

Panorama do Ensino Híbrido no Ensino Médio Noturno do Rio Grande do Norte: Caracterização e Conhecimentos Prévios Docentes

Amanda Caroline Damasceno Tavares¹, Lucélio Dantas de Aquino¹

¹Instituto Metrópole Digital - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (IMD/UFRN)

amandacdtavares@gmail.com, lucelio.aquino@ufrn.br

Abstract. *This article presents the results of a survey conducted with Evening High School teachers from the public education system of Rio Grande do Norte, Brazil. The aim was to identify their professional profiles and prior knowledge regarding Active Learning, Blended Learning, and the Flipped Classroom. Data analysis revealed an experienced group, with advanced academic backgrounds, albeit limited familiarity with the investigated topics. The findings served as a foundation for the design of a continuing teacher education course that considered prior knowledge and promoted meaningful connections between theory and practice.*

Resumo. *O artigo apresenta resultados de um mapeamento realizado com professores do Ensino Médio Noturno da rede estadual do RN, com o objetivo de identificar seus perfis e conhecimentos prévios sobre Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida. A análise dos dados evidenciou um grupo experiente, com formação acadêmica avançada, porém com familiaridade limitada acerca das temáticas investigadas. O levantamento serviu como insumo para a construção de uma formação continuada docente que considerou os saberes prévios docentes e promoveu o diálