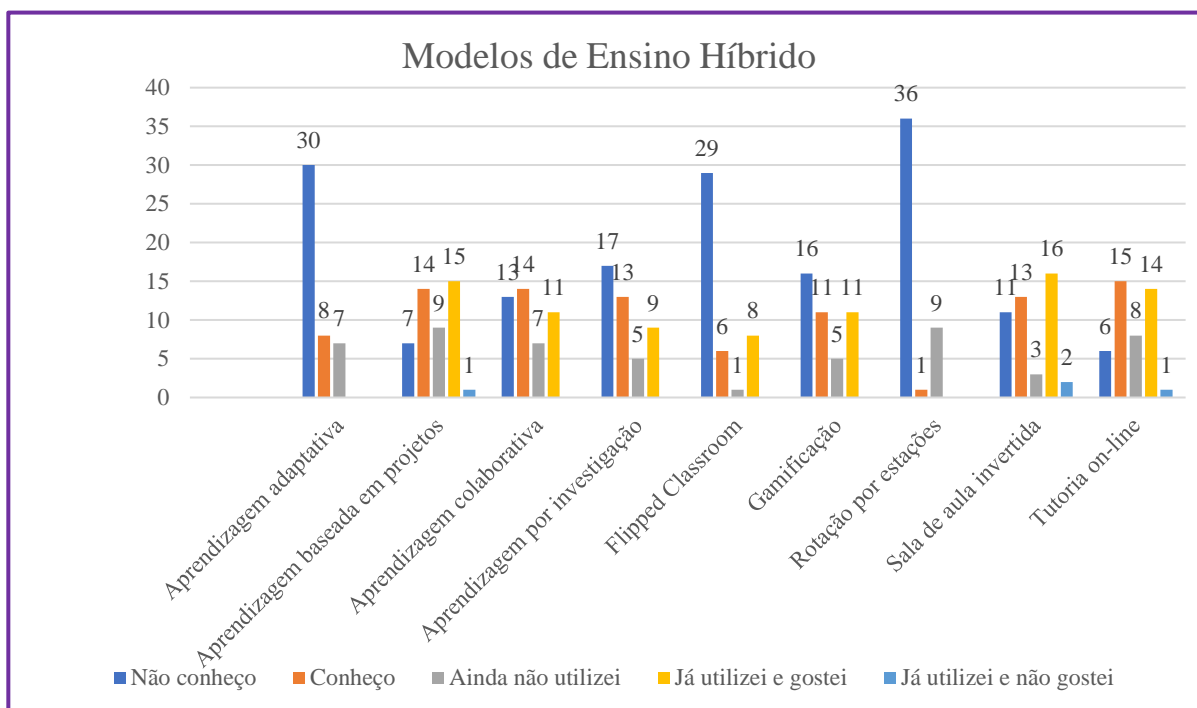
<b>Com relação às práticas pedagógicas para o ensino híbrido</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo em parte</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não sei dizer</b>
a) O estudante é o protagonista do processo de aprendizagem e é incentivado a criar, planejar e desenvolver as próprias soluções para problemas e desafios propostos.	22	17	4	
b) O papel do professor é orientar e mediar as atividades, estimulando a reflexão e a metacognição dos alunos.	31	11	1	
c) As práticas pedagógicas, no ensino híbrido, devem ser adaptadas às necessidades e às características dos estudantes e dos conteúdos a serem ensinados.	31	6	4	
d) O ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, que integre, de forma efetiva, as tecnologias digitais e as atividades presenciais.	36	6	1	
e) É necessário selecionar os conteúdos com potencial pedagógico e organizá-los de forma a promover ações pedagógicas que envolvam tanto o ambiente presencial quanto o virtual.	34	7	2	1
d) A diversidade das práticas pedagógicas é uma estratégia que desperta a motivação, o interesse e a curiosidade dos alunos.	16	16	9	2

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Sintetizando, como pode ser observado, a maioria dos participantes assinalou, com relação às práticas pedagógicas para o ensino híbrido que: o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem; o papel do professor é estimular a reflexão; as práticas devem ser adaptadas às necessidades dos estudantes; o ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, com atividades presenciais e virtuais; devem-se utilizar práticas diversificadas.

Na questão seguinte, sobre os modelos de ensino híbrido, o Gráfico 16 registra os conhecimentos e a utilização de diferentes modelos pelos participantes.

Gráfico 16 – Conhecimento dos participantes sobre os modelos de ensino híbrido.



Fonte – dados da pesquisa (2024)

De acordo com as informações do Gráfico 16, os dados revelam conhecimentos distintos e diferentes experiências entre os professores, sobre os modelos de ensino híbrido.

Pudemos observar que o modelo de "Rotação por estações" é o menos conhecido, isto é, 36 participantes não o conhecem. Na sequência, 30 professores também não conhecem o modelo "Aprendizagem adaptativa".

A "Aprendizagem baseada em projetos" mostra-se como um modelo relativamente familiar e bem aceito entre os participantes, com 15 indicando já terem utilizado e gostado. Esse dado corrobora com as afirmações de Moran (2015), que destaca a aprendizagem baseada em projetos como uma estratégia eficaz para envolver os alunos ativamente, promovendo habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Apenas um participante expressou descontentamento com esse modelo.

A "Sala de aula invertida" também recebeu uma avaliação positiva, com 16 participantes indicando que já utilizaram e gostaram do método. Sobre esse modelo, Lin (2017) argumenta que a sala de aula invertida permite uma maior interação entre alunos e professores, além de oportunizar o aprendizado personalizado e autodirigido.

A "Gamificação" e a "Aprendizagem colaborativa" são conhecidas por uma quantidade moderada de participantes, mas também apresentam casos de utilização sem uma clara

tendência de satisfação ou insatisfação; o que pode refletir a variabilidade na implementação e na recepção dessas metodologias em ambientes educacionais distintos.

Os dados indicam um reconhecimento variado e uma adoção diferenciada dos modelos de ensino híbrido, sugerindo que a experiência, o contexto e as necessidades específicas dos educadores e dos estudantes influenciam significativamente na percepção e eficácia desses métodos. Assim, é essencial que as instituições de ensino e os formadores de professores considerem esses fatores ao promoverem e apoiarem o uso de estratégias de ensino híbrido, conforme também ressaltado por Santos (2021), que enfatiza a importância de adaptar as tecnologias educacionais às necessidades e aos contextos locais para maximizar sua efetividade.

Por fim, os resultados dessa questão parecem refletir a complexidade e a diversidade das respostas educacionais ao ensino híbrido. Destacamos aqui a necessidade de formação contínua e de um desenvolvimento profissional docente que atenda às necessidades formativas dos professores, com relação às práticas pedagógicas para a adoção do ensino híbrido.

#### 5.4 SOBRE O NÚCLEO CENTRAL E SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – A TALP – TÉCNICAS DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Nesta seção, apresentamos as análises referentes à identificação do núcleo central das representações sociais dos participantes, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido. Para isso, processamos, no *software* EVOC, as palavras evocadas pelos participantes na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Embora já tenhamos apresentado o EVOC no capítulo 4 – Caminhos metodológicos –, reforçamos que esse *software*, com a fundamentação teórica da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e a Teoria do Núcleo Central de Abric (2000), permite-nos identificar a estrutura das representações sociais a partir do delineado no Núcleo Central e do Sistema Periférico.

Sobre a TALP, lembramos também que, para sua realização, solicitamos aos participantes registrarem cinco palavras que lhes ocorressem ao serem confrontados com a expressão indutora “necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido”. Foi solicitado, ainda, aos participantes, que destacassem a palavra que considerassem mais significativa e, na sequência, fornecessem os sinônimos das demais evocadas.

Em seguida, realizamos a transcrição de todas as palavras, as justificativas e os sinônimos, sistematizando-os em cinco colunas. As palavras que os participantes consideraram mais relevantes foram destacadas com um asterisco. Ao todo, obtivemos 220 palavras referentes às evocações dos 44 participantes. Essas palavras foram submetidas a um processo de normalização, no qual os termos diferentes e com mesmo significado foram unificados sob uma única representação, mantendo seu sentido original inalterado. Após esse processo, as palavras normalizadas foram inseridas em uma planilha do Excel e processadas no *Software* EVOC. Durante esse processo, com o auxílio das informações disponibilizadas pelo programa (Tabelas 7 e 8), ajustamos as frequências mínimas e intermediárias; o que possibilitou a criação dos quadrantes do EVOC (Figura 10).

Tabela 7 – Número de palavras citadas, diferentes e *rang moyen*.

Nombre total de mots differents	32
Nombre total de mots cites	220
moyenne generale des rangs	3,00

Fonte: Dados da pesquisa – EVOC (2024).

De acordo com a Tabela 7, o total de palavras diferentes foi 32 e o total de palavras citadas, 220. O *rang moyen* já vem estabelecido em 3,00.

Tabela 8 – Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC.

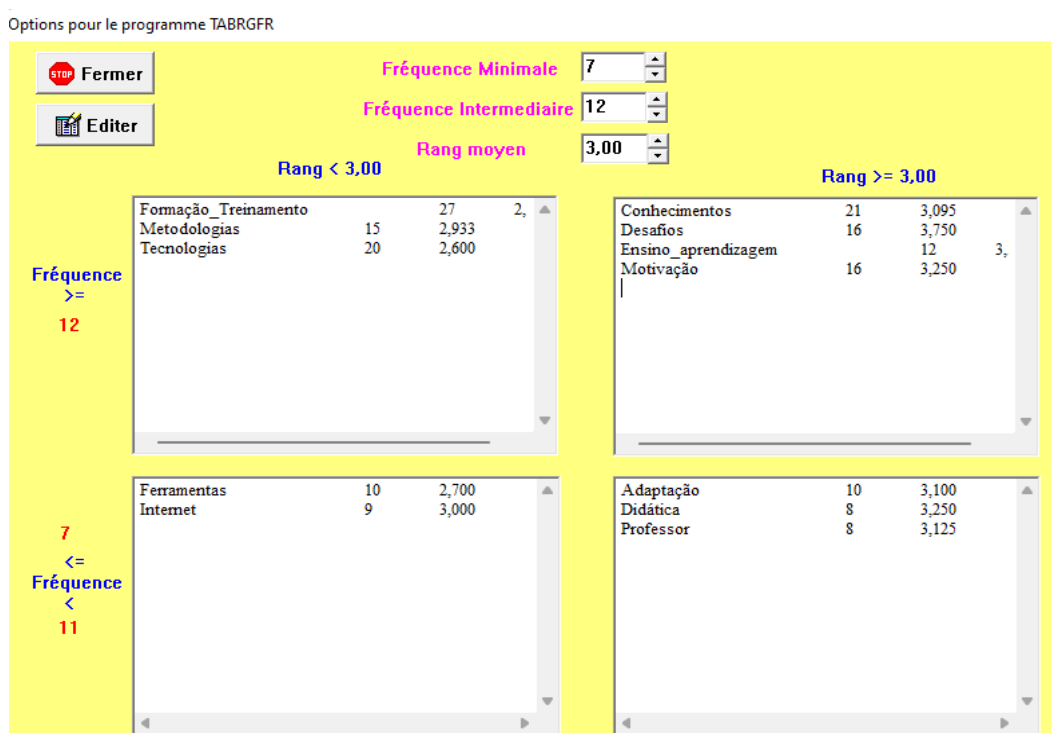
freq.	*	nb.	mots	*	Cumul	evocations	et	cumul	inverse
1	*	9	9	4.1	%	220	100.0	%	
2	*	4	17	7.7	%	211	95.9	%	
3	*	1	20	9.1	%	203	92.3	%	
4	*	2	28	12.7	%	200	90.9	%	
5	*	4	48	21.8	%	192	87.3	%	
8	*	2	64	29.1	%	172	78.2	%	
9	*	1	73	33.2	%	156	70.9	%	
10	*	2	93	42.3	%	147	66.8	%	
12	*	1	105	47.7	%	127	57.7	%	
15	*	1	120	54.5	%	115	52.3	%	
16	*	2	152	69.1	%	100	45.5	%	
20	*	1	172	78.2	%	68	30.9	%	
21	*	1	193	87.7	%	48	21.8	%	
27	*	1	220	100.0	%	27	12.3	%	

Fonte: Evoc (2024)

Para estabelecer a frequência mínima, dividimos o total de palavras, 220, pelo número de termos únicos, 32, que foram mencionados apenas uma vez, resultando em 6,8, valor este que foi arredondado para 7.

Para calcular a frequência intermediária, tomamos como referência a Tabela 8 que apresenta a distribuição de frequências conforme o processamento pelo EVOC; iniciou-se com a identificação do valor de frequência cumulativa próximo a 8. Como observado na Tabela 8, não existe frequência com esse valor; sendo assim, foi admitido um novo arredondamento para frequência intermediária como 8 para referência. Posteriormente, somamos os valores da primeira coluna à esquerda ( $8+9+10+12+15+16+20+21+27 = 138$ ) e dividimos pelo total da segunda coluna à direita ( $2+1+2+1+1+2+1+1+1 = 12$ ), obtendo 11,5 como resultado. Com as frequências mínima e intermediária definidas, assim como o “rang Moyen”, foi possível gerar o esquema dos quadrantes do EVOC, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10 – Quadrantes do EVOC – Núcleo Central e Sistema Periférico.



Fonte: EVOC

De posse dos quadrantes do EVOC e com o auxílio da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e Teoria do Núcleo Central de Abric (2000), procedemos às análises, para, juntamente com os resultados já discutidos sobre as questões anteriores do questionário, identificarmos o núcleo central das representações sociais dos participantes da



pesquisa, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido. Reiteramos que, ao introduzirmos os quadrantes do EVOC, todos os elementos discutidos anteriormente foram considerados para a análise integral do estudo.

#### 5.4.1 O primeiro quadrante ou Núcleo Central

Referente ao primeiro quadrante, que representa o possível núcleo central, a Tabela 9 exhibe as palavras que o constituem, juntamente com o número de evocações e a média ponderada correspondente a cada termo.

Tabela 9 – Núcleo Central das Representações Sociais.

1º QUADRANTE – NÚCLEO CENTRAL		
Palavra	Número de vezes evocada	Frequência
Formação –Treinamento	27	2,784
Tecnologias	20	2,600
Metodologias	15	2,933

Fonte: dados da pesquisa (2024)

O núcleo central, conforme conceituado na Teoria das Representações Sociais, especialmente na abordagem estrutural de Abric (2000), é a parte mais estável e consistente de uma representação social. Ele contém os elementos fundamentais que dão sentido e orientação para o pensamento e o comportamento dos indivíduos dentro de um contexto social específico.

Moreira e Oliveira (2000, p. 34) apontam que as propriedades do Núcleo Central de uma representação são associadas a rigidez, coesão, estabilidade e resistência a alterações. Essas características não apenas delineiam a uniformidade do grupo, mas também são cruciais para a construção do significado da representação para esse coletivo.

No contexto desta pesquisa, a centralidade de "Formação–Treinamento"<sup>7</sup> emergiu como a mais recorrente com 27 evocações e evidencia a ênfase na dimensão prática da formação docente, indicando que os participantes percebem a formação e o desenvolvimento profissional docente como processos fundamentais. Essa perspectiva encontra respaldo em autores como Nóvoa (2002), que defendem a formação como um processo contínuo que integra teoria e prática.

<sup>7</sup> Durante o processo de normalização das palavras, observamos que, todas as vezes, que a palavra “Treinamento” era evocada, tanto a justificativa, quanto os sinônimos traziam o significado de “Formação”; por isso, as duas foram unificadas.

Essa percepção decorre das justificativas e sinônimos fornecidos, que sugerem uma visão de formação e desenvolvimento profissionais docentes como processos ininterruptos, refletindo a necessidade percebida de evolução constante para as práticas pedagógicas dentro do ensino híbrido. Isso se deve à compreensão de que o educador nunca alcança um estado de completa formação, devendo permanecer vigilante e adaptável às novas demandas e transformações do cenário contemporâneo.

As justificativas e sinônimos atribuídos às palavras “Formação –Treinamento” mostram os seguintes significados atribuídos a elas:

*A **formação** é um elemento da maior importância para o agendamento de conhecimentos e pelas velocidades (QCADM22).*

*Os docentes, em especial aqueles vinculados às Ciências Contábeis, devem manter um ritmo ativo e tempestivo de capacitação, tanto dos conteúdos a serem trabalhados, bem como de novas técnicas e ferramentas de ensino (QCCCO27).*

*A capacitação continuada dos professores envolvidos no ensino híbrido é extremamente importante, uma vez que a grande maioria dos professores não tiveram esta experiência como estudantes e também não tiveram **treinamento** adequado para realizar estas atividades. Se não houver a devida capacitação, as atividades adotadas pelos professores e também para os alunos, sendo que estes últimos poderão não ter interesse pelas atividades propostas (QCCALI31)*

*Sempre que acontece algum tipo de **treinamento** sobre ensino, os desafios da atualidade são apontados, ações isoladas são apresentadas, mas não há um método a seguir. É preciso desenvolver métodos; talvez conceitos gerais e depois mais específicos para cada área de atuação, mas precisamos de um ponto de partida comum e prático, que nos aponte onde começar. O que vejo acontecer nos treinamentos é uma série de apontamentos teóricos (que são muito importantes) e exemplos práticos isolados (de áreas específicas). Isto acaba apontando nossas fragilidades, algumas vezes conseguimos aproveitar os exemplos para nossas aulas, mas na maioria das vezes saímos sem um norte para iniciarmos a transformação (QCCBIO32).*

*Os docentes necessitam de capacitação para conseguir explorar com maior eficácia e eficiência as novas metodologias para docência no ensino superior, a exemplo do ensino híbrido (QCAGR36).*

*A formação docente é sinônimo de profissionais cada vez mais capacitados e preparados para desempenhar um papel de destaque em sala de aula e, conseqüentemente, fomentar o processo de aprendizado dos discentes (QCSIST40).*

Como podemos perceber, as justificativas fornecidas elucidam a necessidade da formação para atuação e práticas pedagógicas no âmbito do ensino híbrido, evidenciando que, conforme a perspectiva dos participantes, tal necessidade fomenta a participação ativa dos

docentes no próprio processo educativo. Isso incita a curiosidade, promove a colaboração e facilita o desenvolvimento da capacidade pedagógica.

Santos e Melo (2021) argumentam que um entendimento aprofundado das demandas formativas dos docentes permite a criação de políticas de formação capazes de aprimorar a qualidade do trabalho pedagógico no ensino superior. Assim, torna-se crucial implementar programas de desenvolvimento profissional contínuo, que se originem do engajamento dos próprios professores, com foco em suas necessidades e interesses, servindo como diretrizes para a formação no contexto específico. Essa abordagem estratégica em políticas de formação pode facilitar o avanço profissional dos educadores.

Complementarmente, Tardif (2014) salienta que a formação continuada de professores no ensino superior transcende a mera obtenção de conhecimentos técnicos; ela engloba a assimilação crítica do contexto educativo, o fomento de competências socioemocionais e a habilidade de se ajustar às necessidades dinâmicas do meio acadêmico.

A segunda palavra mais evocada no primeiro quadrante do EVOC é "Tecnologias", mencionada 20 vezes. Essa prevalência reflete a centralidade das tecnologias no contexto do ensino híbrido, alinhando-se à Teoria das Representações Sociais, que enfatiza a importância de os elementos centrais refletirem as crenças e as práticas comuns dentro de um grupo social.

A ênfase em "Tecnologias" destaca a percepção dos professores participantes de que o domínio tecnológico é essencial para implementar o ensino híbrido efetivamente. Isso ressoa com o referencial teórico que discute a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação, sugerindo que as TICs são ferramentas importantes para facilitar a aprendizagem e melhorar as práticas pedagógicas. Corroborando essa visão, autores como Moran (2007) e Silva (2015) salientam o potencial das tecnologias para promover a inovação e a interatividade no ensino. Além disso, a frequente associação com "Tecnologias" sinaliza uma necessidade reconhecida de formação e desenvolvimento profissional contínuos, em ferramentas digitais e métodos pedagógicos inovadores para atender às demandas do ensino híbrido.

Portanto, a posição de "Tecnologias" no primeiro quadrante do EVOC sugere que ela é vista como um elemento central na construção das representações sociais dos professores sobre o ensino híbrido, enfatizando a importância de integrar tecnologia na educação para melhorar a qualidade do ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Observamos algumas justificativas de participantes que corroboram tal análise:

*É preciso treinar/qualificar o docente para o uso da tecnologia no ensino híbrido de ensino (QCADM01).*

*Tecnologia, creio que seja o mais importante, visto que os softwares e recursos tecnológicos são uma realidade e que hoje em dia não podem ser desprezados na formação dos alunos, e podem ser incorporadas ao ensino Híbrido de maneira mais fácil e simples do que o ensino presencial (QCADM02).*

*Pois o ensino híbrido ainda é algo novo para muitos docentes, principalmente se considerarmos os avanços em tecnologia de informação (QCADM18).*

*Porque para existir o ensino híbrido tem que ter tecnologias que o suportem (QCSIST41).*

As justificativas dos participantes da pesquisa destacam a importância do treinamento e da qualificação dos docentes no uso de tecnologias para a efetiva implementação do ensino híbrido. Essas observações refletem o entendimento de que as tecnologias digitais são fundamentais para a concepção e a operacionalização do ensino híbrido; o que está alinhado com as discussões teóricas de autores como Bates (2015) e Garrison e Vaughan (2008), que enfatizam a integração das tecnologias digitais como elemento central na transformação das práticas pedagógicas.

A terceira palavra mais evocada no primeiro quadrante do EVOC é "Metodologias", mencionada 15 vezes. Isso indica a importância atribuída às metodologias de ensino no contexto do ensino híbrido. A frequência da palavra "Metodologias" sugere que os professores reconhecem a necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e eficazes que se alinhem com o modelo de ensino híbrido e destaca a relevância das estratégias de ensino na formação de professores. Autores como Zabala (2008) e Perrenoud (2000) enfatizam a necessidade de diversificar as metodologias para atender às diferentes necessidades dos alunos.

A prevalência da palavra "Metodologias" também destaca a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo dos professores em metodologias ativas, a exemplo, aprendizagem baseada em problemas, trabalho em grupo e instrução invertida, que são características do ensino híbrido. Autores como Horn e Staker (2015) afirmam que a adoção de novas metodologias pedagógicas é essencial para a personalização da aprendizagem e para atender às diversas necessidades dos alunos.

A partir desses dados, direcionamos para as justificativas, na perspectiva de observar de que forma essas palavras evocadas eram descritas pelos participantes da pesquisa, bem como registrar a importância que eles atribuíam a elas.

*As **metodologias** ativas são a base para educação a distância, portanto, para o ensino híbrido também (QCADM09).*

*Na minha opinião a **metodologia** de ensino, pois o ensino híbrido exige uma dinâmica metodológica diferente do ensino presencial. A relação professor e aluno é mediada pelo uso de tecnologia e para que isso ocorra da melhor forma deve-se ter uma metodologia de ensino que privilegie essa forma de relação (QCADM11).*

*A interação é fundamental. Tanto porque possibilita ao profissional conhecer seus estudantes e também (re) pensar seus conteúdos e **metodologias** (QCADM15).*

*Conhecimento, porque para atuar com novas **metodologias** é preciso conhecê-las bem, para dar sentido ao seu uso e motivar os participantes (QCSIST43).*

As justificativas dos participantes da pesquisa mostram a importância das metodologias e da adaptação metodológica no contexto do ensino híbrido, enfatizando a necessidade de uma dinâmica metodológica que facilite a relação mediada pela tecnologia entre professor e aluno.

As transcrições deixam claro que o conhecimento das novas metodologias é importante para dar sentido ao seu uso e motivar os participantes. Isso corrobora as ideias de Knowles, Holton e Swanson (2015) sobre a andragogia<sup>8</sup>, enfatizando que os adultos são motivados a aprender quando veem a relevância e a aplicabilidade do que está sendo ensinado em suas vidas profissionais e pessoais.

Há necessidade de uma dinâmica metodológica que se diferencie do ensino presencial, evidenciando a importância da mediação tecnológica na relação professor–aluno. Esse ponto está alinhado com o pensamento de Garrison, Anderson e Archer (2000), que, no modelo de Comunidade de Indagação, ressaltam a importância da presença cognitiva, social e de ensino na criação de experiências educacionais significativas, especialmente em ambientes de aprendizagem “online” ou híbrida.

De modo geral, ao analisar os principais elementos que formam o núcleo das representações sociais dos docentes, identificamos palavras–chave como formação–treinamento, tecnologias e metodologias. Esses termos indicam que tais profissionais moldam suas percepções sobre a própria formação e desenvolvimento profissional alinhados aos princípios educacionais propostos por Marcelo Garcia, em 1999, que, de certa forma, evidenciam as necessidades formativas em discussões. Essa abordagem sugere que a jornada de formação e desenvolvimento dos professores é vista como um processo ininterrupto, marcado pela busca constante de aperfeiçoamento e pela centralidade do conhecimento como pilar para um desempenho profissional eficiente. Além disso, essa trajetória é percebida como

---

<sup>8</sup> Andragogia é a ciência que estuda e orienta as melhores práticas durante o processo de ensino e aprendizagem de adultos. *Andro* significa adulto, e *agein*, guiar ou liderar. (Lawall, 2023, p. 3).

fonte de necessidade, emergindo da concretização do conhecimento por parte dos docentes e da aquisição de competências, que são vistas como catalisadoras para o desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino híbrido.

A partir dessas observações, podemos dizer que os participantes deste estudo estão construindo representações sociais sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, ancoradas em elementos que dizem respeito a **formação–treinamento, tecnologias e metodologias**. Para esse grupo, as necessidades formativas estão ligadas à compreensão de que, para a adoção do ensino híbrido, há necessidade de uma **formação–treinamento**, que considere as **tecnologias** como ferramentas importantes para facilitar a aprendizagem e melhorar as práticas pedagógicas, a partir do conhecimento de novas **metodologias** adequadas ao contexto do ensino híbrido.

#### 5.4.2 O Sistema Periférico.

O Sistema Periférico é composto por três áreas distintas: a primeira periferia, a segunda periferia e a zona de contraste. Conforme destacado anteriormente, a periferia contém elementos muito mais adaptáveis em comparação com o núcleo central. Moreira e Oliveira (2000, p. 34) argumentam que o Sistema Periférico é caracterizado pela sua capacidade de incorporar experiências e narrativas pessoais, acomodar a diversidade dentro do grupo e manter flexibilidade. Além disso, ele é particularmente receptivo ao contexto imediato e desempenha um papel crucial na facilitação da adaptação à realidade tangível.

Abric (2000) enfatiza a importância da periferia, argumentando que ela é fundamental para entender as contradições aparentes nas representações sociais. Essas representações são, ao mesmo tempo, estáveis e inflexíveis, por serem ancoradas em um Núcleo Central, mas também são dinâmicas e adaptáveis, refletindo as experiências individuais incorporadas nos quadrantes periféricos.

##### 5.4.2.1 Segundo quadrante: primeira periferia

O segundo quadrante da análise de representações sociais, nomeado como a Primeira Periferia, contém elementos que, embora menos centrais que os do Núcleo Central, ainda são significativos para a representação e refletem a interface entre opiniões estabilizadas e respostas

dinâmicas ao ambiente. Uma análise detalhada de cada palavra evocada nesse quadrante é importante para compreender as representações sociais.

Nesse segundo quadrante, as palavras "Conhecimento", "Desafios", "Motivação" e "Ensino–Aprendizagem" foram mencionadas, com frequências de evocação de 21, 16, 16 e 12 vezes, respectivamente, conforme esboçado na Tabela 10.

Tabela 10 – Segundo quadrante – Primeira Periferia

2º QUADRANTE		
Palavra	Número de vezes evocada	Frequência
Conhecimento	21	3,095
Desafios	16	3,750
Motivação	16	3,420
Ensino–aprendizagem	12	3,250

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Observamos que, dentro desse segundo quadrante, "Conhecimento" foi a palavra mais frequentemente evocada com 21 evocações, seguida por "Desafios", "Motivação" com 16 evocações respectivamente e "Ensino–Aprendizagem" com 12 evocações. Esses termos não só foram frequentemente evocados, mas também apresentaram uma alta Ordem Média de Evocações (OME). Embora essas palavras apresentem um número relativamente alto de evocações e encontrem-se próximas ao núcleo central, ainda não consideradas representações sociais plenas, elas possuem um grande potencial para se tornarem parte integrante dessas representações.

O termo "Conhecimento" ocupa um lugar significativo na primeira periferia, destacando que, embora não seja tão central quanto "Formação – Treinamento", "Tecnologias" e "Metodologias", ele ainda é fundamental na compreensão do objeto de estudo. O conhecimento aqui pode ser compreendido como o substrato sobre o qual se constrói toda prática educativa e formativa. A sua frequência indica uma alta valorização do conhecimento teórico ou específico na área em questão. É um conceito entendido como um elemento dinâmico que está em constante desenvolvimento e renovação, uma perspectiva reforçada por autores como Nóvoa (2002), que considera o conhecimento não como uma acumulação estática, mas como uma atividade contínua. Vejamos algumas justificativas de participantes para ilustrar nossa análise:

*A formação é um elemento da maior importância para o agendamento de conhecimentos e pelas velocidades (QCADM22).*

*Conhecimento, porque para atuar com novas metodologias é preciso conhecê-las bem, para dar sentido ao seu uso e motivar os participantes (QCSIST43).*

*Conhecimento. O ensino híbrido exige muito conhecimento para o seu desenvolvimento, visto muitas vezes o desinteresse dos alunos. Para tanto, é necessário conhecimento para a sua persuasão (QCADMT44).*

As justificativas apresentadas pelos participantes da pesquisa destacam a palavra "conhecimento" como um conceito-chave, essencial para o entendimento e a efetividade da formação e da aplicação de novas metodologias. Elas refletem diferentes aspectos e considerações sobre o papel do conhecimento no contexto educacional.

Para esse grupo, a formação é compreendida como crucial para a aquisição de conhecimento. Implica uma formação contínua e capaz de acompanhar as mudanças rápidas, especialmente em ambientes que lidam com constantes atualizações de informações. Nesse contexto, o conhecimento é visto como uma ferramenta que atribui significado e motiva os alunos para a aprendizagem.

Assim, podemos dizer que a palavra "conhecimento", embora situada na Primeira Periferia, segundo os dados tabulados, tem uma ligação direta e significativa com o Núcleo Central das representações sociais reveladas pela pesquisa. O Núcleo Central é formado por elementos que são mais resultados, resistentes à mudança e funcionam como o coração das representações sociais, dando-lhes significado e coesão (Abric, 2000). As justificativas dos participantes que evocaram a palavra "conhecimento" ilustram como esse conceito é fundamental e subjacente às principais questões e às práticas educativas representadas no Núcleo Central.

“Desafios” foi a segunda palavra mais evocada na primeira periferia, juntamente com “Motivação”, com 16 vezes evocações cada uma. A motivação é um fator-chave no sucesso do processo de ensino e aprendizagem, influenciando tanto educadores quanto aprendizes. Sua frequência sugere a importância de entender o que impulsiona indivíduos e grupos na busca por formação e treinamento. A motivação pode ser intrínseca, vinda do prazer e da satisfação no próprio processo de aprendizagem; ou extrínseca, baseada em recompensas ou reconhecimento externo. A discussão acadêmica sobre esse termo pode se aprofundar em teorias motivacionais e como elas se aplicam ao contexto educacional.

Conforme o participante QCCCO26 *“Com motivação e interesse das partes envolvidas no processo de aprendizagem, vence-se a inércia para a implantação e desenvolvimento do ensino híbrido”*.

Em outras evocações da palavra “Motivação”, visualizamos que foi associada a sinônimos como “Interesse”, “Empolgação” e “Engajamento”; o que reflete a perspectiva ligada à sustentabilidade do Núcleo Central.



"Desafios" apresenta uma alta frequência; o que pode indicar que os indivíduos envolvidos na pesquisa estão conscientes das dificuldades e das complexidades inerentes ao processo educativo ou formativo. O termo pode refletir as várias barreiras que precisam ser superadas, seja na integração de novas tecnologias, na implementação de metodologias inovadoras ou na própria dinâmica do ensino–aprendizagem. A frequência desse termo sugere que os participantes estão atentos à necessidade de resiliência e inovação contínua; ideias que são discutidas na literatura sobre desenvolvimento profissional e transformação educacional, por Rogers *et. al.* (1992).

*[...] os desafios e as incertezas, uma vez que a modalidade não tem amparo legal (QCADM13).*

*[...] observo desinteresse generalizado de todos os atores envolvidos na trama educacional. um possível conflito de geração associado a uma mudança cultural no mundo impõe uma série de desafios adaptativos para o sistema clássico de ensino... experiências têm que ser feitas... os resultados são imprevisíveis (QCADM21)*

*Sempre que acontece algum tipo de treinamento sobre ensino, os desafios da atualidade são apontados, ações isoladas são apresentadas, mas não há um método a seguir. É preciso desenvolver métodos; talvez conceitos gerais e depois mais específicos para cada área de atuação, mas precisamos de um ponto de partida comum e prático, que nos aponte onde começar. O que vejo acontecer nos treinamentos é uma série de apontamentos teóricos (que são muito importantes) e exemplos práticos isolados (de áreas específicas). Isto acaba apontando nossas fragilidades, algumas vezes conseguimos aproveitar os exemplos para nossas aulas, mas na maioria das vezes saímos sem um norte para iniciarmos a transformação (QCCBIO32).*

De acordo com as afirmações dos participantes, é possível observar que a capacitação e o aprimoramento da carreira dos educadores estão associados aos desafios enfrentados em relação à prática pedagógica em sala de aula. Embora dentro de um cenário de incertezas e inseguranças para a prática do ensino híbrido, os participantes vislumbram uma necessidade de desenvolvimento seguro para que possam colocar em prática o ensino–aprendizagem para seus alunos.

O termo "Ensino–aprendizagem", evocado 12 vezes, mostra que ensinar e aprender, embora sejam processos interdependentes e complementares, não são isolados.

A análise desse termo pode ser compreendida a partir de Moran (2015), que discute o conceito de ensino híbrido como um modelo educacional que incorpora tanto o ensino presencial quanto o híbrido, aproveitando as potencialidades de ambos para enriquecer o processo de ensino–aprendizagem. Moran destaca a flexibilidade e a capacidade de inovação do ensino híbrido, elementos que podem ser fundamentais para entender a complexidade do

processo de ensino–aprendizagem em ambientes educacionais contemporâneos. Algumas justificativas dos participantes corroboram as discussões apontadas.

*Para trabalhar em ambientes de ensino híbrido é necessário capacitar o professor no que diz respeito às técnicas e aos recursos pertinentes a este modelo diferenciado de ensino/aprendizagem (QCADM12).*

*Aprendizagem, porque o grande desafio do ensino híbrido é fazer com que a aprendizagem seja a única na consciência do aluno (QCADM20).*

*É importante se antecipar às novas demandas que surgem no ambiente acadêmico, a fim de aprimorar as práticas desenvolvidas e contribuir para a melhoria do processo ensino–aprendizagem (QCCCO23).*

*A aprendizagem é uma das mais importantes, visto que se relaciona presencial e a distância em que o aluno estuda em partes sozinho, por meio dos caminhos disponibilizados pelo professor. (QCCCO28).*

*Para o ensino híbrido, a didática é o mais importante, pois ela contempla de alguma maneira todos os outros itens. Sem didática não há meios de “conquistar” os alunos para que ele mantenha a organização nos estudos e a aprendizagem. O grande desafio do online é manter a atenção do discente e sem didática isso não ocorre (QCCCO29).*

As justificativas dos participantes destacam diferentes perspectivas sobre a importância do processo de ensino–aprendizagem no contexto do ensino híbrido. Enfocam a necessidade de capacitar professores para trabalhar em ambientes de ensino híbrido, pontuando a importância das técnicas e dos recursos adequados. Isso indica a compreensão de que o ensino híbrido requer uma abordagem especializada, integrando diferentes métodos e tecnologias para facilitar a aprendizagem.

Apontam também para o desafio de tornar a aprendizagem a centralidade da experiência educativa no ensino híbrido, cujo objetivo é que o aluno integre completamente o conhecimento, independentemente do formato de entrega. Destaca–se, assim, a necessidade de estratégias pedagógicas que garantam uma experiência de aprendizagem coesa e eficaz.

Essas justificativas mostram uma compreensão dos desafios e das necessidades associadas ao ensino híbrido, enfatizando a complexidade de integrar, com sucesso, componentes presenciais e “online” para criar experiências de aprendizagem ricas e envolventes.

#### 5.4.2.2 Terceiro quadrante – segunda periferia

O terceiro quadrante ou segunda periferia contém os elementos que são menos frequentemente evocados e têm uma conexão menos direta com o núcleo central das

representações sociais. Mesmo assim, são significativos para compreender a totalidade das representações. Contém, ainda, palavras que podem refletir aspectos mais situacionais ou específicos do tema em questão.

Neste estudo, na segunda periferia, como observado na Tabela 11, as palavras evocadas são "Adaptação", "Didática" e "Professor", com frequências de 10, 8 e 8 vezes, respectivamente.

Tabela 11 – Terceiro quadrante – segunda periferia.

<b>3º QUADRANTE</b>		
<b>Palavra</b>	<b>Número de vezes evocada</b>	<b>Frequência</b>
Adaptação	10	3,100
Didática	8	3,250
Professor	8	3,125

Fonte: dados da pesquisa (2024)

“Adaptação” foi a palavra mais citada nesse quadrante, com 10 evocações. Essa palavra sugere uma necessidade de mudança e flexibilidade dentro do ambiente educacional; o que pode estar relacionado aos desafios enfrentados na implementação de novas metodologias e tecnologias. A adaptação, nesse contexto, pode ser vista como um reflexo da capacidade de os indivíduos e o sistema educacional responderem às exigências de um ambiente em constante mudança. Em relação ao Núcleo Central, que pode incluir elementos como "Formação – Treinamento" e "Tecnologias", a adaptação se relaciona à necessidade de atualização contínua e evolução das práticas e das abordagens pedagógicas para manter a relevância e eficácia do processo de ensino–aprendizagem. Observamos as justificativas de alguns participantes da pesquisa. Segundo Silva e Ribeiro (2021), para que o ensino híbrido seja eficaz, é necessária uma adaptação cuidadosa de conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos. Essa “adaptação” não se limita apenas ao uso de tecnologias, mas também engloba a capacitação dos professores para lidarem com essas tecnologias e orientarem os alunos a desenvolverem habilidades relacionadas à autogestão e ao autodesenvolvimento

*[...] o mundo mudou e a velocidade das mudanças assusta. o ensino superior tradicional está ficando para trás: obsoleto e desinteressante para os estudantes. É “cômodo” para os profissionais transferirem a responsabilidade para os jovens que “não querem saber de nada”. Mas se não houver uma abertura à mudança e uma adaptação por parte dos professores, o ensino superior só vai piorar (QCADM19)*

*Didática, porque exige a adaptação de acordo com os meios que estão sendo utilizados, a forma de manter a atenção dos alunos é parte essencial desse processo, assim como a forma como as atividades devem ser criadas e monitoradas (QCSIST39).*

A análise das justificativas dos participantes sobre a importância da “Adaptação” no contexto do ensino híbrido destaca a necessidade de ajustes metodológicos e estratégicos para enfrentar os desafios emergentes na educação contemporânea. Enfatizam elas a necessidade de capacitar professores em técnicas e recursos pertinentes ao ensino híbrido, possibilitando que a adaptação possa ir além da tecnologia, envolvendo o desenvolvimento profissional dos docentes. Essa afirmação pode ser observada nos preceitos de Marcelo Garcia (1999), quando argumenta ser essencial uma formação contínua que integre teoria e prática, formando os educadores para responderem dinamicamente às mudanças no cenário educacional. O autor sugere que a adaptação, no ensino híbrido, requer uma abordagem holística que contemple a evolução das competências docentes em sincronia com as inovações tecnológicas e pedagógicas. (Marcelo Garcia,1999).

Portanto, a "adaptação", no ensino híbrido, envolve a atualização constante das práticas pedagógicas e a integração eficaz de novas tecnologias e metodologias de ensino. Isso reflete a dinâmica entre o Núcleo Central e a Segunda Periferia das representações sociais, conforme a qual, a adaptação, embora não constitua um elemento do núcleo central, evidencie-se como fundamental para a operacionalização dos conceitos centrais de formação, tecnologia e metodologia no contexto educativo.

As segundas palavras mais evocadas no terceiro quadrante foram “Didática” e “Professor”, com 8 evocações cada. “Didática” refere-se à arte e à ciência do ensino, implicando métodos e práticas usados para facilitar a aprendizagem. Sua presença na Segunda Periferia indica que, embora a didática seja um aspecto crucial da educação, pode não ser considerada tão central quanto outros elementos, como as próprias tecnologias ou metodologias de ensino. No entanto, sua conexão com o Núcleo Central também é fundamental, pois as estratégias didáticas são os meios pelos quais as tecnologias podem ser colocadas em prática.

Já em relação à palavra “Professor”, a presença desse termo na Segunda Periferia ressalta o papel do educador no processo de ensino–aprendizagem. O professor é o agente que facilita a conexão entre o conhecimento (elemento do Núcleo Central) e os alunos, implementando as metodologias e utilizando as tecnologias. Embora não esteja no Núcleo Central, o professor é essencial para a realização dos objetivos educacionais, mostrando a interdependência entre os elementos centrais e os periféricos da representação social.

Vejamos algumas justificativas dos participantes para os dois termos:

*O grande desafio do online é manter a atenção do discente e sem didática isso não ocorre (QCCCO29).*

*Didática, porque exige a adaptação de acordo com os meios que estão sendo utilizados, a forma de manter a atenção dos alunos é parte essencial desse processo, assim como a forma como as atividades devem ser criadas e monitoradas (QCSIST39).*

*É necessário que professores se engajem no preparo de material didático que chame a atenção dos alunos e que estes também se engajem e façam as atividades propostas (QCADM17).*

*Pois o ensino híbrido ainda é algo novo para muitos docentes, principalmente se considerarmos os avanços em tecnologia de informação (QCADM18).*

*o mundo mudou e a velocidade das mudanças assusta. o ensino superior tradicional está ficando para trás: obsoleto e desinteressante para os estudantes. É “cômodo” para os profissionais transferirem a responsabilidade para os jovens que “não querem saber de nada”. Mas se não houver uma abertura à mudança e uma adaptação por parte dos professores, o ensino superior só vai piorar (QCADM19).*

Constatamos também a importância da Segunda Periferia – embora constituída de elementos menos frequentemente evocados e com conexão menos direta ao núcleo central – por apresentar elementos significativos para a compreensão da totalidade das representações sociais. A palavra "Adaptação" sugere a necessidade de mudança e flexibilidade no ambiente educacional, relacionando-se com os desafios da implementação de novas metodologias e tecnologias. A "Didática" e o "Professor" apontam para a importância da adaptação e do desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às demandas de um ambiente educacional em transformação.

Esse segmento do estudo indica que, embora aspectos como "Adaptação", "Didática" e "Professor" não pertençam ao núcleo central das representações sociais dos professores sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, são eles considerados relevantes no contexto da educação superior. Isso sugere um reconhecimento sobre a necessidade de ajustes nos métodos de ensino e no papel do professor diante das inovações pedagógicas. A presença desses elementos na "Segunda Periferia" ressalta a importância de considerar processos adaptativos e métodos didáticos no desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino híbrido, enfatizando o papel ativo do professor nesse processo de mudança.

#### 5.4.2.3 A Zona de Contraste

No quarto quadrante, como demonstra a Tabela 12, denominada Zona de Contraste, nota-se a existência de dois termos específicos, “Ferramentas” e “Internet” com evocações de

10 e 09 vezes respectivamente. Aqui, pode-se observar uma relação de distinção entre as expressões desse setor e as que foram destacadas anteriormente no núcleo central.

Tabela 12 – Quarto quadrante: zona de contraste.

4º QUADRANTE		
Palavra	Número de vezes evocada	Frequência
Ferramentas	10	2,700
Internet	9	3,000

Fonte: dados da pesquisa (2024)

Essa zona caracteriza-se por elementos que, apesar de menos frequentes nas evocações, possuem um papel distinto em relação ao núcleo central das representações sociais. As palavras "Ferramentas" e "Internet", nesse contexto, podem indicar recursos específicos, dentro do âmbito educacional, que são reconhecidos, mas não são centrais nas discussões ou nas percepções dos participantes da pesquisa.

A análise desses termos sugere uma reflexão sobre a relevância das tecnologias e das ferramentas digitais no ensino híbrido, destacando-se pela sua frequência de menção, mas situando-se fora do núcleo central das representações sociais. Isso pode refletir uma visão de que, embora as tecnologias sejam importantes, elas não formam a essência da percepção dos envolvidos sobre o tema estudado, que, nesse caso, pode estar mais diretamente relacionado a aspectos pedagógicos, metodológicos ou conceituais centrais ao ensino híbrido ou ao objeto de estudo da pesquisa.

No contexto da educação superior e do ensino híbrido, "Ferramentas" pode se referir a uma variedade de recursos tecnológicos e metodológicos usados para facilitar o aprendizado e o ensino. No quadro do ensino híbrido, as ferramentas digitais são essenciais para integrar as modalidades de aprendizagem presencial e *online*, oferecendo uma variedade de meios para interação, colaboração e avaliação. Nesse âmbito, Bates (2015) argumenta que as ferramentas tecnológicas, como plataformas de aprendizagem "online", ferramentas de comunicação e recursos multimídia, devem ser selecionadas com base em sua eficácia pedagógica, facilidade de uso, acessibilidade, personalização e compatibilidade com os objetivos educacionais.

*Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas: Domínio do professor/facilitador em relação a técnicas e instrumentos aplicáveis ao ensino híbrido (QCADM10).*

*Ferramentas digitais é necessário para construir conteúdos (QCCCO25).*

Estes relatos dos participantes destacam a necessidade de os professores possuírem conhecimento e domínio sobre as ferramentas tecnológicas específicas para o ensino híbrido.

Isso implica uma compreensão de várias plataformas, *softwares* e aplicativos que podem ser utilizados para criar um ambiente de aprendizagem interativo e flexível, que combine métodos de ensino presencial e “online”.

A eficácia do ensino híbrido depende, em grande parte, da habilidade de o docente integrar tecnologia e pedagogia de maneira consistente, de modo que complemente e enriqueça a experiência de aprendizagem dos estudantes.

“Internet” foi a segunda palavra mais evocada na zona de contraste, com nove evocações. “Internet” é um termo que circunda o ambiente digital em muitos aspectos do ensino híbrido. No contexto desta pesquisa, importa destacar o papel crítico da conectividade e do acesso *online* como fundamentos para a implementação eficaz do ensino híbrido, permitindo a interação e o acesso a recursos educacionais em qualquer momento e lugar.

A menção da "Internet" por parte dos participantes reflete a percepção de sua importância como uma ferramenta fundamental no ensino híbrido, possibilitando o acesso a recursos educacionais, comunicação e colaboração em um ambiente virtual. A Internet é vista como o meio pelo qual as ferramentas digitais são empregadas para enriquecer a experiência de aprendizagem, permitindo uma integração entre as modalidades presenciais e “online”. “*Não são todos estudantes que possuem acesso a internet de qualidade nem tampouco notebook (QCADM03)*” e “*Equipamentos/ internet. Sem ele é impossível atingir os objetivos (QCCCO30)*”.

Em outras evocações, os participantes citaram o termo “Internet” atribuindo-lhe sinônimos como, veiculação de informações, recurso tecnológico, rede de acesso e tecnologia de informação.

Parece ficar evidente, nas falas dos participantes, a preocupação com a acessibilidade dos estudantes e com a estrutura adequada para a prática do ensino híbrido. Esses relatos validam a necessidade de reflexão da sociedade sobre os desafios sociais com relação à desigualdade ao acesso à tecnologia e acesso à Internet, que não são equânimes<sup>9</sup> no contexto geral.

Para Britto (2009), a Internet se transformou em metodologias de ensino, permitindo o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e personalizados. Por meio dela, os educadores podem oferecer uma variedade de recursos multimídia, atividades interativas e oportunidades de aprendizagem colaborativa, que são aspectos centrais do ensino híbrido.

---

<sup>9</sup> Essa preocupação sugere uma nova pesquisa que possa melhor discutir a acessibilidade dos estudantes às tecnologias.

Além disso, a evocação da palavra 'Internet' ressalta a crescente necessidade de competências digitais tanto para educadores quanto para alunos. Moran (2013) argumenta que a educação contemporânea deve incorporar as tecnologias digitais para responder eficazmente às demandas dos alunos de hoje, que são imersos em um ambiente tecnológico desde cedo. O autor ainda destaca que 'o desafio está em integrar as tecnologias ao currículo de maneira significativa, para que realmente contribuam para o aprendizado ativo e contínuo. Esse ponto de vista destaca a importância de desenvolver habilidades digitais robustas entre educadores, para que possam facilitar um ambiente de aprendizagem dinâmico e adaptativo.'

Assim, podemos dizer, que, na zona de contraste, há palavras com potencial para virem a ser uma representação social positiva, uma vez que, para esse grupo, as ferramentas e a Internet estão correlacionadas e condicionadas às práticas do ensino híbrido, visando a uma formação e desenvolvimento profissional para a adoção de práticas pedagógicas ligadas ao ensino–aprendizagem dos estudantes.

Como bem lembra Acosta *et. al.* (2018, p.4), os elementos da zona de contraste também podem “revelar a presença de um subgrupo com uma representação diferenciada”. Isso mostra, ainda, a importância dos elementos desse quadrante, não só por serem capazes de “reforçar a primeira periferia ou o núcleo central”, como também pela possibilidade de revelarem a criação de um novo subgrupo.

Sintetizando, as análises da TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras -, processadas pelo *software* EVOC, permitiram-nos conhecer a estrutura das representações sociais dos 44 docentes participantes desta pesquisa, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

Arraigadas à memória coletiva, as palavras “**formação–treinamento**”, “**tecnologias**” e “**metodologias**” despontam–se como os possíveis elementos nucleares, pois foram evocadas mais prontamente e mais frequentes, conferindo significado às representações sociais. É correto dizer que esses elementos estão ligados à memória coletiva e à história do grupo. Portanto, os participantes desta pesquisa estão construindo representações sociais, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, ancoradas nos sentidos e significados das palavras “**formação–treinamento**”, “**tecnologias**” e “**metodologias**”; o que se traduz na ideia de que, para a adoção do ensino híbrido, é preciso ter uma **formação–treinamento** para compreender as **tecnologias** a partir do conhecimento de novas **metodologias** que possam ser adequadas ao contexto do ensino híbrido.

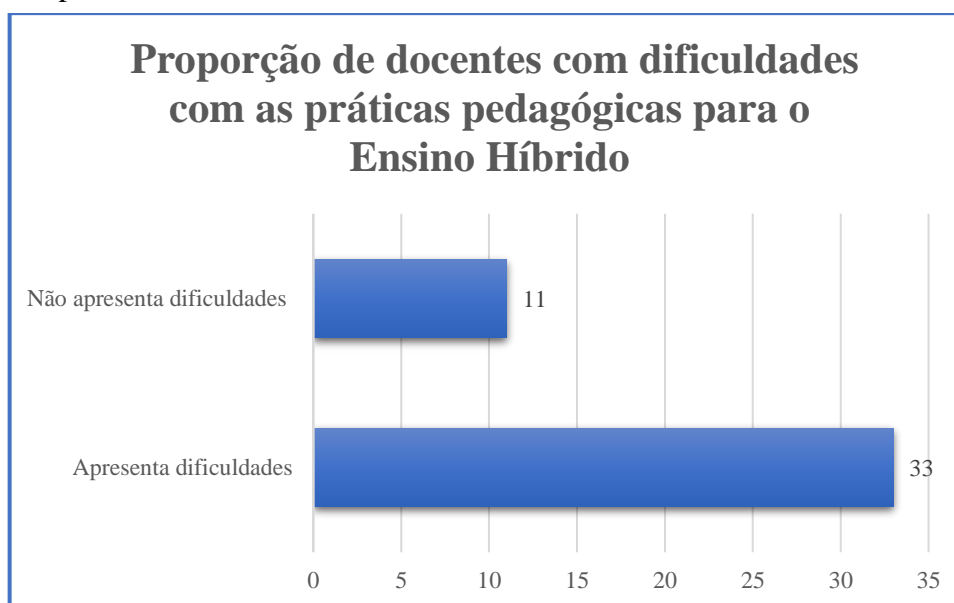


## 5.5 DIFICULDADES DOS PARTICIPANTES COM RELAÇÃO À REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

Para confirmar as representações sociais dos participantes, sobre as necessidades formativas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido, direcionamos uma pergunta, solicitando que respondessem se tinham dificuldades com relação à realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido. Caso a resposta fosse afirmativa, solicitamos que a descrevesse e, em seguida, para solucioná-la ou minimizá-la, que sugerissem ações formativas.

Dos 44 participantes, 33 expressaram que encontram dificuldades nessas práticas e os demais, os outros 11, afirmaram não ter nenhum tipo de dificuldade, conforme mostrado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Número de docentes que apresentam dificuldades com as práticas pedagógicas para o Ensino Híbrido.

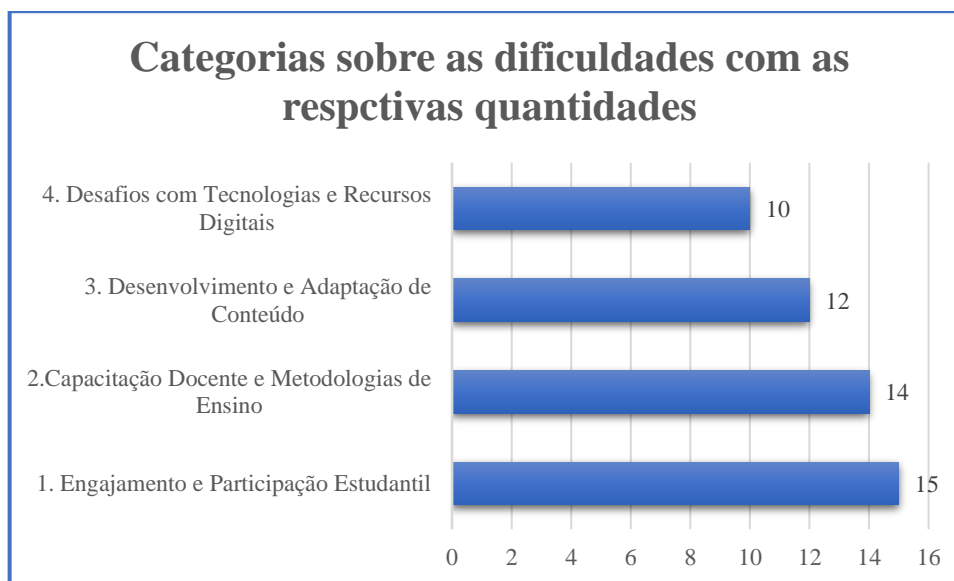


Fonte: dados da pesquisa (2024)

Para compreender e analisar as dificuldades dos participantes, recorreremos novamente à análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados, objetivando a organização dos dados em categorias baseadas em características comuns, facilitando a interpretação dos temas centrais.

Esse trabalho resultou na organização do conteúdo em quatro (04) categorias, como mostra o Gráfico 18.

Gráfico 18 – Categorias sobre as dificuldades na realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido.



Fonte: dados da pesquisa (2024)

O Quadro 12 mostra as dificuldades apresentadas pelos participantes e as sugestões de ações formativas. Como pode ser observado, também, obtivemos um total de 51 dificuldades, sendo que alguns docentes apresentaram mais de uma.

Quadro 12 – Dificuldades para realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido, apontadas pelos participantes seguidas de sugestões de ações formativas (Continua).

IDENT.	Tenho dificuldades. São elas:	Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas	Categorias
QCADM01	Tenho dificuldades de como usar metodologias ativas no modelo híbrido. Tenho dificuldades de estimular a participação maior do estudante nas discussões teóricas, que são importantes para a prática.	Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas: formação docente para o ensino híbrido (em didática, em metodologias ativas, no uso e domínio das tecnologias).	1 e 3
QCADM02	Tenho dificuldades. São elas: as atividades avaliativas não devem ser realizadas de maneira remota, visto que nesta circunstância não é possível garantir a lisura do processo avaliativo.	As avaliações devem ser feitas de maneira presencial.	1 e 4
QCADM03	Tenho dificuldades. São elas: os estudantes não possuem pré-requisitos e, por isso, não conseguem assumir o papel protagonista do processo ensino-aprendizagem	O problema é mais profundo, não há ações formativas para solucionar essa questão de imediato.	3 e 1
QCADM04	Preciso de ensinamento e formação para conhecer as novas práticas	Cursos, encontros acadêmicos e mudanças nas regras atuais de	1

<b>IDENT.</b>	<b>Tenho dificuldades. São elas:</b>	<b>Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas</b>	<b>Categorias</b>
	pedagógicas e saber quais são adequadas para cada área do conhecimento.	ensino. De forma a adaptar as redes de ensino atuais à nova realidade de aprendizagem, talvez mudança na Lei de Diretrizes de Ensino Básico.	
QCADM05	Conhecer e dominar o arsenal tecnológico.	Sugiro que as instituições de ensino superior capacitem seu corpo docente, periodicamente, quanto à disponibilidade e uso das novas e mais modernas ferramentas tecnológicas.	2
QCADM07	Tenho dificuldades. Recursos como Monitor, Tutor para acompanhamento dos alunos.		1
QCADM11	As dificuldades são em relação ao uso de tecnologias e às metodologias mais adequadas ao ensino híbrido. Produção de material e atividades para desenvolvimento das aulas	Treinamento sobre o uso da tecnologia de informação e comunicação no processo de aprendizagem. Metodologias de ensino híbrido.	2,1 e 4
QCADM12	Falta de formação específica para utilização das ferramentas características a este modelo de ensino /aprendizagem	Ambiente de Aprendizagem no ensino híbrido.	1
QCADM13	Não utilizei tais tecnologias e a falta de interação proveniente da sala do custo físico.	Cursos de especialização voltados especificamente para as ferramentas de ensino pertinentes a este modelo.	1 e 3
QCADM14	Motivar e envolver os estudantes, disponibilidade de tempo, porque para mim, gasta mais tempo, aumentar o contato e aproximação com o estudante, saber se os estudantes sabem realmente o conteúdo.	Estudos/pesquisas que desenvolvem melhores perfis de acesso e interesse.	3
QCADM16	Avaliação, não saber se os alunos estão prestando atenção nas aulas ou não.	Não saberia dizer.	4
QCADM18	Dificuldade em prender a atenção dos alunos, dificuldade no desenvolvimento de alunos praticar, dificuldade em atividades avaliativas.	Treinamentos em ferramentas interativas que possam ser utilizadas no exercício da docência	3 e 4
QCADM19	Abrir mão ou transformar o material que já tenho, e que foi construído para a educação	Um curso prático híbrido, em que a parte prática seja a construção do curso e do material	4
QCADM22	A máquina não permite controlar nem a presença do aluno na sala virtual. a internet é instável, dentre outras	Treinamento e cursos.	2

IDENT.	Tenho dificuldades. São elas:	Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas	Categorias
QCCCO23	Operacionalização de ferramentas essenciais		2
QCCCO24	Tenho dificuldades. Estimular a participação dos estudantes, adaptar as atividades avaliativas.	Curso	3 e 4
QCCCO25	Tenho dificuldades. Ferramentas digitais, “hardware” adequado.	Formação continuada dos profissionais da educação e metodologia de ensino que motive os discentes.	2
QCCCO26	Tenho dificuldades. Como deixar de praticar aulas expositivas? Qual material didático? Como ensinar/didática? Como envolver os alunos? Como avaliar o aprendizado?	Capacitação e acompanhamento	4, 1 e 3
QCCCO27	Tenho dificuldades. São elas: Pouca interação dos alunos durante as aulas síncronas; Definição dos conteúdos a serem explorados nas aulas remotas/ EaD; Dificuldade de lidar com novas tecnologias.	Sempre desenvolvi diversas práticas para chamar atenção dos alunos e a cada final de aula fazia perguntas aleatórias para saber se haviam entendido ou não e se estavam prestando atenção no conteúdo lecionado.	3,4 e 2
QCCCO28	Tenho dificuldades. No ensino híbrido, despertar o interesse do aluno é o mais desafiador. Além de não poder ver totalmente a expressão se ele está ou não compreendendo perfeitamente a explicação.	Curso metodologia. Treinamento com os equipamentos.	3
QCCCO30	Metodologias ativas; Manuseio dos equipamentos; Uso da plataforma; Planejamento	Treinamento informativo sobre ferramentas digitais, para que o professor possa escolher o que mais se adequar ao seu conteúdo.	4
QCCALI31	As dificuldades ocorrem em função da falta de capacitação em relação à metodologias e ferramentas a serem adotadas no ensino híbrido.	Considero a capacitação docente extremamente importante para possibilitar novas práticas pedagógicas e diversificar o processo de ensino-aprendizagem no ensino híbrido.	1 e 2
QCCBIO32	Aplicá-las ao meu conteúdo específico. Acredito que esta dificuldade está relacionada à falta de uma metodologia geral para que eu possa me adaptar.	Novas tecnologias de IA estão presentes cada vez mais na vida dos professores e estudantes. Precisamos aprender a lidar com elas e as formas que podem ser usadas para <b>se burlar as etapas de verificação da aprendizagem</b> por parte dos estudantes quando na modalidade “online”. Provavelmente, serão apontadas aqui várias dificuldades relacionadas a essas tecnologias e	4 e 1

IDENT.	Tenho dificuldades. São elas:	Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas	Categorias
		suas opções de uso. Nestes casos, a melhor opção é a formação continuada dos professores com <b> cursos específicos </b> para novas tecnologias que surgirem. Exemplo: Uso do ChatGPT e BING como ferramentas de autoaprendizado e apoio pedagógico, etc...	
QCCBI33	Tenho dificuldades (ou resistências) com algumas tecnologias	Elaboração de novas práticas laboratoriais e modernização dos métodos de avaliação.	2
QCQUI34	A única dificuldade que me vem à mente nesta modalidade se refere aos processos e <b> formas de avaliação “online” </b> . Acredito que esta deve ser a maior dificuldade para mim, pois, com as vantagens do ensino a distância também vem a necessidade de novas ferramentas de medição e acompanhamento da aprendizagem.		2 e 4
QCQUI35	A facilidade de encontrar os diferentes assuntos na internet muitas vezes influenciam negativamente no aprendizado. Isso se reflete muitas vezes na execução de experimentos dentro do laboratório.	Usar novas ferramentas digitais. Trabalhar com metodologias ativas.	4 e 1
QCAGR37	Avaliação do conteúdo ministrado. Manter aluno concentrado e participativo.	Para tal, deve-se haver a adoção da modalidade e de forma contínua, usando o dinamismo para sua adaptação.	4 e 3
QCSIST38	Me falta experiência nos modelos de ensino híbrido.	Treinamento Constante, com constante pesquisa de mecanismos que proporcionem motivação para os envolvidos no processo (docentes e discentes).	1
QCSIST39	Adquirir mais experiência nessa modalidade de ensino	Investigação no mercado de trabalho (ver as dores dos empresários/ empregadores) e mostrar aos alunos que não basta um diploma, tem que saber fazer, ser e estar naquele lugar.	1
QCSIST40	Motivar os alunos a permanecerem com o ritmo de estudos durante o período de realização da disciplina. Além disso, considero que, pessoalmente, o contato pessoal constante fomenta o processo de	Estender a nova geração de alunos e adaptar as aulas. Melhorar a rede de internet da instituição.	3 e 1

IDENT.	Tenho dificuldades. São elas:	Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas	Categorias
	interação e proposição de inovações entre os alunos.		
QCSIST41	Envolver o aluno no processo de aprendizagem, para que entenda o seu papel central.		3
QCSIST42	Desinteresse dos alunos, internet ruim na sala de aula.		3
QCSIST43	Aprender mais sobre as diferentes metodologias de ensino. No entanto, os cursos precisam ser mais práticos, associando a teoria como o uso das metodologias para gerar um aprendizado mais efetivo.		1

Fonte: dados da pesquisa (2024)

### 5.5.1 Engajamento e Participação Estudantil

Essa categoria, com o maior número de participantes, foi constituída por 15 dificuldades relacionadas ao engajamento dos alunos. São aqueles que expressaram preocupações em motivar a participação ativa dos estudantes, mantê-los engajados e garantir sua interação efetiva durante as aulas, especialmente em contextos de ensino híbrido.

Analisando o Quadro 12, os seguintes participantes expressaram dificuldades que se enquadram nessa categoria:

*Os estudantes não possuem pré-requisitos e, por isso, não conseguem assumir o papel protagonista do processo ensino-aprendizagem (QCADM03).*

*Motivar e envolver os estudantes, além de questões sobre como aumentar o contato e proximidade para verificar a compreensão do conteúdo (QCADM14).*

*Tenho dificuldades. Estimular a participação dos estudantes, adaptar as atividades avaliativas (QCCCO24).*

*Tenho dificuldades. São elas: Pouca interação dos alunos durante as aulas síncronas; Definição dos conteúdos a serem explorados nas aulas remotas/ EaD; Dificuldade de lidar com novas tecnologias. (QCCCO27).*

Perrenoud (2000) enfatiza a importância de desenvolver competências que permitam ao aluno ser mais ativo em seu processo de aprendizagem. Ele argumenta que o desafio está em transformar o ambiente educacional de modo que favoreça a autonomia e a participação efetiva

dos estudantes, uma perspectiva que ressoa com as dificuldades enfrentadas pelos docentes em nosso estudo.

Nessa mesma linha de pensamento, Moran (2013) discute a necessidade de métodos de ensino que sejam mais conectados com a realidade dos alunos, promovendo o engajamento por meio de práticas que integrem tecnologia, interatividade e conteúdo significativo. Moran sugere que o ensino deve ser adaptado para ser mais flexível, dinâmico e alinhado com os interesses e necessidades dos estudantes; o que pode ajudar a superar as barreiras ao engajamento e à participação.

Dessa forma, é essencial reconhecer e enfrentar as dificuldades no engajamento dos alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas que fomentem a participação ativa e o interesse pelo aprendizado. Isso implica uma revisão contínua das práticas educacionais para torná-las mais inclusivas, interativas e relevantes para os estudantes de hoje.

Nas soluções propostas dentro dessa categoria, destaca-se a importância de estratégias pedagógicas que promovam a interação ativa e o envolvimento significativo dos alunos. Nesse contexto, os participantes sugeriram ações como o desenvolvimento de melhores perfis de acesso e interesse, além da necessidade de práticas educacionais que chamem a atenção dos alunos e promovam um entendimento mais profundo do conteúdo.

Pesquisadores como Vasconcellos (2012) enfatizam a importância de métodos de ensino que estimulem a curiosidade e a participação ativa dos alunos, considerando-os como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Além disso, Freire (2013) defende uma abordagem educacional que se concentra no diálogo e na problematização como meios de engajar os alunos e promover um aprendizado significativo.

Ainda dentro das proposições das soluções apontadas pelos participantes, eles destacam o uso de ferramentas interativas em sala de aula e a realização de perguntas aleatórias para verificar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo estudado. Essas estratégias visam criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde os alunos se sintam motivados e capazes de participar ativamente.

A adoção de metodologias didáticas que incentivem o envolvimento dos estudantes e a implementação de práticas que garantam a atenção e o engajamento durante as aulas são essenciais para o sucesso educacional. Tais abordagens estão alinhadas com as recomendações de especialistas em educação, que destacam a necessidade de inovação e adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos contemporâneos. Um exemplo claro dessa aplicação é o método de aprendizado baseado em projetos, que promove

o envolvimento ativo dos estudantes por meio de atividades que exigem pesquisa, planejamento e execução de projetos. Essa metodologia não só facilita a aquisição de conhecimento, mas também desenvolve habilidades críticas como trabalho em equipe, pensamento crítico e resolução de problemas (BACICH, 2017).

### 5.5.2 Capacitação Docente e Metodologias de Ensino

Integram essa categoria 14 dificuldades, respectivamente de 14 participantes. De acordo com o conteúdo, eles expressam as dificuldades relacionadas ao uso de metodologias ativas, ao planejamento e à preparação de aulas no contexto do ensino híbrido. Os exemplos seguintes ilustram a categoria.

*Tenho dificuldades de como usar **metodologias ativas** no modelo híbrido. Tenho dificuldades de estimular a participação maior do estudante nas discussões teóricas, que são importantes para a prática (QCADM01).*

*Preciso de ensinamento e **formação** para conhecer as novas práticas pedagógicas e saber quais são adequadas para cada área do conhecimento. (QCADM04).*

*Falta de **formação** específica para utilização das ferramentas características a este modelo de ensino /aprendizagem (QCADM12).*

*Aprender mais sobre as diferentes **metodologias** de ensino. No entanto, os cursos precisam ser mais práticos, associando a teoria como o uso das metodologias para gerar um aprendizado mais efetivo (QCSIST43).*

Autores como Mishra e Koehler (2006) discutem a importância da integração pedagógica e tecnológica no desenvolvimento de práticas educacionais eficazes; o que eles denominam como conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (TPACK). É um modelo que descreve os tipos de conhecimentos de que os professores precisam para integrar efetivamente a tecnologia na educação. Foi desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) e se baseia na teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de Shulman.

O modelo TPACK sugere que os professores precisam de três tipos principais de conhecimento para ensinar eficazmente com tecnologia:

- a) Conhecimento do Conteúdo (Content Knowledge – CK): refere-se ao conhecimento sobre o assunto que está sendo ensinado;



- b) Conhecimento Pedagógico (Pedagogical Knowledge – PK): envolve o conhecimento sobre métodos de ensino, estratégias pedagógicas, avaliação e gestão da sala de aula;
- c) Conhecimento Tecnológico (Technological Knowledge – TK): refere-se ao conhecimento sobre ferramentas e tecnologias digitais e como elas podem ser utilizadas para apoiar o ensino e a aprendizagem.

Eles argumentam que os educadores precisam desenvolver habilidades que transcendam o conhecimento tradicional do conteúdo e da pedagogia, abrangendo também a compreensão tecnológica para facilitar a aprendizagem efetiva no ambiente digital.

Além disso, Bates (2015) salienta que a transição para o ensino híbrido exige uma reconfiguração das estratégias pedagógicas, enfatizando a necessidade de métodos que promovam a autonomia do aluno e a interação dinâmica entre teoria e prática. Essa perspectiva é corroborada pelos desafios enfrentados pelos participantes, que expressaram a necessidade de formação e desenvolvimento profissional para abraçar as novas práticas pedagógicas e tecnológicas.

Por fim, os relatos dos participantes refletem a crescente necessidade de capacitação docente em metodologias ativas e ensino híbrido, apontando para uma demanda de abordagens educacionais que integrem efetivamente o conhecimento pedagógico, o conteúdo e a tecnologia, conforme destacado no modelo TPACK.

Os participantes sugeriram uma série de ações formativas que enfatizam a importância de se familiarizar com esse contexto e dominar as metodologias ativas e o ensino híbrido, destacando a necessidade de uma formação docente contínua que englobe didática específica para o uso e o domínio das tecnologias educacionais.

Libâneo (2013) destaca que a capacitação em didática e metodologias ativas é crucial para que os professores possam conduzir eficazmente o processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades contemporâneas dos estudantes. Além disso, Moran (2015) argumenta que o ensino híbrido e as metodologias ativas exigem uma revisão das práticas pedagógicas, incorporando tecnologias e estratégias que estimulem a participação ativa dos alunos e uma aprendizagem significativa.

Entre as soluções propostas, destacam-se a formação docente voltada para o ensino híbrido, os cursos e os encontros acadêmicos que promovam a atualização das práticas pedagógicas e a adaptação das redes de ensino à nova realidade de aprendizagem. Essas ações

sugerem uma transição para uma abordagem pedagógica mais colaborativa e interativa, que não apenas engaje os alunos, mas também os coloque no centro do processo de aprendizagem.

A implementação dessas ações formativas, com o intuito de solucioná-la ou minimizá-la, implica uma mudança significativa na cultura educacional, exigindo não apenas a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, mas também uma transformação nas atitudes e nas percepções dos educadores sobre o seu papel na aprendizagem do aluno. A formação continuada, conforme proposta pelos participantes, alinha-se com a visão de autores que enfatizam a necessidade de uma educação responsiva, dinâmica e adaptável às demandas do século XXI (VIDAL & MERCADO, 2020).

Um exemplo prático de educação responsiva é a adoção de tecnologias adaptativas em salas de aula, que personalizem o conteúdo e o ritmo de aprendizado de acordo com as necessidades de cada aluno, promovendo um ensino mais eficaz e engajador. Segundo Vidal e Mercado (2020), a integração de novas tecnologias e a inovação nas metodologias de ensino são fundamentais para adaptar a educação às novas realidades e às exigências contemporâneas.

### 5.5.3 Desenvolvimento e Adaptação de Conteúdo

Integram a categoria 3, " Desenvolvimento e Adaptação de Conteúdo", 12 dificuldades. Para esse grupo, a necessidade de adaptação e o desenvolvimento de conteúdo no contexto educacional contemporâneo desafiam os educadores a repensarem práticas e metodologias para melhor atenderem às demandas de uma geração de estudantes que cresceu em um ambiente altamente digitalizado. Vamos analisar as dificuldades de alguns participantes relacionadas a essa categoria:

*Abrir mão ou **transformar o material** que já tenho, e que foi construído para a educação. Soluções Sugeridas: Um curso prático híbrido, em que a parte prática seja a construção do curso e do material (QCADM19).*

*Metodologias ativas; Manuseio dos equipamentos; Uso da plataforma; **Planejamento**. Soluções Sugeridas: Treinamento informativo sobre ferramentas digitais, para que o professor possa escolher o que mais se adequar ao seu conteúdo. (QCCCO30).*

***Aplicá-las** ao meu conteúdo específico. Acredito que esta dificuldade está relacionada à falta de uma metodologia geral para que eu possa me adaptar. Soluções sugeridas: Novas tecnologias de IA estão presentes cada vez mais na vida dos professores e estudantes. Precisamos aprender a lidar com elas e as formas que podem ser usadas para se burlar as etapas de verificação da aprendizagem por parte dos estudantes quando na modalidade online. Provavelmente, serão apontadas aqui várias dificuldades relacionadas a*

*essas tecnologias e suas opções de uso. Nestes casos, a melhor opção é a formação continuada dos professores com **cursos específicos** para novas tecnologias que surgirem. Exemplo: Uso do ChatGPT e BING como ferramentas de auto aprendizado e apoio pedagógico, etc...(QCCBIO32).*

*A facilidade de encontrar os diferentes assuntos na internet muitas vezes influenciam negativamente no aprendizado. Isso se **reflete** muitas vezes **na execução** de experimentos dentro do laboratório. Soluções Sugeridas: Usar novas ferramentas digitais. Trabalhar com metodologias ativas. (QCQUI35).*

Os relatos indicados pelos participantes refletem uma preocupação com a adequação dos materiais didáticos e das abordagens pedagógicas para facilitar uma aprendizagem significativa e engajadora.

Podemos observar, nesses relatos, uma preocupação significativa entre os educadores com a necessidade de aprimoramento de recursos e infraestrutura para o ensino. Os participantes expressaram desafios relacionados à adequação das práticas pedagógicas e tecnológicas, evidenciando uma lacuna entre as competências existentes e as demandadas pelo ensino híbrido.

Autores Bacchi e Moran (2015) discutem a importância da formação docente no contexto das novas tecnologias educacionais, salientando que a capacitação em ferramentas digitais e metodologias inovadoras é crucial para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Eles enfatizam que a educação contemporânea exige uma constante atualização profissional para incorporar inovações pedagógicas e tecnológicas de forma significativa.

Complementarmente, Moran (2013) argumenta que os educadores necessitam de um desenvolvimento profissional contínuo que abranja não apenas as habilidades técnicas, mas também as competências pedagógicas e relacionais, para criar ambientes de aprendizagem engajadores e efetivos. Segundo Moran, a transformação do ensino passa pela integração de recursos tecnológicos e estratégias didáticas adaptadas às necessidades e características dos alunos da era digital.

No contexto da educação contemporânea, o desenvolvimento e a adaptação de conteúdo pedagógico exigem uma reavaliação constante das práticas e materiais didáticos para atender eficazmente às necessidades de aprendizes digitais. Destacam desafios significativos, como a atualização de materiais didáticos e a implementação de metodologias ativas, que requerem abordagens inovadoras e flexíveis (Moran, 2015).

Esses relatos e análises confirmam a necessidade de uma abordagem holística no desenvolvimento profissional dos educadores, que considere as dimensões pedagógica,

tecnológica e relacional, além de um investimento adequado em recursos e infraestrutura que suportem as metodologias ativas de aprendizagem e o ensino híbrido.

Para enfrentar esses desafios, os participantes sugeriram uma série de ações formativas. Por exemplo, a proposta de "um curso prático híbrido em que a parte prática seja a construção do curso e do material" (QCADM19) ressoa com a recomendação de Gandin e Apple (2002) sobre a importância da participação ativa dos alunos no processo educacional, tornando-os coautores do currículo e não meros receptores de informações.

Além disso, a necessidade de "treinamento informativo sobre ferramentas digitais" (QCCCO30) e o uso de "novas tecnologias de IA" (QCCBIO32) são essenciais para a modernização das práticas pedagógicas, conforme discutido por Moran (2015), que enfatiza a integração da tecnologia de forma pedagógica para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Essas ações formativas sugeridas estão alinhadas com a perspectiva de Pacheco (2004), que defende um currículo adaptável e relevante, capaz de ser continuamente atualizado para refletir as mudanças tecnológicas e sociais. O envolvimento dos docentes em "formação continuada dos professores com cursos específicos para novas tecnologias" (QCCBIO32) é crucial, como também aponta Saviani (2008), para que os educadores possam adquirir competências que os capacitem a implementar essas mudanças de forma eficaz.

Pesquisadores como Pimenta (2012) e Franco (2015) enfatizam a importância da formação docente continuada que integre teoria e prática, além de proporcionar aos professores os recursos necessários para um ensino eficaz. Eles argumentam que o desenvolvimento profissional contínuo e o acesso a recursos adequados são fundamentais para que os educadores possam responder às demandas do ensino contemporâneo, particularmente, no contexto de ensino híbrido e a distância.

A sugestão de "manter aluno concentrado e participativo" através da "adoção da modalidade e de forma contínua, usando o dinamismo para sua adaptação" (QCAGR37) ressoa a visão de Freire (1996) de uma educação como prática de liberdade, na qual o diálogo e a interação contínua são fundamentais.

Assim, o fortalecimento do desenvolvimento profissional e a melhoria dos recursos educacionais são vitais para a sustentação de práticas pedagógicas que sejam tanto eficazes quanto inovadoras, atendendo às exigências do cenário educacional moderno.

#### 5.5.4 Desafios com Tecnologias e Recursos Digitais

Na categoria 4, "Desafios com Tecnologias e Recursos Digitais", composta por 10 dificuldades, os participantes mencionam as dificuldades específicas relacionadas ao uso de tecnologia e à realização do ensino em formatos híbridos. Com base nas informações do Quadro 12, podemos identificar o conteúdo das categorias e seus respectivos participantes:

*Conhecer e dominar o arsenal **tecnológico** (QCADM05).*

*As dificuldades são em relação ao **uso de tecnologias** e as metodologias mais adequadas ao ensino híbrido. Produção de material e atividades para desenvolvimento das aulas (QCADM11).*

*Tenho dificuldades. **Ferramentas digitais**, hardware adequado (QCCCO25).*

*Tenho dificuldades (ou resistências) com algumas **tecnologias** (QCCBIO33).*

*A única dificuldade que me vem à mente nesta modalidade se refere aos processos e **formas de avaliação online**. Acredito que esta deve ser a maior dificuldade para mim, pois, com as vantagens do ensino a distância também vem a necessidade de novas ferramentas de medição e acompanhamento da aprendizagem (QCQUI34).*

A integração da tecnologia, no ensino híbrido, apresenta desafios expressivos, como demonstrado nas dificuldades expressas pelos participantes. Esses desafios incluem a aplicação de metodologias ativas em ambientes virtuais, a condução de avaliações de forma remota, a adaptação às tecnologias de ensino híbrido, a gestão da presença e a interação em salas virtuais bem como a instabilidade da infraestrutura tecnológica.

Pesquisadores como Moran (2007) destacam que o ensino “online” e híbrido requer não apenas a transposição de conteúdo para ambientes digitais, mas também a adoção de novas estratégias pedagógicas que capitalizem as potencialidades tecnológicas para a aprendizagem. Eles enfatizam que a interação e o engajamento são fundamentais para o sucesso da educação a distância e híbrida; desafios que são corroborados pelas experiências dos docentes em nosso estudo.

Além disso, Bacich (2018) aborda a complexidade de integrar tecnologias no ensino, ressaltando que essa integração vai além do domínio técnico, envolvendo uma compreensão profunda de como a tecnologia pode transformar o ensino e a aprendizagem. A necessidade de formação docente específica para o uso efetivo de tecnologias educacionais é uma questão evidenciada pela dificuldade em utilizar eficientemente as ferramentas digitais no processo educativo.

Portanto, os relatos dos participantes destacam a necessidade urgente de estratégias formativas que abordem tanto as competências técnicas quanto as pedagógicas necessárias para o ensino híbrido. Isso ressalta a importância de um desenvolvimento profissional contínuo que alinhe a prática pedagógica às demandas e às possibilidades do cenário educacional contemporâneo.

Sobre as soluções propostas pelos participantes dessa categoria, identificaram eles a necessidade crítica de melhorias na infraestrutura tecnológica e no treinamento docente para uso efetivo de ferramentas digitais. As propostas incluem cursos de especialização em ferramentas de ensino, treinamentos em tecnologias de informação e comunicação (TICs) bem como a garantia de recursos adequados para a realização do ensino híbrido.

Autores como Behrens (2013) enfatizam a relevância de desenvolver competências para o ensino híbrido, que integram o uso pedagógico das TICs para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, Almeida e Valente (2012) discutem a importância de uma infraestrutura tecnológica sólida e acessível, que suporte práticas pedagógicas inovadoras e estimule a interação e a colaboração no ambiente de aprendizagem virtual.

As sugestões dos participantes, como a realização de avaliações presenciais para garantir a integridade do processo e a necessidade de capacitar o corpo docente para lidar com as especificidades do ensino híbrido, refletem a complexidade de implementar o ensino híbrido. Essas propostas indicam a importância de abordar tanto os aspectos tecnológicos quanto os pedagógicos para garantir a eficácia do ensino híbrido.

A implementação de redes de qualidade e programas que facilitam o acesso e a interação com os alunos também foi destacada, sugerindo que uma infraestrutura tecnológica robusta é fundamental para o sucesso do ensino híbrido. Essas soluções apontam para a necessidade de um investimento contínuo em tecnologia educacional e desenvolvimento profissional, alinhando-se com as recomendações de especialistas na área.

Sintetizando, as categorias que explicam as dificuldades dos participantes, na realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido, evidenciam, de modo geral, que elas estão relacionadas a motivação e envolvimento dos alunos para essa modalidade de ensino. Reconhecem, ainda, que ela depende de uma capacitação docente que considere a aprendizagem de metodologias ativas que possa possibilitar uma adequação das práticas pedagógicas e tecnológicas aos conteúdos de ensino. Ademais, evidenciam, também, a necessidade de uma formação docente que possa trabalhar tanto as competências técnicas quanto as pedagógicas necessárias para o ensino híbrido.

Em consonância com tais dificuldades, os participantes sugerem as seguintes ações formativas:

- a) Formação docente, periodicamente, para o ensino híbrido, com foco na didática, nas metodologias ativas e no uso e no domínio das tecnologias digitais;
- b) Treinamento específico para o uso da tecnologia de informação e comunicação no processo de aprendizagem;
- c) Formação continuada dos profissionais da educação sobre a utilização de metodologia de ensino para motivar e envolver os alunos para a aprendizagem.

## 6 GRUPO FOCAL E MOMENTO FORMATIVO: DISCUSSÕES SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS NA REALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

Neste capítulo, como anunciamos na introdução, ele apresenta as discussões realizadas nos grupos focais, com o propósito de ser um momento formativo para os participantes da pesquisa.

A partir dos resultados e análises já realizadas e de posse das possíveis representações sociais dos professores da Educação Superior, dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre as necessidades formativas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, realizamos o grupo focal para discussões e reflexões desses resultados.

Conforme consta no Apêndice A (questionário), os participantes que aceitaram respondê-lo foram convidados também a participar da técnica do grupo focal com o objetivo discutir e refletir sobre os resultados apresentados. Ao final, foi pedido então que indicassem um número para contato. Nesse caso, dos 44 participantes que responderam o questionário, apenas 14 deixaram o contato predispondo-se a participar da técnica do grupo focal. Embora os 14 participantes fossem contatados, apenas sete (7) conseguiram conciliar as agendas com os horários disponíveis para a realização do grupo focal<sup>10</sup>.

Dessa forma, o encontro ocorreu no dia 1º de maio de 2024, via Google Meet, às 15 horas, com os sete (7) participantes que conseguiram conciliar suas agendas e comparecer à reunião do grupo focal.

Iniciamos o grupo focal com a apresentação dos resultados da pesquisa aos docentes que aceitaram participar dessa etapa. Para isso, utilizamos *slides* (Figura 11) contendo a síntese dos resultados. Na sequência, a partir da orientação sobre o desenvolvimento do grupo, discutimos e refletimos sobre os resultados da pesquisa, com **foco** nas dificuldades dos participantes na realização das práticas pedagógicas, para o ensino híbrido e as possíveis ações formativas para atender tais necessidades.

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que, no momento da construção dos resultados da pesquisa, quando foi possível a realização do grupo focal, as universidades federais do Brasil se encontravam em estado de greve deflagrada desde o dia 15 de abril de 2024 e, a falta de regulamentação do horário de trabalho, durante esse período, acarretou em desordem de agendas por inúmeros compromissos dos docentes participantes, como viagens, compromissos familiares e desinteresse em participação no grupo focal.



Para finalizar, discutimos a possibilidade da confirmação da nossa hipótese, a de que, a partir da identificação das representações sociais dos professores da Educação Superior dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido, será possível sugerir propostas de formação e desenvolvimento profissional, que se articulem com as necessidades formativas sobre essa concepção de ensino.

Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Continua).

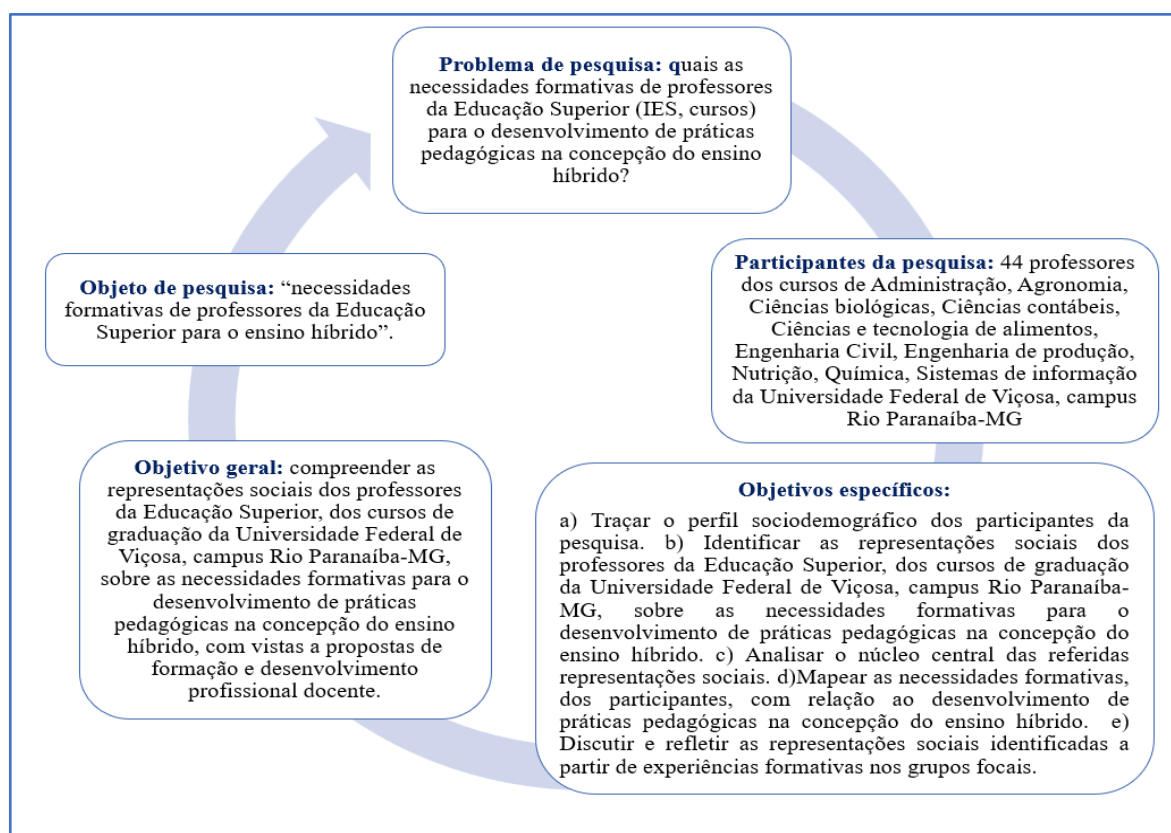


Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Continuação).

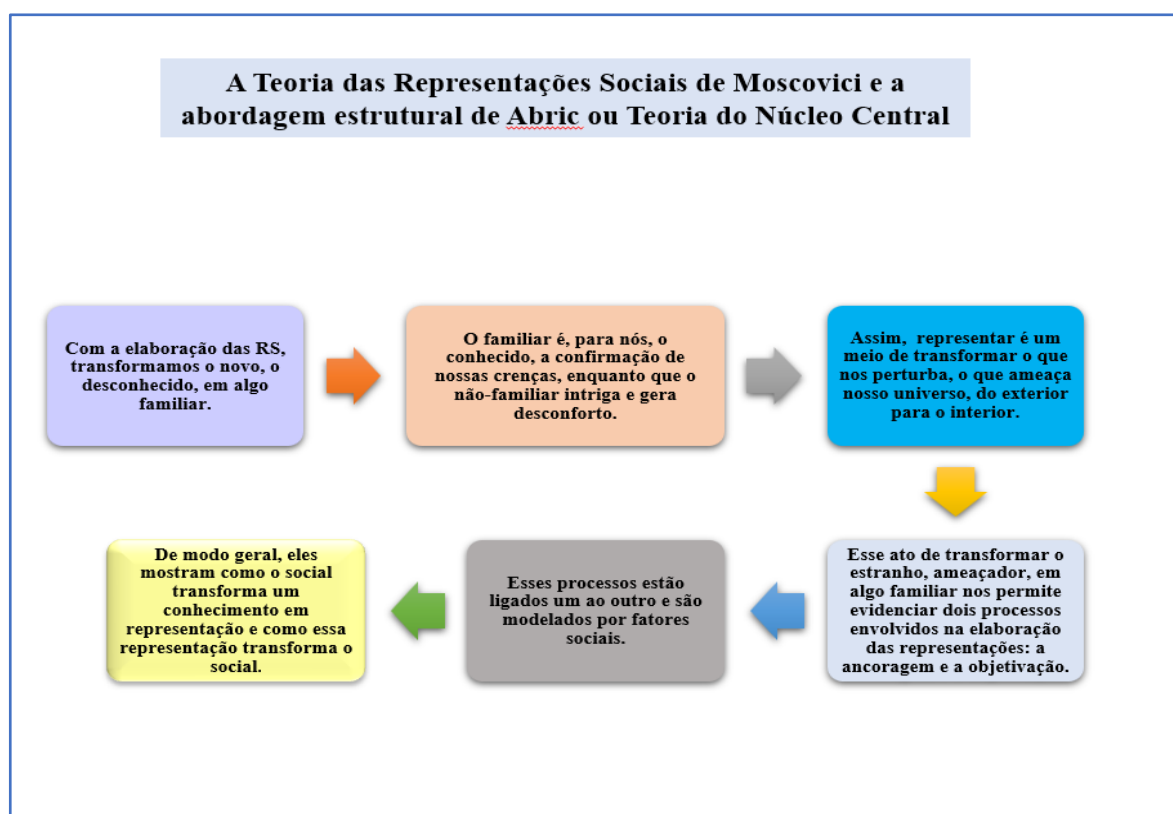
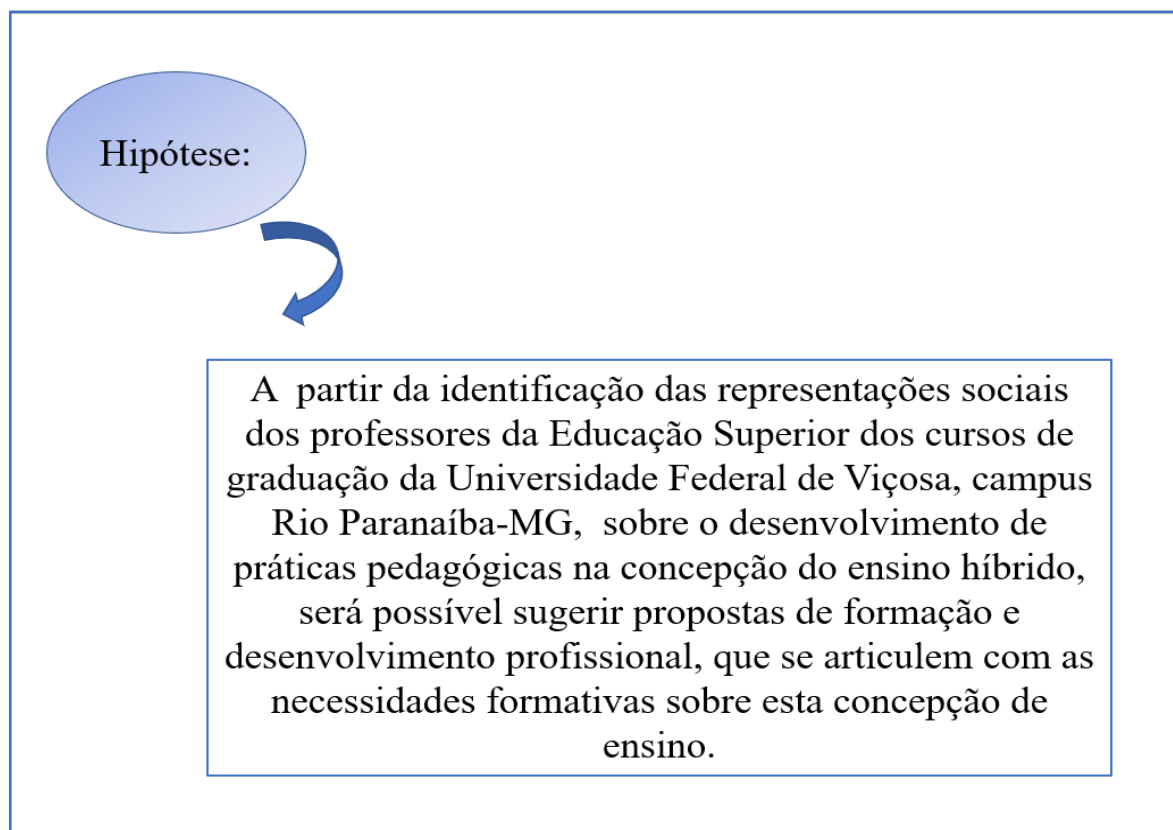


Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Continuação).

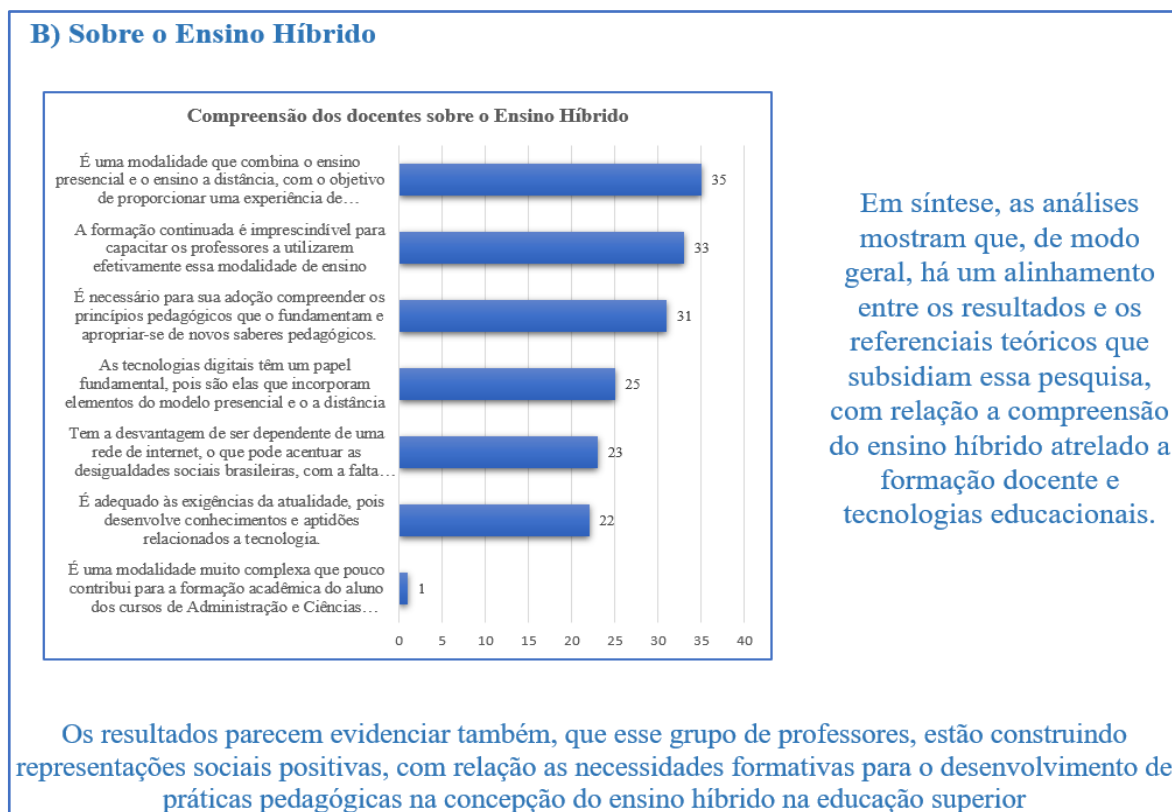
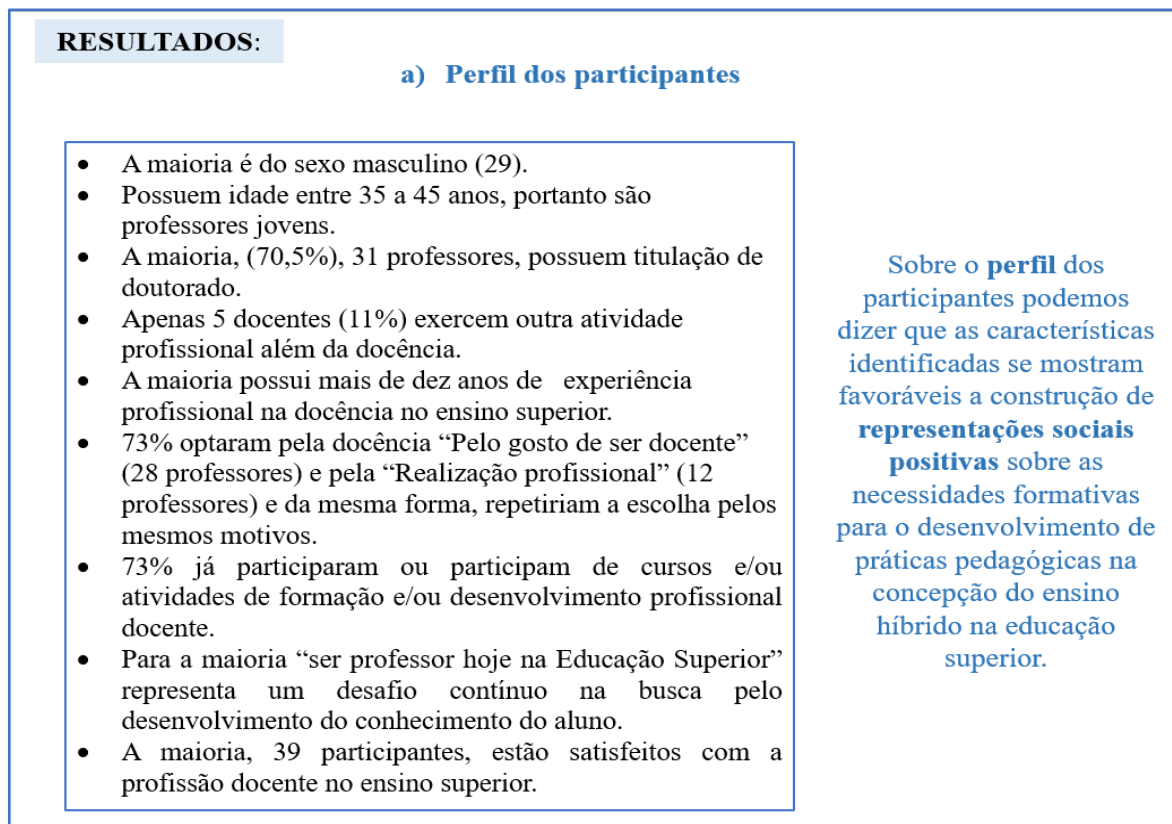


Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Continuação).

### C) Sobre as Práticas Pedagógicas para o Ensino Híbrido

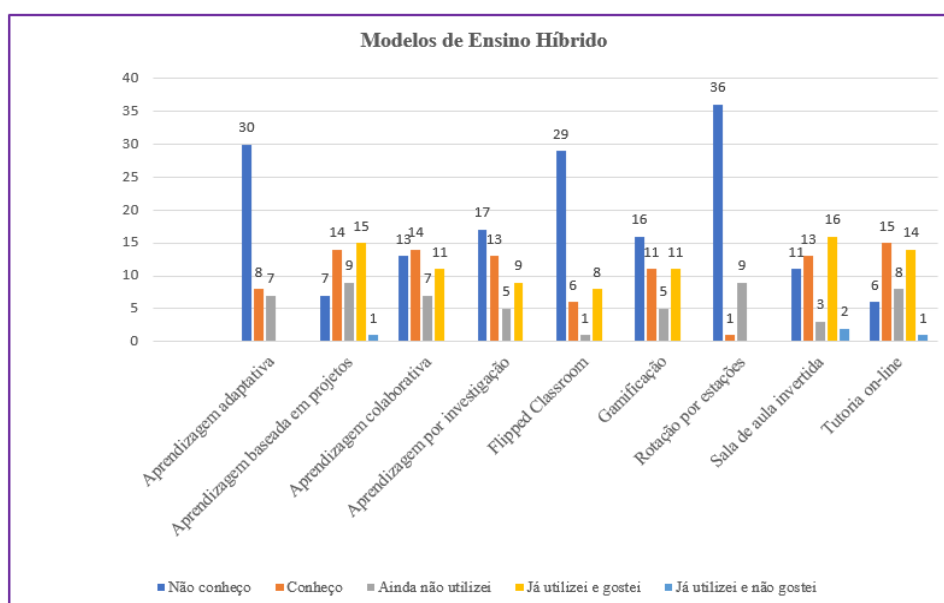
Tabela 06 – Nível de concordância com relação a compreensão das práticas pedagógicas para o ensino híbrido

Com relação as práticas pedagógicas para o ensino híbrido	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei dizer
a) O estudante é o protagonista do processo de aprendizagem e é incentivado a criar, planejar e desenvolver suas próprias soluções para problemas e desafios propostos.	22	17	4	
b) O papel do professor é orientar e mediar as atividades, estimulando a reflexão e a metacognição dos alunos.	31	11	1	
c) As práticas pedagógicas, no ensino híbrido, devem ser adaptadas às necessidades e características dos estudantes e dos conteúdos a serem ensinados.	31	6	4	
d) O ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, que integre de forma efetiva as tecnologias digitais e as atividades presenciais.	36	6	1	
e) É necessário selecionar os conteúdos com potencial pedagógico e organizá-los de forma a promover ações pedagógicas que envolvam tanto o ambiente presencial quanto o virtual.	34	7	2	1
d) A diversidade das práticas pedagógicas é uma estratégia que desperta a motivação, interesse e curiosidade dos alunos.	16	16	9	2

Fonte: dados da pesquisa (2024)

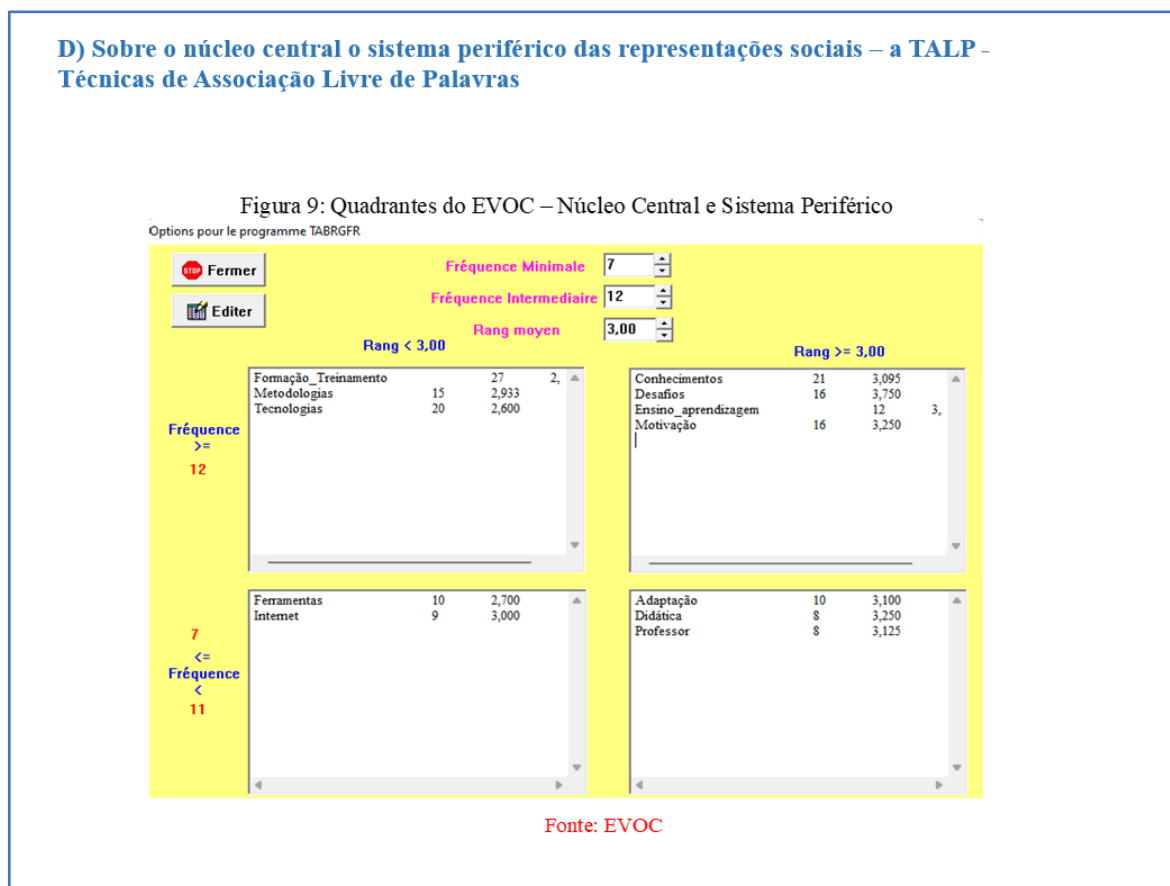
A maioria dos participantes assinalou, com relação as práticas pedagógicas para o ensino híbrido que: o estudante é o protagonista do processo de aprendizagem; o papel do professor é estimular a reflexão; as práticas devem ser adaptadas às necessidades dos estudantes; o ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, com atividades presenciais e virtuais; deve-se utilizar práticas diversificadas.

Gráfico 16 – Conhecimento dos participantes sobre os modelos de Ensino Híbrido.



Os resultados desta questão parecem refletir a complexidade e a diversidade das respostas educacionais ao ensino híbrido. Destacamos aqui a necessidade de formação contínua e de um desenvolvimento profissional docente que atenda às necessidades formativos dos professores, com relação as práticas pedagógicas para a adoção do ensino híbrido.

Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Conclusão).



Sintetizando, as análises da TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, processadas pelo *software* EVOC, nos permitiu conhecer a estrutura das representações sociais dos 44 docentes participantes dessa pesquisa, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

Arraijada à memória coletiva, as palavras “**formação-treinamento**”, “**tecnologias**” e “**metodologias**” despontam-se como os possíveis elementos nucleares, pois foram evocados mais prontamente e mais frequentes, conferindo significado as representações sociais. É correto dizer que esses elementos estão ligados à memória coletiva e história do grupo. Portanto, os participantes dessa pesquisa, estão construindo representações sociais, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, ancoradas no sentido e significados das palavras “**formação-treinamento**”, “**tecnologias**” e “**metodologias**”, o que se traduz na ideia de que, para a adoção do ensino híbrido, é preciso ter uma **formação-treinamento** para compreender as **tecnologias** a partir do conhecimento de novas **metodologias** que possam ser adequadas ao contexto do ensino híbrido.

Figura 11 – Slides com os resultados da pesquisa que foram apresentados no Grupo Focal (Conclusão).

### **E) Sobre as dificuldades com relação a realização da prática pedagógicas para o ensino híbrido**

Sintetizando, as categorias que explicam as dificuldades dos participantes, na realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido, evidenciam, de modo geral, que elas estão relacionadas a motivação e envolvimento dos alunos para essa modalidade de ensino. Reconhecem, ainda, que ela depende de uma capacitação docente que considera a aprendizagem de metodologias ativas, que possa possibilitar uma adequação das práticas pedagógicas e tecnológicas aos conteúdos de ensino. Evidenciam, também, a necessidade de uma formação docente que possa trabalhar tanto as competências técnicas, quanto as pedagógicas necessárias para o ensino híbrido.

Em consonância com tais dificuldades, os participantes sugerem as seguintes ações formativas:

- Formação docente, periodicamente, para o ensino híbrido, com foco na didática, nas metodologias ativas e no uso e domínio das tecnologias digitais.
- Treinamento específico para o uso da tecnologia de informação e comunicação no processo de aprendizagem.
- Formação continuada dos profissionais da educação sobre a utilização de metodologia de ensino para motivar e envolver os alunos para a aprendizagem.

#### **ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL**



#### **Foco das discussões:**



Refletir e discutir com os participantes da pesquisa – professores dos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, que aceitarem participar dessa etapa, os resultados da pesquisa que identificam as representações sociais sobre as necessidades formativas com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

Um grupo focal não é simplesmente reunir um grupo de pessoas para conversar. Um grupo focal é um tipo especial de grupo em termos de propósito, tamanho, composição e procedimentos. O propósito de conduzir um grupo focal é entender melhor como as pessoas sentem ou pensam sobre um assunto, ideia, produto ou serviço. Grupos focais são usados também para coletar opiniões.

Os participantes são selecionados porque possuem certas características em comum que se relacionam ao tema do grupo focal. O pesquisador cria um ambiente permissivo que encoraja os participantes a compartilhar percepções e pontos de vista, sem serem pressionados a chegar a um consenso. A discussão em grupo é conduzida várias vezes com tipos semelhantes de participantes, para que o pesquisador possa identificar tendências e padrões nas percepções. Em seguida, uma análise cuidadosa e sistemática das discussões fornece pistas e insights sobre como uma ideia, produto, serviço ou oportunidade são percebidos pelos membros dos grupos.

Segundo Krueger; Casey (2015), um estudo realizado por grupo focal constitui uma série de discussões cuidadosamente planejadas e projetadas, para obter percepções sobre uma área definida de interesse, em um ambiente permissivo e não ameaçador. Cada grupo deve ser formado entre cinco a dez pessoas lideradas por um entrevistador habilidoso ou moderador. As discussões são refletidas e, muitas vezes, os participantes gostam de compartilhar suas ideias e percepções. Segundo os autores Krueger & Casey (2015, p. 35):

O grupo focal é uma técnica especial dentro da pesquisa qualitativa que é usada frequentemente para entender as percepções das pessoas e conduzir processos participativos de forma que estas possam falar livremente e naturalmente sobre seus pontos de vista em relação a produtos, serviços, ou políticas em discussão.

Ainda segundo os autores:

Os grupos são mantidos em locais onde os participantes estarão confortáveis. Isso será diferente para adolescentes do que para funcionários de empresas. Pode ser a casa de alguém, o porão da igreja, uma pizzaria, um centro comunitário, um café no bairro ou uma sala de conferências empresarial" (Krueger; Casey, p. 94).

A adaptação do tamanho do grupo focal, conforme o contexto e o objetivo da pesquisa, são cruciais para garantir a validade e a relevância dos resultados obtidos. Liamputtong (2011) realça que, em temas delicados ou controversos, grupos menores são preferíveis, para criar um ambiente mais íntimo e seguro, em que os participantes possam se sentir confortáveis para compartilhar experiências e opiniões pessoais profundas. Essa abordagem é particularmente importante, em contextos multiculturais, como o Brasil, cuja diversidade de experiências e valores sociais pode afetar significativamente a dinâmica de grupo.

Além disso, a literatura brasileira sobre grupos focais também aponta para a necessidade de considerar as características sociodemográficas dos participantes ao determinar o tamanho do grupo. Autores como Minayo (2010) discutem como variáveis, tais como idade, gênero e nível socioeconômico dos participantes, podem influenciar a dinâmica do grupo e, conseqüentemente, o número ideal de participantes. Essas considerações são importantes para planejar grupos focais que possam efetivamente capturar a riqueza das perspectivas dos participantes, ao mesmo tempo, em que facilitam uma interação produtiva e respeitosa.

Dito tudo isso, o grupo focal foi realizado e, em razão do número de participantes, teve duração de 1h53min. A reunião foi gravada em vídeo e áudio com autorização de todos os participantes. Após a conclusão do grupo focal, as falas de todos foram transcritas, posteriormente enviadas para cada participante, via e-mail, para revisão de todos e, com a aprovação unânime do conteúdo transcrito, iniciamos as análises dos resultados. Para cada participante foi atribuído um código de P1 a P7 para evitar identificação conforme TCLE.

Sequencialmente à realização das discussões no grupo focal, respaldamo-nos novamente à técnica de Bardin (2011) para a realização das análises do conteúdo das discussões. Portanto, alicerçado nas orientações que a autora propõe e, baseado nos relatos dos participantes dos do grupo focal, elencamos três categorias:

- a) Desafios tecnológicos e infraestrutura;
- b) Treinamento e competência pedagógica;
- c) Impacto psicológico e adaptação cultural.

Feito isso, apresentaremos, a seguir, dentro de cada categoria, as análises dos resultados encontrados na discussão com os participantes do grupo focal.

## 6.1 DESAFIOS TECNOLÓGICOS E INFRAESTRUTURA

Por meio dessa categoria, buscamos sintetizar os principais pontos de discussão entre os educadores sobre as limitações de suas ferramentas e estruturas atuais, evidenciando a importância de investimentos em tecnologia educacional e treinamento docente. Destacamos também a necessidade de soluções que possam aprimorar tanto o conteúdo pedagógico, quanto a interação aluno-professor em plataformas digitais, visando a um processo educacional mais robusto e inclusivo. O Quadro 13 pontua como os participantes expressam suas dificuldades em relação ao uso das tecnologias e infraestrutura na instituição com as possíveis soluções.



Quadro 13 – Principais dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções expressadas pelos participantes do grupo focal, com relação às tecnologias e infraestrutura

<b>Dificuldades encontradas</b>	<b>Necessidades Formativas</b>	<b>Possíveis soluções</b>
Adaptar práticas pedagógicas tradicionais ao ensino híbrido, sem causar confusão e estresse nos alunos.	Conhecer práticas de ensino para o ambiente híbrido.	Desenvolvimento de programas de formação contínua focados em metodologias ativas e tecnologias educacionais.
Lidar com a ausência de uma regulamentação e estrutura para o ensino híbrido (ausência de tutores como um obstáculo significativo).	Ter acesso a uma regulamentação e estrutura para o ensino híbrido.	Workshops sobre regulamentações e melhores práticas no ensino híbrido e implementação de políticas claras.
Utilizar ferramentas digitais interativas (tecnologia).	Conhecer e ensinar os alunos a utilizar ferramentas digitais interativas.	Cursos sobre ferramentas digitais interativas e técnicas <i>online</i> para educadores (treinamentos).
Avaliar, por meio de tecnologias, que não oferecem monitoramentos durante as avaliações.	Conhecer e ter acesso a ferramentas de aplicação de avaliações <i>online</i> .	Formação sobre ferramentas de aplicação de avaliações <i>online</i> (monitoramento ético).

Fonte: dados grupo focal (2024).

A análise de conteúdo da categoria "Desafios Tecnológicos e Infraestrutura" ressalta as barreiras enfrentadas pelos educadores, no contexto do ensino híbrido, destacando, principalmente, as dificuldades relacionadas às ferramentas tecnológicas e infraestrutura de suporte. Esses desafios são intrinsecamente ligados à necessidade de adaptação rápida às circunstâncias impostas pela pandemia de COVID-19, o que trouxe à tona a insuficiência de preparação e recursos adequados.

Nesse contexto, a análise revelou uma preocupação significativa com a qualidade da interação e engajamento dos alunos em um ambiente de ensino híbrido. A dificuldade em manter os estudantes envolvidos e garantir a integridade acadêmica, durante as avaliações online, foi um ponto frequentemente abordado. A literatura correlata, incluindo autores como Bates (2019) e Guri-Rosenblit (2020), discutem a importância da infraestrutura e do treinamento docente como elementos fundamentais para a eficácia do ensino online, enfatizando que essas áreas, muitas vezes, foram negligenciadas em transições apressadas para o ensino à distância.

Além disso, a falta de regulamentação específica para o ensino híbrido e o suporte institucional adequado foram identificados como barreiras críticas que impedem a implementação efetiva de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto híbrido. A necessidade de estruturas regulatórias claras e suporte administrativo é crucial para a sustentabilidade de tais programas educacionais.

Siemens (2013) e outros pesquisadores discutem a transformação do papel do professor, em ambientes digitais, de um transmissor de conhecimento para um facilitador do aprendizado, o que requer uma reavaliação das estratégias pedagógicas e uma adaptação às novas tecnologias. Esse aspecto é crucial para entender como os professores podem efetivamente engajar os alunos em um cenário educacional cada vez mais digitalizado.

*[...] a gente mergulhou em função da pandemia numa prática pedagógica que provavelmente **enlouquecia** os alunos (P1).*

*[...] o aluno dá um **Google** você dá um exemplo ele dá um Google e ele te questiona será que é isso mesmo (P1).*

*[...] quando chegou o período de prova... queríamos uma **tecnologia** para o filmar o aluno (P2).*

*[...] o ensino híbrido ainda não tá regulamentado né e o que a gente viveu na pandemia realmente não é ensino híbrido e nem é EAD porque nós não tivemos tutores (P3).*

A síntese da categoria "Desafios Tecnológicos e Infraestrutura" evidencia os desafios críticos enfrentados no ensino híbrido, destacando a necessidade urgente de formação e desenvolvimento adequado para os educadores. A análise revela que a falta de infraestrutura adequada, suporte tecnológico e regulamentações claras são barreiras que comprometem tanto a qualidade do ensino quanto à eficácia pedagógica.

As necessidades formativas identificadas sublinham a importância de uma formação eficaz (com treinamento), para trabalhar com ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, essenciais para facilitar uma transição eficaz para o ensino híbrido. Isso inclui não apenas familiarização com plataformas de aprendizado digital e ferramentas de comunicação, mas também estratégias para engajar os alunos de maneira efetiva e manter a integridade das avaliações online.

Para superar esses desafios, é crucial que as instituições educacionais invistam em programas de desenvolvimento profissional contínuo que sejam alinhados às demandas do ensino híbrido. Tais programas devem ser desenhados, para oferecer aos professores, não apenas o conhecimento técnico necessário, mas também estratégias pedagógicas inovadoras que possam ser aplicadas tanto em ambientes presenciais quanto *online*.

Possíveis soluções incluem a implementação de workshops, seminários e cursos de formação que abordem especificamente o uso de tecnologias digitais na educação e as melhores práticas para o ensino híbrido. Além disso, é importante que as políticas educacionais e as

regulamentações sejam atualizadas, para refletir as necessidades emergentes do ensino híbrido, garantindo que os educadores estejam devidamente equipados e apoiados.

*Os desafios de adotar metodologias ativas em ambientes virtuais são enormes sem o **treinamento** adequado (P1).*

*Precisamos de mais do que simplesmente tecnologia; precisamos de uma **estrutura** que realmente suporte o ensino híbrido (P2).*

*A resistência ao uso de tecnologias novas é um grande obstáculo sem o **treinamento** e suporte necessários (P3).*

Essas falas reforçam a necessidade de abordagens formativas adaptadas às realidades do ensino híbrido, enfatizando a importância de preparar adequadamente os educadores para enfrentar os desafios do novo cenário educacional.

Em suma, a transição para o ensino híbrido trouxe desafios significativos que exigem uma abordagem coordenada, envolvendo a melhoria da infraestrutura, formação docente adequada e políticas regulatórias adaptativas. A análise dessas falas sugere que, para superar esses desafios, é essencial desenvolver estratégias compreensivas que considerem tanto os aspectos tecnológicos quanto os pedagógicos.

## 6.2 TREINAMENTO E COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA

A categoria "Treinamento e Competência Pedagógica" aborda a necessidade de preparação e capacitação contínua dos professores para enfrentarem eficazmente os desafios impostos pelo ensino híbrido. Com a rápida transição para modelos de ensino a distância, motivada pela crise sanitária global da COVID-19, muitos educadores se viram obrigados a adotar tecnologias e metodologias com as quais não estavam familiarizados. Essa categoria enfatiza que, além do domínio técnico necessário, para operar novas ferramentas digitais, é fundamental que os professores desenvolvam competências pedagógicas que permitam uma integração eficaz dessas tecnologias no processo educacional.

O foco dessa categoria está em identificar e discutir as lacunas de treinamento (formação), que impedem os educadores de maximizar o potencial das plataformas de ensino *online* e das metodologias ativas. Trata-se de reconhecer que a eficácia do ensino híbrido não se sustenta apenas no uso de ferramentas tecnológicas, mas, sobretudo, na habilidade dos professores de aplicar tais ferramentas de maneira pedagogicamente produtiva. Assim, a capacitação não é vista apenas como um processo de familiarização técnica, mas como uma formação holística que abrange o desenvolvimento de novas estratégias didáticas adaptadas aos

ambientes virtuais e presenciais. O Quadro 14 resume as dificuldades apontadas pelos participantes do grupo focal.

Quadro 14 – Dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções, evidenciadas pelos participantes do grupo focal, quanto ao treinamento e competência pedagógica.

<b>Dificuldades encontradas</b>	<b>Necessidades Formativas</b>	<b>Possíveis soluções</b>
Utilizar as novas tecnologias e metodologias ativas para enfrentar os desafios do ensino híbrido.	Conhecer as novas tecnologias, ferramentas tecnológicas e metodologias ativas.	Desenvolvimento de programas de formação continuada e treinamento que integrem tecnologia e metodologias ativas.
Adaptar práticas presenciais para o ambiente virtual sem treinamento adequado.	Passar por um treinamento específico para adaptação de métodos presenciais para virtuais.	Workshops e cursos que foquem na conversão de práticas presenciais em estratégias eficazes <i>online</i> .
Aplicar pedagogicamente as ferramentas tecnológicas para engajar os alunos.	Saber utilizar as ferramentas tecnológicas para uso efetivo com os alunos.	Criação de módulos de formação que combinem prática pedagógica com uso tecnológico avançado.
Atender as demandas tecnológicas e pedagógicas em constante evolução.	Compreender as demandas tecnológicas e pedagógicas.	Implementação de um plano de desenvolvimento profissional que acompanhe as tendências educacionais e tecnológicas.
Saber preparar uma aula híbrida.	Ter conhecimento para preparar uma aula híbrida.	Participar de Programas de capacitação em tecnologias para ensino híbrido.
Utilizar as ferramentas digitais, de modo eficaz, sem treinamento adequado.	Saber utilizar as ferramentas digitais de modo eficaz.	Oferecer cursos que ensinam a integração efetiva de tecnologias no processo de ensino.
Entender as implicações pedagógicas das tecnologias digitais na compreensão do conteúdo.	Reconhecer as implicações pedagógicas da utilização das tecnologias digitais na aprendizagem dos alunos.	Workshops sobre design instrucional e adaptação de conteúdo para o digital.

Fonte: dados da pesquisa (2024).

Esse Quadro 14 mostra uma compreensão abrangente das necessidades e possíveis soluções, propostas pelos professores, em relação ao treinamento e desenvolvimento de competências pedagógicas para o ensino híbrido.

Os participantes expressam a necessidade de treinamentos que não apenas introduzam ferramentas tecnológicas, mas também abordem metodologias ativas e estratégias de engajamento do aluno. A literatura em educação aponta que programas de desenvolvimento profissional eficazes são essenciais para a adaptação dos professores a esses novos ambientes de ensino. Segundo Shin *et al.* (2009), a integração de tecnologia na educação requer uma compreensão profunda de como ela pode facilitar o aprendizado, o que é resumido no conceito

de Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK). Esse modelo enfatiza a importância de um treinamento que equilibre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo.

Além disso, Fullan (2013) sugere que a mudança no ambiente educacional requer uma "mudança profunda" que envolve repensar as práticas pedagógicas para melhor integrar tecnologia e Pedagogia. Isso implica que a formação (ou treinamento) para professores não deve ser uma solução pontual, mas um processo contínuo que acompanha as evoluções tecnológicas e pedagógicas.

*Quando aconteceu a pandemia, no meu caso, eu **repliquei** o modelo de aula que eu dava no presencial para o híbrido, o que foi muito **desafiador** sem o **treinamento adequado** (P2).*

*A **formação contínua** é vital, pois as tecnologias e as demandas pedagógicas estão sempre evoluindo (P4).*

*A rapidez com que tivemos que adotar o ensino híbrido nos mostrou claramente que **não estávamos preparados**. Precisamos de **capacitação** constante para lidar com essas tecnologias (P5).*

*A maioria desses anos no ensino superior, nunca houve uma formação pelo menos para mim, específica sobre como conduzir uma sala de aula. O que eu faço e sempre fiz e continuarei fazendo é **repetir** aquilo que fizeram comigo que para mim deu certo (P5).*

*Muitas vezes, sinto que estamos usando as ferramentas digitais mais por necessidade do que por **eficácia pedagógica**. É necessário um treinamento que nos ajude a integrar melhor estas ferramentas ao nosso ensino (P6).*

*O desafio não é apenas técnico, é **pedagógico**. Precisamos entender como **transformar nosso conteúdo** para o digital de forma que realmente contribua para a aprendizagem do aluno (P7).*

O treinamento e a competência pedagógica, portanto são apresentados como pilares, para a construção de uma prática docente, que seja tanto tecnológica consistente, quanto pedagogicamente inovadora. Esse enfoque é importante para garantir que a educação mediada por tecnologia seja enriquecedora para os alunos, mantendo os padrões de qualidade educacional em contextos presenciais e online. A discussão, nessa categoria, serve como um chamado à ação, para instituições de ensino e formuladores de políticas educacionais, para investir em programas de desenvolvimento profissional que sejam inclusivos, abrangentes e adaptativos às rápidas mudanças no panorama educacional.

Sintetizando, diante dos desafios do ensino híbrido, torna-se evidente a necessidade de uma formação docente robusta e contínua que possa equipar os educadores com as habilidades necessárias para implementar com sucesso práticas pedagógicas inovadoras. A formação deve

abordar tanto as habilidades tecnológicas quanto as competências pedagógicas, assegurando que os professores possam integrar efetivamente esses componentes em sua prática docente. Políticas de desenvolvimento profissional devem ser adaptadas, para incluir módulos que reflitam as necessidades emergentes do ensino híbrido, com um foco particular em métodos ativos de aprendizagem e na utilização pedagógica de tecnologias.

Por fim, a categoria nos permitiu uma análise abrangente e compreensiva dos obstáculos enfrentados por docentes e alunos, na adoção de modelos de ensino híbrido, bem como as estratégias necessárias para superar esses desafios. Essa categoria destaca a complexidade de adaptar práticas pedagógicas tradicionais a ambientes virtuais, a necessidade de treinamentos específicos em tecnologia e metodologia e a importância de um suporte regulatório e administrativo adequado. As falas dos participantes ilustram as dificuldades práticas, como a falta de interação direta entre alunos e professores, desafios em manter o engajamento dos alunos, sublinhando a necessidade urgente de programas de desenvolvimento profissional que abordem essas questões de forma holística. Essa categoria propõe um enfoque integrado que combina identificação de problemas com a implementação de soluções práticas, visando a uma transição mais suave e eficaz para o ensino híbrido.

### 6.3 IMPACTO PSICOLÓGICO E ADAPTAÇÃO CULTURAL

As categorias "Impacto Psicológico e Adaptação Cultural" englobam os desafios emocionais e as transformações culturais enfrentadas por educadores e alunos à medida que se adaptam ao ensino híbrido e remoto. Esse segmento revela como as mudanças abruptas em metodologias e ambientes educacionais podem provocar estresse, ansiedade e isolamento, refletindo as dificuldades psicológicas de se adaptar a um cenário educacional fundamentalmente alterado. Além disso, as categorias abordam as adaptações culturais necessárias, para aceitar novos papéis e responsabilidades dentro do contexto educacional, que agora exige maior autonomia dos alunos e uma transformação no papel tradicional dos educadores.

Os participantes discutem como a falta de interação face a face afeta negativamente o engajamento e o bem-estar e como as expectativas para professores e alunos precisam ser redefinidas em um ambiente cada vez mais digital. A análise dessas falas sugere que é crucial desenvolver estratégias, para apoiar a comunidade educacional nesta transição, não apenas em

termos de ferramentas tecnológicas, mas também oferecendo suporte psicológico e promovendo uma adaptação cultural que valorize novas formas de ensino e aprendizagem.

Esse enfoque, na saúde mental e na adaptação cultural, é importante para garantir que o ensino híbrido possa ser uma experiência enriquecedora e inclusiva, minimizando seus impactos negativos e maximizando suas potenciais vantagens educacionais. O Quadro 15 resume a visão dos docentes participantes quanto a essa questão.

Quadro 15 – Dificuldades, necessidades formativas e possíveis soluções, evidenciadas pelos participantes do grupo focal, quanto ao impacto psicológico e adaptação cultural.

Dificuldades encontradas	Necessidades Formativas		Possíveis soluções
	Impacto Psicológico	Adaptação Cultural	
Apresentar estresse e ansiedade por falta de interação presencial entre professores e alunos.	Identificar situações que aumentam o estresse e ansiedade.	Identificar situações que limitam a adaptação cultural.	Ações formativas que visam à adaptação em um ambiente de ensino tecnológico e cultural.
Adaptar com o ensino <i>online</i> , principalmente, quando temos alunos mais velhos.	Compreender as dificuldades de adaptação psicológica de alunos mais velhos.	Reconhecer as expectativas educacionais de alunos mais velhos e de diferentes faixas etárias.	Formação continuada com foco em discussões sobre relação professor–aluno de diferentes faixas etárias.
Refletir sobre o isolamento sentido por alunos e professores e a dificuldade de manter o engajamento.	Analisar os sentimentos de isolamento dos alunos que causam impacto psicológico negativo.	Analisar os sentimentos de isolamento dos alunos que limitam a adaptação cultural.	Palestras e discussões que auxiliam reflexões sobre a adaptação de novas formas de interação que substituem a sala de aula tradicional.
Diferenciar a transformação do papel do educador em um ambiente digital.	Compreender o papel do professor em um ambiente digital.	Compreender, culturalmente, o papel do professor em um ambiente digital.	Ações formativas com foco em discussões sobre o papel do educador em um ambiente digital.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Esse Quadro 15 sumariza as discussões e análises sobre como o ensino híbrido e remoto afeta psicologicamente professores e alunos e demanda mudanças culturais significativas no sistema educacional. Ele serve como um recurso valioso para entender as dinâmicas complexas envolvidas na transição para novas formas de ensino.

As categorias "Impacto Psicológico e Adaptação Cultural" refletem as complexidades enfrentadas por educadores e alunos para adaptarem-se ao ensino híbrido e remoto. A transição, para esses novos modelos educacionais, não é apenas uma questão de implementação técnica,

mas envolve profundas mudanças psicológicas e culturais. Os participantes discutiram o aumento do estresse e ansiedade, a sensação de isolamento e a necessidade de redefinir as expectativas educacionais e os papéis no ambiente de aprendizagem.

*A transição para o ensino online foi difícil para muitos de nós; sinto que perdemos a **conexão humana** que é tão vital para a aprendizagem (P1).*

*Adaptar nossas técnicas de ensino para o virtual requer mais do que entender as ferramentas; significa **mudar nossa abordagem** pedagógica para atender às expectativas dos alunos de hoje (P2).*

*O isolamento não é apenas físico; é **emocional** também. Muitos alunos e professores sentem-se desligados, o que complica a motivação e o engajamento (P3).*

*A figura do professor está mudando drasticamente com o ensino a distância. Não somos mais o centro do processo de aprendizagem; agora, tudo gira em torno do aluno e sua **capacidade de navegar** no conteúdo online (P4).*

*Se nós voltarmos 30 anos atrás, o aluno de hoje é **muitíssimo diferente** do aluno que eu fui, do aluno que o P4 foi né, que o P3 que é mais jovem do que eu, que a P1, o próprio Edson né também já tem noções dessas diferenças gritantes, as coisas evoluíram de uma maneira até bastante rápida (P5).*

Já existem, na literatura, alguns autores que discutem essa questão. De acordo com a pesquisa de Conrad e Openo (2018), a transição para o ensino *online* pode gerar significativo estresse psicológico, tanto para alunos, quanto para professores, pela falta de contato físico e aumento da autonomia que muda drasticamente a dinâmica tradicional da sala de aula. Esse sentimento foi ressaltado por P1 e P3 e P4 que mencionaram o aumento do estresse e a dificuldade em manter o engajamento em um ambiente virtual.

*Na nossa experiência do período da Covid eu acho que não houve ensino não, houve e não houve aprendizagem né, então é algo que a gente poderia até descartar, joga tudo fora, que aquilo ali foi um processo pra gente cumprir um cronograma, cumprir um calendário escolar, aquilo ali houve mais um estresse da nossa parte e também o **estresse** da parte dos alunos. Os alunos estavam muito apavorados com aquela situação e nós também (P4).*

Além disso, Palloff e Pratt (2013) discutem como o ensino online e híbrido requer uma "presença *online*" eficaz, que pode ser desafiadora de manter, refletindo os pontos levantados por P2 sobre as dificuldades de adaptação dos alunos mais velhos, que podem se sentir desconfortáveis com as tecnologias digitais. Essa adaptação envolve não apenas habilidades tecnológicas, mas também uma mudança cultural na maneira como percebemos a educação e o processo de aprendizagem.



A adaptação cultural, também, é um aspecto crucial discutido por Bates (2015). Para esse autor, a integração bem-sucedida da tecnologia na educação requer mudanças substanciais na cultura organizacional das instituições educacionais. A transformação do papel do educador, de um transmissor de conhecimento para um facilitador do aprendizado, é uma mudança significativa que requer não apenas novas competências, mas também uma nova compreensão da Pedagogia.

Portanto as discussões dos participantes refletem uma necessidade crítica de apoio para lidar com esses desafios. Como proposto por Garrison, Anderson e Archer (2010), a criação de uma comunidade de aprendizagem *online* coesa pode ajudar a mitigar algumas dessas questões psicológicas e culturais, promovendo um ambiente mais engajador e familiar para os envolvidos.

Portanto, para que o ensino híbrido e remoto seja efetivamente implementado, é essencial não apenas considerar as necessidades técnicas e formativas, mas também prover um suporte eficaz para lidar com os impactos psicológicos e promover uma adaptação cultural adequada. As instituições de ensino devem desenvolver estratégias que incluam suporte psicológico, treinamento em habilidades socioemocionais e revisão de currículos para refletir essas novas dinâmicas. A implementação bem-sucedida desses novos modelos de ensino dependerá significativamente de quão bem essas dimensões psicológicas e culturais são entendidas e abordadas dentro do sistema educacional.

Finalizando, as categorias "Impacto Psicológico e Adaptação Cultural", no contexto do ensino híbrido, revelam desafios substanciais que transcendem as barreiras técnicas e pedagógicas, mergulhando nas experiências humanas e mudanças culturais dentro do ambiente educacional. Essa análise detalha como a transição para o ensino híbrido tem impactado significativamente tanto professores quanto alunos, evidenciando não apenas dificuldades tecnológicas, mas também complexidades psicológicas e culturais.

Educadores e estudantes enfrentam o aumento do estresse e da ansiedade, desencadeados pela perda das interações face a face que são fundamentais para a aprendizagem. A falta dessas interações presenciais é frequentemente associada a sentimentos de isolamento, que afetam negativamente a motivação e o engajamento. Essa situação é agravada pela necessidade de adaptar-se rapidamente a novas metodologias e tecnologias, muitas vezes, sem suporte emocional adequado, conforme destacado nas falas dos participantes. Por exemplo, um dos professores menciona: "a transição para o ensino *online* foi difícil para muitos de nós; sinto que perdemos a conexão humana que é tão vital para a aprendizagem" (P1).

Além do impacto psicológico, a adaptação cultural também emerge como um tema crítico. A implementação do ensino híbrido exige uma redefinição dos papéis tradicionais no processo educacional, em que o professor passa de uma autoridade central para um facilitador do aprendizado, e o aluno é colocado no centro da jornada educativa. Essa mudança não só desafia as normas pedagógicas estabelecidas, mas também exige uma nova abordagem cultural na educação. Os educadores devem, portanto desenvolver competências, para navegar e facilitar efetivamente a aprendizagem em ambientes digitais, como reflete outro participante: "Adaptar nossas técnicas de ensino para o virtual requer mais do que entender as ferramentas; significa mudar nossa abordagem pedagógica para atender às expectativas dos alunos de hoje".

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa sobre as "Necessidades Formativas de Professores da Educação Superior, da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba–MG, para o Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas na Concepção do Ensino Híbrido, contou com as contribuições da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e da abordagem estrutural de Abric (2000). Foi desenvolvida num momento crítico da educação mundial – em que a pandemia de Covid–19 acelerou a adoção de modelos de ensino híbrido e remoto, trazendo à tona desafios e oportunidades significativas para a educação superior. Este estudo buscou não apenas compreender, mas também desdobrar as representações sociais dos professores sobre suas necessidades formativas neste novo contexto educacional.

O objetivo principal deste trabalho foi investigar e compreender as representações sociais dos docentes da educação superior da UFV sobre as necessidades formativas para a implementação do ensino híbrido. Para isso, utilizou–se uma metodologia quanti–qualitativa que incluiu a aplicação de um questionário, da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e um grupo focal. Essa abordagem metodológica permitiu uma análise densa e multifacetada das percepções e experiências dos docentes, situando–as dentro de um contexto social e educacional mais amplo.

Para a coleta de dados, foram distribuídos 112 questionários a professores de diversos cursos e disciplinas da instituição. Os questionários foram construídos, para abarcar questões relativas às experiências dos docentes com o ensino híbrido, incluindo a identificação do perfil dos participantes, suas percepções, os desafios enfrentados e as necessidades formativas. A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) possibilitou a identificação do núcleo central das representações sociais. E o grupo focal, com o propósito de ser um momento formativo para os participantes da pesquisa, discutiu e refletiu sobre as dificuldades encontradas, as necessidades formativas e as possíveis soluções.

Dos 112 questionários distribuídos, 44 foram devolvidos preenchidos, o que resultou em uma quantidade suficiente para o processamento das palavras da TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras, no *software* EVOC, para a identificação do núcleo central das representações sociais e, assim, a possibilidade de desenvolver a pesquisa.

Partimos da premissa de que os debates sobre o Ensino Híbrido trazem à tona discussões críticas sobre as necessidades formativas dos professores, considerando, principalmente, que a Covid–19, ocorrida no início de 2020, deixou clara a importância de responder às demandas

específicas dos educadores no ensino superior. Nesse contexto, o Ensino Híbrido se apresentou como uma proposta capaz de não só atender as necessidades de isolamento que passou o mundo, nos últimos anos, como também de ser um processo para inovar a sala de aula, ao apropriar-se da interação entre o que é realizado de forma remota e o que é realizado em sala de aula ou no espaço físico da escola.

Como dissemos na introdução, os principais desafios dos professores, com relação à adoção do Ensino Híbrido, encontram-se na formação e treinamento para a utilização das tecnologias nas novas metodologias pedagógicas. Em face destas questões— problema, esta pesquisa buscou compreender as necessidades formativas de professores da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba—MG, para a utilização da modalidade do Ensino Híbrido, nas suas práticas pedagógicas. Foi isso que realizamos. Com a identificação das representações sociais dos professores sobre as necessidades formativas, para a implementação do ensino híbrido, mapeamos as necessidades formativas dos participantes, quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido e, em seguida, discutimos e refletimos as representações sociais identificadas a partir de experiências formativas nos grupos focais.

Para identificar as representações sociais dos professores, com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, inicialmente, traçamos o perfil sociodemográfico dos participantes, tendo em vista que as características do perfil podem influenciar as representações sociais que estão sendo construídas. De modo geral, o perfil identificado mostra-se favorável à construção de representações sociais positivas sobre as necessidades formativas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido na Educação Superior, uma vez que a maioria possui titulação de doutorado; possui mais de dez anos de experiência profissional na docência no ensino superior; optou pela docência “Pelo gosto de ser docente”; já participou ou participa de cursos e/ou atividades de formação e/ou desenvolvimento profissional docente; está satisfeito com a profissão docente no ensino superior; e, para eles, “ser professor hoje na Educação Superior” representa um desafio contínuo na busca pelo desenvolvimento do conhecimento do aluno.

Na sequência, identificamos as representações sociais dos participantes sobre as necessidades formativas, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido e analisamos o núcleo central das referidas representações sociais. Essas análises nos permitiram compreender como os docentes concebem, não apenas o próprio conceito de ensino híbrido, mas também suas implicações práticas e ideológicas. De maneira geral, essas

representações se agrupam em torno de temas como: “**Formação/treinamento**”, “**Tecnologia**” e “**Metodologia**” – palavras que compõem o núcleo central das representações. O sentido e o significado dessas palavras, de acordo com as justificativas e sinônimos atribuídos a elas, demonstram que os participantes estão construindo representações sociais sobre as necessidades formativas, ancorados na ideia de que, para a adoção do ensino híbrido, é preciso ter uma **formação–treinamento** para compreender as **tecnologias** a partir do conhecimento de novas **metodologias** que possam ser adequadas ao contexto do ensino híbrido.

A palavra “**Formação–Treinamento**”, a mais citada no núcleo central, reflete a percepção dos professores sobre a necessidade de um treinamento oferecido para o ensino híbrido, que é corroborada por Bates (2015), que argumenta que a capacitação docente em tecnologias e metodologias inovadoras é fundamental para o sucesso do ensino híbrido. Os professores frequentemente expressaram nas respostas que o treinamento disponível é insuficiente ou inadequado, para atender às demandas do ensino híbrido, sugerindo uma lacuna entre as ofertas de formação e as competências reais necessárias. A necessidade de formação contínua e especificamente direcionada para as ferramentas digitais e as metodologias ativas é uma constante nas falas dos docentes. Esse aspecto sublinha a importância de desenvolver programas de formação que sejam não só abrangentes, mas também alinhados com as necessidades práticas e as expectativas dos professores.

A palavra “**Tecnologias**”, a segunda mais citada no núcleo central, mostra sua centralidade nas representações sociais sobre o ensino híbrido, enfatizando a importância de integrar tecnologia na educação para melhorar a qualidade do ensino e facilitar a aprendizagem dos alunos.

A palavra “**Metodologias**”, a terceira mais citada, reflete como os professores percebem as abordagens pedagógicas no contexto do ensino híbrido. Há um reconhecimento da necessidade de adaptação das metodologias tradicionais para se adequar aos ambientes híbridos e virtuais. Laurillard (2013) argumenta que a modelagem de ambientes de aprendizagem deve ser dinâmica e interativa para responder às necessidades dos alunos modernos. Essa percepção é crítica, pois sugere uma reavaliação das práticas pedagógicas que devem ser mais flexíveis e inovadoras para atender às demandas de um ambiente de aprendizagem diversificado. Os professores apontam para a necessidade de desenvolver e integrar novas metodologias que possam efetivamente engajar os alunos e melhorar os resultados de aprendizagem.

De posse da identificação das representações sociais dos professores sobre as necessidades formativas, para a implementação do ensino híbrido, mapeamos as dificuldades

identificadas, para serem discutidas e refletidas no grupo focal como um momento formativo. Esse mapeamento foi organizado, a partir de quatro categorias: a) Engajamento e Participação Estudantil; b) Capacitação Docente e Metodologias de Ensino; c) Desenvolvimento e Adaptação de Conteúdo; e d) Desafios com Tecnologias e Recursos Digitais. Estas categorias explicam as dificuldades dos participantes, na realização das práticas pedagógicas para o ensino híbrido. Podemos dizer que, de modo geral, o conteúdo que as constituem dizem respeito, principalmente, à falta de motivação e envolvimento dos alunos para engajarem-se na modalidade do Ensino Híbrido. Reconhecem, ainda, que esse engajamento depende de uma capacitação docente que considera a aprendizagem de metodologias ativas que possibilitem uma adequação das práticas pedagógicas e tecnológicas aos conteúdos de ensino. Evidenciam, também, a necessidade de uma formação docente com foco na aprendizagem das competências técnicas e pedagógicas necessárias para o Ensino Híbrido.

Mediante as dificuldades citadas, os participantes sugerem as seguintes ações formativas: a) Formação docente, periodicamente, para o ensino híbrido, com foco na didática, nas metodologias ativas e no uso e domínio das tecnologias digitais; b) Treinamento específico para o uso da tecnologia de informação e comunicação no processo de aprendizagem; c) Formação continuada dos profissionais da educação sobre a utilização de metodologia de ensino para motivar e envolver os alunos para a aprendizagem.

E foram essas dificuldades e as possíveis ações sugeridas pelos participantes que sustentaram as discussões no grupo focal, não só com o intuito de ser um momento formativo, como também de validar as representações sociais que foram identificadas.

O conteúdo do momento formativo, proporcionado pelo grupo focal, pode ser compreendido a partir de três categorias: a) Desafios tecnológicos e infraestrutura; b) Treinamento e competência pedagógica; c) Impacto psicológico e adaptação cultural

Desse momento formativo podemos traçar as considerações que seguem.

Com relação aos **“Desafios Tecnológicos e a Infraestrutura”**. Para esse grupo, a transição para o ensino híbrido trouxe à tona desafios significativos relacionados à infraestrutura tecnológica. Os professores expressaram preocupações sobre a adequação das ferramentas disponíveis e a necessidade de um bom suporte técnico.

A literatura sobre tecnologia educacional, como destacado por Siemens (2013), ressalta que o sucesso do ensino híbrido depende crucialmente da capacidade das instituições de fornecer recursos tecnológicos que não apenas suportem, mas também melhorem a experiência de ensino e aprendizagem. Além disso, Oliver (2000) argumenta que o desenvolvimento

tecnológico deve ser acompanhado por uma estratégia pedagógica que integre eficazmente essas ferramentas ao currículo, promovendo uma aprendizagem mais interativa e envolvente.

Quanto ao **“Treinamento e Competência Pedagógica”**, apontam que o desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas para o ensino híbrido é uma necessidade premente. A integração de tecnologia e pedagogia é fundamental para que os educadores possam fazer um bom uso das ferramentas digitais no processo ensino–aprendizagem. Nessa linha de pensamento, Fullan (2013) discute a necessidade de "mudança profunda", nas práticas educacionais, sugerindo que os educadores precisam repensar suas abordagens didáticas para adaptá-las às novas realidades do ensino híbrido.

Por fim, com relação ao **“Impacto Psicológico e Adaptação Cultural”** discutiram e refletiram sobre o fato de que a adaptação ao ensino híbrido não envolve apenas mudanças técnicas e metodológicas, mas também profundas transformações psicológicas e culturais. Sobre isso, Garrison, Anderson e Archer (2010) descrevem a importância da presença em ambientes de aprendizado *online* e como ela afeta a experiência educacional. A falta de interação face a face pode diminuir o senso de comunidade e o engajamento dos alunos, levantando questões significativas sobre o bem–estar psicológico e a eficácia do ensino. Além disso, Prensky (2001) observa que a adaptação às novas tecnologias pode ser especialmente desafiadora àqueles que não são "nativos digitais", exigindo uma mudança cultural significativa tanto para alunos quanto para professores.

Uma reflexão crítica sobre os resultados discutidos no momento formativo indica que a resistência ao ensino híbrido, muitas vezes, baseia–se em uma complexa interação de fatores culturais, estruturais e psicológicos. É imperativo que as instituições de ensino reconheçam essas barreiras e trabalhem ativamente para superá-las. Recomenda–se o desenvolvimento de políticas educacionais que não apenas respondam às necessidades imediatas de formação tecnológica, mas que também promovam uma revisão pedagógica profunda, alinhada com as demandas contemporâneas de um ensino que é, por natureza, cada vez mais híbrido.

Outra reflexão, que também vale a pena trazer nessas considerações, trata–se da questão recorrente, em vários momentos, sobre a dificuldade do engajamento e da participação do aluno diante da proposta do ensino híbrido. A literatura sugere que estratégias ativas de aprendizagem são fundamentais para envolver os estudantes de maneira eficaz. Astin (1984) e Tinto (1997) enfatizam a importância da interação entre alunos e professores como um meio de aumentar a participação estudantil. Para implementar o ensino híbrido, recomenda–se que as

instituições promovam um ambiente que estimule a participação ativa dos alunos, utilizando metodologias que favoreçam a interação e o envolvimento em todos os níveis.

As discussões, no momento formativo, mostram a importância da participação do aluno, para o bom aproveitamento do ensino híbrido, pois potencializa a aprendizagem ativa e colaborativa, como afirmam Bates (2015) e Garrison; Vaughan (2013). Vale ressaltar que essas discussões encontram respaldo nos elementos que constituem o núcleo central das representações sociais. Podemos observar, (Figura 9), que os termos “Formação–treinamento”, “Tecnologias” e “Metodologias” apresentam correlação com o engajamento efetivo dos estudantes, que pode ser comprometido pela falta de adequação das práticas pedagógicas aos seus interesses e necessidades, refletindo uma desconexão entre as necessidades formativas dos professores e as estratégias de ensino empregadas.

Segundo Santos (2021), compreender as necessidades formativas dos docentes permite não apenas aprimorar as práticas pedagógicas, mas também adaptá-las para melhor engajar os alunos. Este estudo revela que a principal dificuldade identificada pelos professores se relaciona diretamente com a efetivação de práticas que promovem a participação ativa dos alunos, sugerindo que o núcleo central das representações sociais dos professores está alinhado com as necessidades formativas dos participantes

A integração das teorias de Moscovici (2001) e Abric (2003) permite uma análise de como as representações sociais sobre o ensino híbrido estão estruturadas. A identificação do núcleo central dessas representações nos permitiu compreender as resistências e as possibilidades de mudanças, nas práticas pedagógicas dos professores, que foram necessárias para a adoção do ensino híbrido na Educação Superior.

Ressaltamos, portanto que o desafio de engajar os estudantes no ensino híbrido está intrinsecamente ligado às representações sociais dos professores sobre suas necessidades formativas. Investigações futuras devem focar no desenvolvimento de intervenções formativas, que considerem essas representações, visando alinhar o núcleo central às exigências de práticas pedagógicas inovadoras e efetivamente engajadoras.

Mediante esses resultados, podemos dizer que a tese aqui defendida – a de que, a partir da identificação das representações sociais dos professores da Educação Superior sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas, na concepção do ensino híbrido, seria possível sugerir propostas de formação e desenvolvimento profissional, que se articulem com as necessidades formativas sobre esta concepção de ensino – foi alcançada.



E, para finalizar, tomamos a liberdade de apontar algumas recomendações, no sentido de oferecer contribuições para a formação e o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Superior, que adota ou tem interesse em utilizar o Ensino Híbrido no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. São elas:

- a) **Investimento em Desenvolvimento Profissional:** As instituições devem investir em desenvolvimento profissional que aborde tanto as habilidades tecnológicas quanto as competências pedagógicas necessárias para o ensino híbrido. Programas de treinamento devem incluir métodos ativos de aprendizagem e uso pedagógico de tecnologias.
- b) **Suporte Tecnológico e Regulatório:** É crucial que as instituições melhorem a infraestrutura tecnológica e estabeleçam regulamentações claras que suportem o ensino híbrido. Isso inclui fornecer recursos adequados e diretrizes claras para a avaliação e interação *online*. Investir em tecnologia de ponta e em suporte técnico adequado para garantir que todos os participantes possam se beneficiar igualmente do ensino híbrido.
- c) **Suporte para Adaptação Psicológica e Cultural:** Deve-se prestar atenção à saúde mental e ao bem-estar dos envolvidos no processo educacional. Estratégias para mitigar o estresse e promover uma cultura educacional que aceite e integre eficazmente as mudanças são fundamentais. Desenvolver metodologias que apoiem os professores e alunos na adaptação às novas exigências do ensino híbrido, incluindo suporte para saúde mental e programas que promovam a resiliência e a adaptação cultural.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 75-78, 1993. Disponível em: <https://psr.iscteul.pt/index.php/PSR/article/view/126/90>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- ABRIC, J. C. Estruturação da representação social: elementos para uma teoria. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; OLIVEIRA, Denize Cristina de (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 1993. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. (Dir.). **Pratiques sociales et représentations**. [Paris]: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABRIC, J. C. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. **Papers on Social Representations**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 75-78, 1994b.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003, p.60-61.
- ACOSTA, D. F.; GOMES, V. L. de O.; OLIVEIRA, D. C de; MARQUES, S. C.; FONSECA, Adriana Dora da. Representações sociais de enfermeiras acerca da violência doméstica contra a mulher: estudo com abordagem estrutural. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, [S.L.], v. 39, p. 1-8, 23 jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2018.61308>. Acesso em:
- ALMEIDA, Â. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009. p. 713-737.
- ALMEIDA, M. E. B. de; Valente, J. A. **Tecnologias e currículo**: Trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Editora Paulus, 2012.
- ALVARADO PRADA, L. E. **Formação docente**: reflexões e perspectivas. Campinas: Papirus, 1997.
- ALVARADO PRADA, L. E. La formación del profesorado en Colombia. **Revista de Educación**, Madrid, n. 312, p. 89-116, 1997.

ALVES, R. C. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ANDERSON, T.; DRON, J. Três gerações de pedagogia da educação a distância. **A Revisão Internacional de Pesquisa em Aprendizagem Aberta e Distribuída**, [S. l.], v. 3, p. 80–97, 2011. Disponível em: <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>. Acesso em:

BACICH, L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.

BARCELOS, G. T; BATISTA, S. C. F. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com sala de aula invertida. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 60–75, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.96587>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/96587>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing focus group research**. London: Sage, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATES, A. W. "Ensino na Era Digital" Vancouver: Universidade da Colúmbia Britânica, 2015. (Coleção aberta de recursos educacionais 6.). Disponível em: <https://irl.umsl.edu/oer/6>. Acesso em 04 abr. 2024.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. São Paulo: Petit, 2013.

BELLO, J. L. de P. **Metodologia científica: manual para elaboração de monografias**. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida, 2009.

BELLOTTI, F.; KAPRALOS, B; LEE, K; MORENO-GER, P; BERTA, R. Assessment in and of serious games: an overview. **Advances in Human-Computer Interaction**, London, v. 2013, 11 p., fev. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1155/2013/136864>. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/ahci/2013/136864/>. Acesso em: 20 jan.2022.

BENEDITO, V.; IMBERNÓN, F.; FÉLEZ, J. J. **A formação continuada de professores: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2001.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Porto Alegre: Bookman, 2014.

BLAIR, D. R.; LANGE, J. E. Teacher training: identification of content areas. **Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 35-40, 1990.

BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2006.

BORTOLAI, M. M. Silva. **Percepções escolares sobre água na perspectiva da teoria das representações sociais**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRASIL. **LEI n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em 19 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de novembro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112056.htm). Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL, **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Do Plano de Carreira e Cargos do Magistério Federal. Brasília, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 28 out.2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 30 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Coronavírus: COVID19**: painel Coronavírus: atualizado em 21/03/2023. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRITTO, R. R. **Cibercultura**: sob o olhar dos estudos culturais. São Paulo: Paulinas, 2009.

BRITO, J. M. da S. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, 10 p., 2020.

CAMARGO, B. V.; PACHECO, E. A. Teoria das representações sociais: 31 anos de história e produção científica no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 421-432, 2013.

CAMARGO, B. V; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf. Acesso em: 23 abr. 2022.

CARVALHO, A. A.; JACINTO, A. D. Educação na era digital: contribuições, reflexões e desafios. **Digital Education Review**, v. 39, p. 1-10, 2021. DOI: 10.1344/der.2021.39.1-10.

CASTRO, E. A; COELHO, V; SOARES, R; SOUSA, L. K. S de; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v. 6, n. 2, p.47-58, 2015. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. [Boston]: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CLARK, B. R. The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. **The Journal Of Higher Education**, [S.L.], v. 68, n. 3, p. 241-255, maio 1997. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1997.11778982>. Acesso em: 01 dez. 2023.

CLEGG, S. **Identidades acadêmicas sob ameaça?** **British Educational Research Journal**, [S.L.], v. 34, n. 3, p. 329-345, jun. 2008. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701532269>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CONRAD, L. G; OPENO, C. The impact of high school online learning on student engagement and academic achievement. **Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 111, n. 3, p. 323-335, 2018.

CORTESÃO, L. Formação de professores universitários: que pedagogia? *In*: CUNHA, M. I. da (org.). **A universidade e os professores**: reflexões sobre a formação pedagógica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 27-41.

DAY, C; GU, Q. Resilient teachers, resilient schools: building and sustaining quality in testing times. **Routledge**, [S. l.], 2014.

DIAS, C. A. GRUPO FOCAL: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade: Estudos**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 05 abr. 2023.

DOURADO, L. F. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 299-316, 2015.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.7-28.

FERNANDES, V. Cassirer: a filosofia das formas simbólicas. In: MACHADO, N. J.; CUNHA, M. O. (Org.). **Linguagem, conhecimento, ação**: ensaios de epistemologia e didática. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p.112.

FERREIRA, G. R. (org.). **Educação e tecnologias**: experiências, desafios e perspectivas. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

FERRARI, H. O. O uso de representações sociais para a construção de modelos de alunos. **Revista Intercursos**, Ituiutaba, v. 18, n. 1, Jan-Jun. 2019.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. **Desenvolvimento Profissional Docente**: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente*, v. 05, p. 11, 2013.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia universitária**: A aula em foco. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2013.

FOWLER JUNIOR, Floyd J. **Pesquisa de Levantamento-4**. São Paulo: Penso Editora, 2011.

FULLAN, M; LANGWORTHY, M. **Rumo a um novo fim**: Novas pedagogias para aprendizagem profunda. [S. l.;S. n], 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALANIS, P. et al. A hybrid teaching model for medical education during the COVID-19 pandemic. **Medical Science Educator**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 357-359, 2021.

GALINDO, C. J. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38-50, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v7i1.5366>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366>. Acesso em: 19 fev. 2023.

GALINDO, C. J. Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GALVÃO, C. **Professor início da actividade profissional**. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, 1998.

GARCIA, D. C. F; GATTAZ, C. C; GATTAZ, N. C. A relevância do título, do resumo e de palavras-chave para a escrita de artigos científicos. **Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, v. 23, n. 3, maio/jun. 2019.

GARDNER, S. K. Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. **Higher Education**, [S.L.], v. 58, n. 1, p. 97-112, 20 nov. 2008. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9184-7>. Acesso em; 18 dez. 2023.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GARRISON, D. R; ANDERSON, T.; ARCHER, W. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. **The Internet And Higher Education**, [S.L.], v. 13, n. 1-2, p. 5-9, jan. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>. Acesso em; 18 dez. 2023.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GONÇALVES, A. M. Desenvolvimento profissional docente: o percurso de um grupo de professores de língua portuguesa. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, n. 19, p. 1-20, 2007. Disponível em: <http://periodicos.furg.br/remea/article/view/1362>. Acesso em: 20 out. 2022.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2002000300004>. Acesso em:

GRAHAM, C. R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. *In*: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (ed.). **Handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 3-21.

GRIPP, G; TESTI, B. M. Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 47-61, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bMmxrKt86QCPk4n9wGZYbNM/?lang=pt> Acesso em: 06 dez. 2023.

GUIMARÃES, N. A.; GUARESCHI, N. M. F. O uso da teoria das representações sociais em estudos de gênero e sexualidade. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 307-314, 2011.

GUSSO, H. L; ARCHER, A. B; LUIZ, F. B; SAHÃO, F. T; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O; PANOSSO, M. G; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, nov. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es.238957>. Acesso em:

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HAMARI, J; KOIVISTO, J; SARSA, H. Does gamification work?: a literature review of empirical studies on gamification. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEM SCIENCES, 47., 2014, Hawaii, USA. **Proceedings** [...]. Hawaii, 2014.

HATTIE, J. A. C. **Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. London; New York: Routledge, 2009.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 2011.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement: annual synthesis 2002**. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: using disruptive innovation to improve schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse da Estatística da Educação Superior 2022**, Brasília: Inep, 2023. Disponível em: Educação Superior – Graduação — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 13 out. 2023.



JACQUES, M. da G. C. Identidade. *In.*: JACQUES, M. da G. C.; STREY, M. N.; BERNARDES, N. M. G.; GUARESCHI, P. A.; CARLOS, S. A.; FONSECA, T. M. G. **Psicologia social contemporânea**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 159-167.

JESUS, S. **A motivação para a Profissão Docente Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Lisboa: Estante Editora, 1996.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In.*: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; PRIEGO-HERNÁNDEZ, Jaqueline. (org.). **Teoria das representações sociais e práticas educativas**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 11-30.

KELCHTERMANS, G. A utilização de biografias na formação de professores. **Aprender**, v. 18, p. 5-20, 1995.

KHALIL, M.; EBNER, M. Learning management system success: insights from teachers. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 137-163, 2019. DOI: 10.1007/s10639-018-9782-x.

KIM, S; PARK, E. Online tutoring program for the improvement of academic achievement and self-efficacy of students. **Educational Technology & Society**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 266-279, 2017.

KIRSCHNER, P. A.; SWELLER, J.; CLARK, R. E. Por que o ensino com orientação mínima não funciona: uma análise do fracasso do ensino construtivista, baseado em descoberta, baseado em problemas, experiencial e baseado em investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020

KRUEGER, R. A. **Grupos focais: Um guia prático para pesquisa aplicada**. London: Publicações Sage, 2015.

LAURILARD, D. **O ensino como ciência do design: Construindo padrões pedagógicos para aprendizagem e tecnologia**. Nova Iork, Routledge, 2013.

LAWALL, P. Z. M. et al. A preceptoria médica em medicina de família e comunidade: uma proposta dialógica com a andragogia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 47, n. 1, e15, p. 1-12, 2023.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIAMPUTTONG, Pranee. **Metodologia de Grupo Focal**. Thousand Oaks: Publicações SAGE, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez. 2010.

MARTIN, F.; GRASHA, A. Student personal style and learning: an empirical investigation. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 75, n. 3, p. 384-393, 1983.

MARTINS, R. de C. Olhares diversos: Representações Sociais e Ecossistemas Comunicacionais sobre o protagonista de estupro. **Revista Eletrônica Mutações**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 336–354, 2017. Disponível em: [//periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3604](http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3604). Acesso em: 21 janeiro. 2023.

MORAIS, A. P. M de; SOUZA, P. F. Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação. **Devir Educação**, Lavras, p. 10-32, ago. 2020. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.235>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/235>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MAZZOTTI, A. J. A. Abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 17-37, 2002.

MASON, L.; RENNIE, F. **Investigação e aprendizagem: contributos da teoria e prática**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

MAZUR, E. Princípios e prática da aprendizagem invertida. **REnCiMa - Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 7-21, 2013.

MELO TEIXEIRA, M. Docência univer/sitária: conflitos e desafios no contexto atual. In: SOUZA, E. M. L.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 159-184.

MELO, A. S. A formação de professores universitários: entre a diversidade e a complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 215-229, 2007.

MIGUÉIS, A; NEVES, B; SILVA, A. L; TRINDADE, Á; BERNARDES, J. A. A importância das palavras-chave dos artigos científicos da área das ciências farmacêuticas, depositados no estudo geral: estudo comparativo com os termos atribuídos na MEDLINE.

**Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 2, p. 112-125, jul./dez. 2013. Edição especial.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec Editora, 1998.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MONTEIRO, C. A. S. **Planejamento de ensino-aprendizagem na universidade**: uma abordagem centrada no professor. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2013. V. 2. p. 15-33.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, LILIAN; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAN, J. M. Blended learning and the future of education: a panorama. **Education in the Knowledge Society**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 27-49, 2015. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20151612749>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 20 abril 2022.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido**: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016 .2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Sorocaba. **Anais ...**, Sorocaba, 2014. Disponível em: [https://uniso.br/publicacoes/anais\\_eletronicos/2014/1\\_es\\_formacao\\_de\\_professores/31.pdf](https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/31.pdf). Acesso em: 05 dez. 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ. [online]**, v.22, n. 2, p.72-89, 1996.

PORTUGAL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Livro verde para a Sociedade da Informação em Portugal**. Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação, 1997.

PALLOFF, M; PRATT, K. **The big book of online teaching: Best practices, design strategies, and case studies**. 2nd. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.

POSTIC, M. & Coll. **Revue Française de Pédagogie**, 91, p. 25-36, 1990.

REGO, A. M. X. Educação: conceitos, finalidades e modalidades. **Scientia Cum Industria**, Caxias do Sul, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018. Disponível em: <http://ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5844>. Acesso em: 20 set. 2022.

REIS, E; MACHADO, R; RODRUGUES, F; RUIZ, D; B., E; AMARAL, P; FIGUEIREDO, G; ALVES, A; CAVALCANTE, A; AMARAL, M. Ensino híbrido na educação superior: reflexões e experiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 26., 2019, Brasília, DF. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. p. 228-236.

RODRIGUES, Â; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Editora Porto, 1993.

RODRIGUES, Â. C.; ESTEVES, M. A. Educação de adultos e análise de necessidades. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 31-40, 1993.

RODRIGUES, E. F. **Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

ROEGIERS, X.; WOUTERS, Y.; GÉRARD, Z. Necessidade: entre a situação real e a situação ideal. In: ROEGIERS, X.; WOUTERS, Y.; GÉRARD, Z. (org.). **A necessidade na perspectiva psicológica e sociológica**. São Paulo: Editora XYZ, 1992. p. 1-20.

ROEGIERS, X.; WOUTERS, Y.; GÉRARD, Z. (org.). **A necessidade na perspectiva psicológica e sociológica**. São Paulo: Editora XYZ, 1992. p. 21-40.

ROMANOWSKI, J. P.; TEODORA ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROZA, A. S.; VEIGA, F. H.; ROZA, C. B. Blended learning na educação superior brasileira: um mapeamento sistemático da literatura entre 2013 e 2017. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 93-117, 2019.

SALES, D. C. **Representações sociais**: aplicações no campo da saúde. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

SÁ, C. P. de. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e a psicologia social contemporânea. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-59, 2002.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq**. 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, D. S. dos; MELO, G. F. Docência universitária: em foco as necessidades formativas de professores bacharéis em Administração. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, n. e037, 23 p., 2021.

SANTOS, R. L.; ALMEIDA, M. E. B.; MERCADO, L. P. G. Blended learning: definição, tendências e impactos na educação. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias Digitais**, [S. l.], v. 12, p. 50-65, 2019.

SANTOS, S. Silva.; ALMEIDA.; M. E. B, MERCADO, L. P. G. Tecnologias digitais na educação superior: possibilidades e desafios. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 753-773, 2019.

SANTOS, T. H. dos. Blended learning e a educação híbrida: conceitos e reflexões. **Revista Interface Tecnológica**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 107-117, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rit/article/view/8637357>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SARUBBI JÚNIOR, V. et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa – software EVOC**. São Paulo: Schoba, 2013

SHIN, T; KOEHLER, M.; MISHRA, P.; SCHMIDT, D; BARAN, E; THOMPSON, A. Changing Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) through Course Experiences. In: Proceedings of SITE 2009 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, 1., 2009, Charleston. **Anais [...]**. Waynesville:

Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2009. p. 4152-4159. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/31309/>. Acesso em: 17 jun. 2024.

SIEMENS, G. Análise de aprendizagem: o surgimento de uma disciplina. **Cientista Comportamental Americano**, [S. l.], v. 57, n. 10, p. 1380-1400, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>. Acesso em:

SILVA, F. F. F.; RIBEIRO, R. B. Ensino híbrido: um estudo bibliométrico. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 1-10, 2021.

SOUZA, D. I. de; MÜLLER, D. M.; FRACASSI, M. A. T.; ROMEIRO, S. B. B. **Manual de orientações para projetos de pesquisa**. Novo Hamburgo: FESLSVC, 2013. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/manual\\_de\\_orientacoes\\_para\\_projetos\\_de\\_pesquisa.pdf](https://www.liberato.com.br/wp-content/uploads/2020/06/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.pdf). Acesso em: 24 abr. 2022.

SOUSA, C. P. de; NOVAES, A. de O. A compreensão da subjetividade na obra de M. *In*: ENS, R. T; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e contextos**. Curitiba: Champagnat Editora; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 2645. (Formação do Professor, v. 8).

SOUZA, T. M; CHAGAS, A. M; ANJOS, R. de C. A. A. dos. Ensino híbrido: alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo**, Brasília, n. 16, v. 6, n. 1, p.55-66, 2019.

SOUSA, V. M. F; LIMA, A. M. F. D. Docentes e as tecnologias: entraves da relação contemporânea no âmbito do ensino superior. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 1, p. 44–66, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N1-003. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/367>. Acesso em: 27 dez. 2023.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2010.

TEIXEIRA WITT, D.; CRISTINA MARTINI ROSTIROLA, S. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 4, p. 1012–1025, 2020. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.1012-1025.1583. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1583>. Acesso em: 4 abr. 2024.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**,

[S.L.], v. 19, n. 3, p. 777-796, nov. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73312009000300013>. Acesso em:

TONKIN, H.; HARRIS, A.; VOLKOV, M. Aprendizagem baseada em projetos na sala de aula híbrida: possibilidades, oportunidades e considerações. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 20, n. 1, p. 191-216, 2021.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, A. M. de O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 134-163.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Edição especial.

VAN VEEN, K; ZWART, R. C.; MEIRINK, J. A.; VERLOOP, Nico. Professional development of teachers in schools: the role of school and leadership culture. **Educational Administration Quarterly**, [S. l.], v. 47, n. 5, p. 744-772, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Libertad, 2012.

VEENSTRA, C.; REICH, J. The benefits and drawbacks of using the station rotation model. **Education Week**, [S. l.], v. 37, n. 6, p. 28-29, 2017.

VIDAL, O. F.; MERCADO, L. P. L. Integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Práticas Pedagógicas Inovadoras no Ensino Superior. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 65, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26157>. Acesso em:

VILLAS BÔAS, L. P. S. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago. 2014.

WILIAM, D.; LEAHY, S. **Embedding formative assessment: practical techniques for K-12 classrooms**. West Palm Beach, Flórida: Learning Sciences International, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020**. Genebra, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 14 fev. 2023.

ZHAO, Y; FRANK, K. A. Factors affecting technology uses in schools: an ecological perspective. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 807-840, 2003.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO**

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, intitulada *“Necessidades formativas de professores da Educação Superior para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido: contribuições da Teoria das Representações Sociais”*.

Os dados coletados permitirão compreender as representações sociais de professores da Educação Superior dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido, com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente.

Responda as questões com liberdade. Em algumas, pode ser assinalado mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Informamos, ainda, que este questionário contempla questões provenientes de outro instrumento, de uma pesquisa maior.

Agradecemos a sua colaboração.  
 Atenciosamente,

Édson Rodrigo de Almeida  
 (Orientando)

Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira  
 (Orientadora)

### A) PERFIL DOS PARTICIPANTES

**A.1. Sexo:** (  ) masculino (  ) feminino

**A.2. Idade:**

- a. (  ) até 24 anos      b. (  ) de 25 a 35 anos  
 c. (  ) de 36 a 45 anos      d. (  ) de 46 a 55 anos  
 g. (  ) mais de 55 anos

**A.3. Possui Pós-graduação?** (  ) Sim (  ) Não.

Em caso afirmativo, especifique a área:

a. (  ) Especialização - Área: \_\_\_\_\_

b. (  ) Mestrado -

Área: \_\_\_\_\_

c. (  ) Doutorado – Área: \_\_\_\_\_

d. (  ) Pós doutorado - Área \_\_\_\_\_

**A.4. Você exerce outra atividade profissional que não a de Docência?**

a. (  ) Não.

b. (  ) Sim. Qual(ais) \_\_\_\_\_

**A.5. Há quanto tempo você trabalha como docente na Educação Superior?**

a. (  ) Menos de um ano      b. (  ) De 1 a 5 anos

c. (  ) De 6 a 10 anos

d. (  ) De 11 a 20 anos      e. (  ) Mais de 20 anos

**A.6. Sua opção pela docência no Ensino Superior se deve:**

- a. (  ) ao gosto de ser docente.  
 b. (  ) à influência de familiares.  
 c. (  ) ao mercado de trabalho.  
 d. (  ) à formação acadêmica que foi possível.  
 e. (  ) à realização profissional.  
 f. (  ) à opção que foi oferecida pela instituição.  
 f. (  ) outro: \_\_\_\_\_

**A.7. Você repetiria essa escolha?**

a. (  ) Sim. Por que?

\_\_\_\_\_

b. (  ) Não. Por que?

\_\_\_\_\_

**A.8. Você já participou ou participa de cursos e/ou atividades de Formação e/ou desenvolvimento profissional docente?**

a. (  ) Não

b. (  ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Carga horária \_\_\_\_\_



A.9. O que é para você, ser professor hoje na Educação Superior?

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

A.10. Com relação à profissão docente, você demonstra:

- a.  muito satisfeito; b.  satisfeito;  
c.  insatisfeito; d.  muito insatisfeito.

#### B) SOBRE O ENSINO HÍBRIDO

B.1 Assinale todas as afirmativas que considera corretas. Para você o ensino híbrido:

é uma modalidade que combina o ensino presencial e o ensino a distância, com o objetivo de proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa e flexível;

é uma modalidade que exige, para sua adoção, a compreensão dos princípios pedagógicos que a fundamentam;

necessita de formação continuada para capacitar os professores a utilizarem efetivamente essa modalidade de ensino;

é uma modalidade na qual as tecnologias digitais têm um papel fundamental, pois são elas que incorporam elementos do modelo presencial e o a distância;

é uma modalidade muito complexa que pouco contribui para a formação acadêmica do aluno dos cursos de Administração e Ciências Contábeis;

tem a desvantagem de ser dependente de uma rede de internet, o que pode acentuar as desigualdades sociais brasileiras, com a falta de acesso por parte de alguns estudantes;

é adequado às exigências da atualidade, pois desenvolve conhecimentos e aptidões relacionados à tecnologia.

#### C) SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

C.1 Com relação às práticas pedagógicas para o ensino híbrido	Concordo	Concordo em parte	Discordo	Não sei dizer
a) O estudante é o protagonista do processo de aprendizagem e é incentivado a criar, planejar e desenvolver suas próprias soluções para problemas e desafios propostos.				
b) O papel do professor é orientar e mediar as atividades, estimulando a reflexão e a metacognição dos alunos.				
c) As práticas pedagógicas, no ensino híbrido, devem ser adaptadas às necessidades e características dos estudantes e dos conteúdos a serem ensinados.				
d) O ensino híbrido exige uma abordagem pedagógica específica, que integre de forma efetiva as tecnologias digitais e as atividades presenciais.				
e) É necessário selecionar os conteúdos com potencial pedagógico e organizá-los de forma a promover ações pedagógicas que envolvam tanto o ambiente presencial quanto o virtual.				
d) A diversidade das práticas pedagógicas, para o ensino híbrido, é uma estratégia que desperta a motivação, interesse e curiosidade dos alunos.				

C.2 O quadro seguinte mostra alguns modelos de ensino híbrido. De acordo com sua experiência assinale a alternativa correta

Modelos de ensino híbrido	Não conheço	Conheço	Ainda não utilizei	Já utilizei e gostei	Já utilizei e não gostei
Aprendizagem adaptativa					
Aprendizagem baseada em projetos					
Aprendizagem colaborativa					
Aprendizagem por investigação					
Flipped Classroom					
Gamificação					
Rotação por estações					
Sala de aula invertida					
Tutoria on-line					

D) SOBRE O NÚCLEO CENTRAL E O SISTEMA PERIFÉRICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (Técnicas de Associação Livre de Palavras)

1) Escreva 5 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a frase em destaque:

NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

2) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.

3) Justifique sua resposta.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Dê os significados (sinônimos) das outras quatro palavras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E) SOBRE AS DIFICULDADES COM RELAÇÃO À REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO

não tenho dificuldades

tenho dificuldades. São elas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para solucioná-las ou minimizá-las sugiro as seguintes ações formativas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Caro(a) Professor(a),**

Com o objetivo de complementar os dados dessa pesquisa, realizaremos uma Entrevista de Grupo Focal com alguns participantes para discussão e reflexão dos resultados apresentados. Para isso, gostaríamos de contar mais uma vez com sua colaboração. Caso aceite participar, deixe um telefone para contato.

Obrigado

Obrigada pela colaboração

## APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO  
ACADÊMICO

PESQUISA: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA CONCEPÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO: CONTRIBUIÇÕES DA  
TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

Orientando: Édson Rodrigo de Almeida  
Orientadora: Vania Maria de Oliveira Vieira

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

A entrevista de Grupo Focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas e em razão disso pode adotar um caráter formativo a partir de discussões e reflexões. Tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão. Para isso, há um moderador que incentiva a participação de todos, evitando que um participante tenha o predomínio sobre os demais, e conduz a discussão de modo que a mesma se mantenha dentro dos tópicos de interesse inicial.

Esta técnica será realizada a partir dos seguintes passos:

1º) Esclarecimentos aos participantes sobre os objetivos da técnica e da pesquisa.

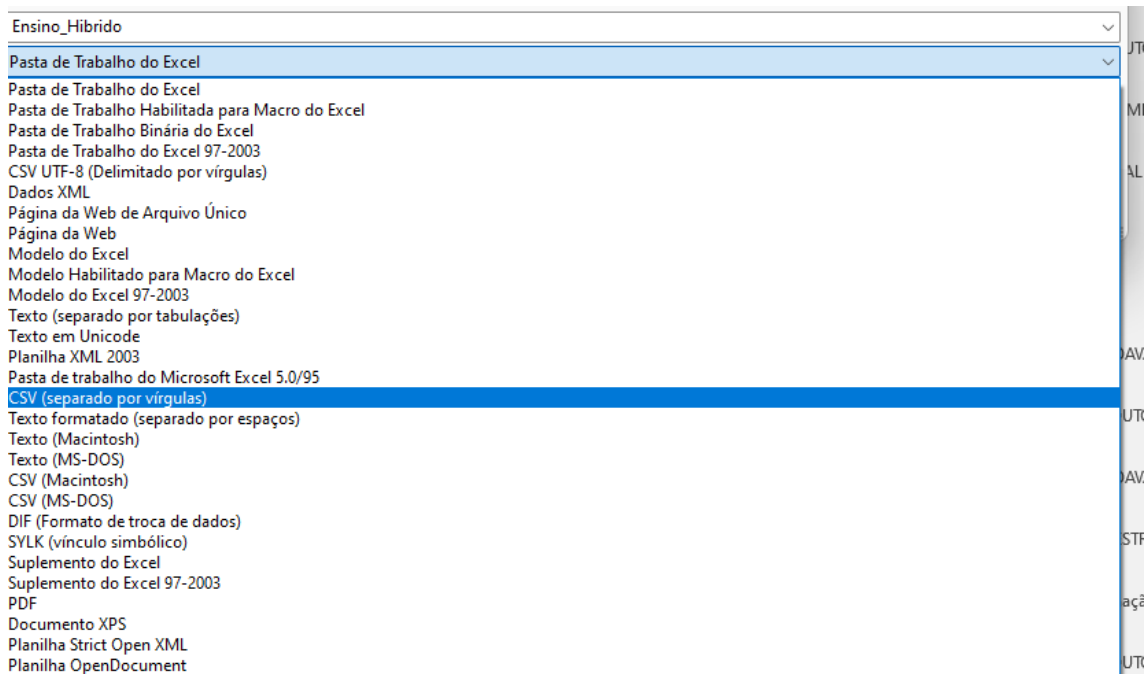
2º) Desenvolvimento do grupo focal:

- Refletir e discutir com os participantes da pesquisa – professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, - que aceitarem participar dessa etapa, os resultados da pesquisa que identificam as representações sociais sobre as necessidades formativas com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido.

3º) Encerramento.

## APÊNDICE C – RELATÓRIO EVOC

### Texto do EVOC – Ensino Híbrido – EDSON



fichier initial : Ensino\_Hibrido.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 44

nombre de lignes du fichier final : 44

fichier initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC\_Ensino  
Híbrido\_Edson\Ensino\_Hibrido.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 44

nombre de mots : 220

Fichier Initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC\_Ensino  
Híbrido\_Edson\Ensino\_Hibrido.tml

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 220

Nombre d enregistrements en sortie : 220

```

fichier initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Ensino
H´brido_Edson\Ensino_Hibrido.Tm2
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
Nous avons en entree le fichier :
C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Ensino
H´brido_Edson\Ensino_Hibrido.Tm2
ON CREE LE FICHIER : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Ensino
H´brido_Edson\Ensino_Hibrido.dis et
C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC_Ensino
H´brido_Edson\Ensino_Hibrido.tm3

```

```

ENSEMBLE DES MOTS      RANGS
      :FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *

Adaptação      : 10 : 1* 3* 1* 4* 1*
      moyenne : 3.10
Avaliação      : 2  : 0* 1* 0* 0* 1*

Conhecimentos  : 21 : 4* 4* 4* 4* 5*
      moyenne : 3.10
Cultura        : 2  : 0* 1* 0* 0* 1*

Curadoria     : 1  : 0* 0* 0* 0* 1*

Cursos         : 3  : 2* 1*

Dedicação      : 5  : 1* 1* 1* 0* 2*
      moyenne : 3.20
Desafios       : 16 : 1* 2* 2* 6* 5*
      moyenne : 3.75
Desvalorização : 1  : 1*

Didática       : 8  : 0* 4* 1* 0* 3*
      moyenne : 3.25
Didáticas      : 1  : 0* 1*

Distância      : 1  : 0* 0* 0* 0* 1*

Empatia        : 1  : 0* 0* 0* 1*

Ensino_aprendizagem : 12 : 1* 2* 3* 2* 4*
      moyenne : 3.50
Estudante      : 2  : 0* 1* 0* 0* 1*

Ferramentas    : 10 : 4* 1* 1* 2* 2*
      moyenne : 2.70
Formação-Treinamento : 2  : 0* 2*

Formação_Treinamento : 27 : 13* 5* 4* 2* 3*

```

moyenne : 2.15  
 Inovação : 5 : 1\* 1\* 0\* 1\* 2\*  
 moyenne : 3.40  
 Interação : 5 : 0\* 1\* 1\* 1\* 2\*  
 moyenne : 3.80  
 Internet : 9 : 1\* 2\* 2\* 4\*  
 moyenne : 3.00  
 Liderança : 1 : 0\* 0\* 1\*  
  
 Metodologias : 15 : 3\* 3\* 4\* 2\* 3\*  
 moyenne : 2.93  
 Motivação : 16 : 2\* 0\* 6\* 8\*  
 moyenne : 3.25  
 Mudança : 4 : 0\* 0\* 2\* 1\* 1\*  
  
 Paradigmas : 1 : 0\* 0\* 1\*  
  
 Planejamento : 5 : 2\* 0\* 1\* 1\* 1\*  
 moyenne : 2.80  
 Presencial : 1 : 0\* 0\* 0\* 1\*  
  
 Professor : 8 : 1\* 1\* 4\* 0\* 2\*  
 moyenne : 3.13  
 Tecnologias : 20 : 5\* 6\* 3\* 4\* 2\*  
 moyenne : 2.60  
 Tutor : 4 : 0\* 1\* 2\* 0\* 1\*  
  
 tecnologias : 1 : 1\*

Fichier Initial : C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC\_Ensino  
 Híbrido\_Edson\Ensino\_Hibrido.tm2  
 Nous avons en entree le fichier :  
 C:\Users\vania.ppg\Desktop\EVOC\_Ensino  
 Híbrido\_Edson\Ensino\_Hibrido.tm2

#### LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

DISTRIBUTION TOTALE : 220 : 44\* 44\* 44\* 44\* 44\*  
 RANGS 6 ... 15 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
 RANGS 16 ... 25 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*  
 RANGS 26 ... 30 0\* 0\* 0\* 0\* 0\*

Nombre total de mots differents : 32  
 Nombre total de mots cites : 220

moyenne generale des rangs : 3.00

## DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb.	mots	*	Cumul	evocations	et	cumul	inverse
1	*	9	9	4.1 %	220	100.0 %			
2	*	4	17	7.7 %	211	95.9 %			
3	*	1	20	9.1 %	203	92.3 %			
4	*	2	28	12.7 %	200	90.9 %			
5	*	4	48	21.8 %	192	87.3 %			
8	*	2	64	29.1 %	172	78.2 %			
9	*	1	73	33.2 %	156	70.9 %			
10	*	2	93	42.3 %	147	66.8 %			
12	*	1	105	47.7 %	127	57.7 %			
15	*	1	120	54.5 %	115	52.3 %			
16	*	2	152	69.1 %	100	45.5 %			
20	*	1	172	78.2 %	68	30.9 %			
21	*	1	193	87.7 %	48	21.8 %			
27	*	1	220	100.0 %	27	12.3 %			

Frequência mínima – 220 dividido por 32 = 6,87

frequência intermediária – 138 dividido 12 = 11,5

rangs moyer: 3.00

Les 3 colonnes correspondent respectivement :

au Mot

à sa Fréquence

à son Rang Moyen

Le Fréquence minimale des mots est 7

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 11

et

le Rang Moyen < 3

Formação_Treinamento		27	2,148
----------------------	--	----	-------

Metodologias	15	2,933
--------------	----	-------

Tecnologias	20	2,600
-------------	----	-------

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence >= 11

et

le Rang Moyen >= 3

Conhecimentos	21	3,095
---------------	----	-------

Desafios	16	3,750	
Ensino_aprendizagem		12	3,500
Motivação	16	3,250	

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 11  
et  
le Rang Moyen < 3

Ferramentas	10	2,700
Internet	9	3,000

\*\*\*\*\*

Cas ou la Fréquence < 11  
et  
le Rang Moyen >= 3

Adaptação	10	3,100
Didática	8	3,250
Professor	8	3,125



## Tratamento das palavras

1ª palavra	2ª palavra	3ª palavra	4ª palavra	5ª palavra
*Formação_Treinamento	Didática	Metodologias	Planejamento	Estudante
Conhecimentos	Formação_Treinamento	*Tecnologias	Motivação	Mudança
Desvalorização		Professor	*Desafios	Desafios
Tecnologias	Formação_Treinamento	Mudança	*Conhecimentos	Metodologias
Formação_Treinamento	*Didática	Formação_Treinamento	Tecnologias	Formação_Treinamento
*Adaptação	Formação_Treinamento	Metodologias	Adaptação	Conhecimentos
*Ferramentas	Tecnologias	Tutor	Motivação	Ensino_aprendizagem
Formação_Treinamento	Formação_Treinamento	Tecnologias	Adaptação	Adaptação
Tecnologias	*Metodologias	Internet	Tecnologias	Metodologias
Ferramentas	*Didáticas	Metodologias	Ensino_aprendizagem	Inovação
*Metodologias	Tecnologias	Tecnologias	Adaptação	Desafios
Inovação	Internet	*Formação_Treinamento	Motivação	Formação_Treinamento
tecnologias	Adaptação	Ensino_aprendizagem	*Desafios	*Desafios
*Motivação	Dedicação	Dedicação	Motivação	Conhecimentos
Formação_Treinamento	Metodologias	Conhecimentos	Motivação	*Interação
Ferramentas	Tecnologias	Motivação	*Formação_Treinamento	Conhecimentos
Conhecimentos	Didática	Professor	Interação	*Didática
*Formação_Treinamento	Conhecimentos	Desafios	Desafios	Tecnologias
Planejamento	Inovação	Mudança	*Adaptação	Cultura
Internet	Ensino_aprendizagem	*Ensino_aprendizagem	Formação_Treinamento	Professor
Desafios	Cultura	Paradigmas	Mudança	*Desafios
*Formação_Treinamento	Tutor	Ensino_aprendizagem	Internet	Ferramentas
Tecnologias	Internet	Didática	Conhecimentos	*Metodologias
Cursos	Avaliação	Motivação	Internet	*Didática
Formação_Treinamento	*Ferramentas	Ferramentas		
Tecnologias	Adaptação	*Motivação	Conhecimentos	Formação_Treinamento
*Formação_Treinamento	Conhecimentos	Professor	Tecnologias	Ensino_aprendizagem
*Ensino_aprendizagem	Tecnologias	Desafios	Presencial	Distância
Ferramentas	Interação	Planejamento	Inovação	*Didática

Metodologias	Formação_Treinamento	Tutor	*Internet	Planejamento
*Formação_Treinamento	Professor	Internet	Desafios	Inovação
Metodologias	Conhecimentos	Formação_Treinamento	Internet	Conhecimentos
Formação_Treinamento	Conhecimentos	Adaptação	Empatia	*Dedicação
Dedicação	Tecnologias	Motivação	Metodologias	Desafios
Planejamento	*Desafios	Motivação	Desafios	Avaliação
*Formação_Treinamento	Ensino_aprendizagem	Professor	Metodologias	Professor
Motivação	*Formação_Treinamento	Conhecimentos	Ferramentas	Interação
Professor	Estudante	Conhecimentos	Tecnologias	Curadoria
Formação_Treinamento	*Didática	Conhecimentos	Conhecimentos	Conhecimentos
*Formação_Treinamento	Formação_Treinamento	Motivação	Ensino_aprendizagem	Ensino_aprendizagem
*Tecnologias	Metodologias	Interação	Motivação	Tutor
Cursos	Cursos	Metodologias	*Motivação	Dedicação
*Conhecimentos	Adaptação	Formação_Treinamento	Motivação	Ensino_aprendizagem
*Conhecimentos	Tecnologias	Liderança	Desafios	Tecnologias

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  
UNIUBE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Necessidades formativas de professores da Educação Superior para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido: contribuições da Teoria das Representações Sociais.

**Pesquisador:** VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68805723.4.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.037.908

## Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa desenvolvida por Edson Rodrigo de Almeida, sob orientação da Profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, buscando compreender as representações sociais dos professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Viçosa (campus Rio Paranaíba-MG), sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do Ensino Híbrido. A investigação está inserida na RIDEP - Rede Internacional de Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional de Professores da UNIUBE e faz parte de um projeto mais amplo, intitulado Desenvolvimento profissional de professores da Educação Superior: contribuições da Teoria das Representações Sociais.

## Objetivo da Pesquisa:

Retirado da PB:

Objetivo Primário:

Compreender as representações sociais dos professores da Educação Superior, dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do Ensino Híbrido, com vistas a propostas de formação e desenvolvimento profissional docente.

Objetivo Secundário:

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500


**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:** (34)3319-8816

**Fax:** (34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  **Plataforma  
Brasil**  
UNIUBE

Continuação do Parecer: 6.037.908

- 1) Traçar o perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa;
- 2) Identificar as representações sociais dos professores da Educação Superior, dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Viçosa, campus Rio Paranaíba-MG, sobre as necessidades formativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido;
- 3) Analisar o núcleo central das referidas representações sociais;
- 4) Mapear as necessidades formativas, dos participantes, com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na concepção do ensino híbrido;
- 5) Discutir e refletir as representações sociais identificadas a partir de experiências formativas nos grupos focais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**


Considera-se que não existem "sérios riscos aos participantes, pois não terá procedimentos tidos como invasivos. O cuidado maior será com relação ao anonimato dos participantes e a segurança das respostas, uma vez que os professores podem não sentir-se à vontade ao responder e expor questões sobre suas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem na modalidade do ensino híbrido. Deixaremos claro também, para os participantes, que não haverá divulgação de imagens ou características que possam identificá-los. A identificação dos participantes será realizada por um sistema de códigos o que minimizará o risco da [perda de] confidencialidade. Apenas os pesquisadores terão acesso ao material coletado e será devidamente, armazenado e descartado após o uso na pesquisa, garantido, mais uma vez, a privacidade e o anonimato". Com relação aos benefícios, considera-se que "os participantes poderão tomar conhecimento dos resultados das representações sociais construídas por eles, sobre o Ensino Híbrido e as necessidades formativas para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas e ter a oportunidade, a partir de grupos focais, de participarem de momentos formativos. Ademais, tanto os gestores dos cursos e do campus, quanto as políticas públicas educacionais, podem também se beneficiarem desta pesquisa. Seus resultados podem auxiliar discussões, reflexões e tomadas de decisões com relação a formação e o desenvolvimento profissional do docente no ensino superior, principalmente, para os que estão desenvolvendo atividades pedagógicas a partir da modalidade de Ensino Híbrido".

Pelo que se pode observar, os benefícios superam os riscos envolvidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Na proposta é feito o esclarecimento de que embora "o ensino híbrido não seja uma novidade no campo da educação, em tempos de pandemia do Covid-19, muito se tem discutido sobre ele.

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -   
UNIUBE

Continuação do Parecer: 6.037.908

Conhecido também como blended learning, esta modalidade de ensino se apresenta como uma proposta capaz de, não só atender as necessidades de isolamento que passa o mundo atualmente, como também de ser um processo para inovar a sala de aula, ao apropriar-se da interação entre o que é realizado de forma remota e o que é realizado em sala de aula ou no espaço físico da escola". A pesquisa será desenvolvida no Campus Rio Paranaíba-MG, da Universidade Federal de Viçosa, envolvendo professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Metodologicamente, diz-se que será uma abordagem quanti-qualitativa ou mista, classificada de acordo com os objetivos em descritiva e explicativa. Será embasada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2004) e na abordagem estrutural de Abric (2000), também conhecida como Teoria do Núcleo Central. Para a "coleta dos dados será utilizado um questionário com questões abertas e fechadas e a Técnica de Associação Livre de Palavras. As análises, além da TRS e Análise de Conteúdo de Bardin (2011), contará também com os softwares, EVOC e Iramuteq, que permitirão uma melhor compreensão das questões abertas do questionário e do conteúdo dos resultados da pesquisa 'estudo do conhecimento', que será realizada no início do estudo para verificar o que já foi pesquisado sobre o objeto de pesquisa".

Com relação aos critérios de inclusão, está dito que participarão "todos os professores que atuam nos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Viçosa, Campus Rio Paranaíba, que são servidores públicos de carreira efetivos e que aceitem participar desta pesquisa e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Estes professores estão todos envolvidos na modalidade de ensino híbrido na atualidade". E sobre os critérios de exclusão, estabelece-se que "serão convidados apenas os professores que atuam nos cursos de Administração e Ciências Contábeis da UFV e que são efetivos. Não serão convidados professores que atuam por meio de contrato temporário, pois não possuem treinamento contínuo para atuação dentro da modalidade do ensino híbrido e que podem romper seu vínculo com a instituição a qualquer momento. Também não serão convidados professores que estiverem em afastamento por qualquer motivo".

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos: Arquivo PB - Informações básicas da pesquisa; projeto de pesquisa; roteiro para a entrevista de grupo focal; questionário a ser aplicado aos participantes da pesquisa; TCLE, adequado em seus termos; declaração do pesquisador de conhecimento das resoluções 466/12 e 510/16 e aceitação de seus termos; folha de rosto, devidamente assinada; autorização assinada digitalmente pela Chefe do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – IHP, UFV-Campus Rio Paranaíba, para realização da pesquisa;

Endereço: Av. Nene Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 6.037.908

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O parecer do relator, salvo melhor juízo por parte deste Colegiado, é pela aprovação da proposta.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 03/05/2023 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2119960.pdf	11/04/2023 13:49:40		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOBROCHURA.pdf	11/04/2023 13:48:53	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	ROTEIROGRUPOFOCAL.pdf	11/04/2023 13:47:23	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_EDSON.pdf	11/04/2023 13:45:28	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_Pesquisa_Prof_Edson.pdf	11/04/2023 13:44:39	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPEQUISADOR_EDSON.pdf	11/04/2023 13:43:30	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/04/2023 13:42:48	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	11/04/2023 13:40:02	VANIA MARIA DE OLIVEIRA VIEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8816

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br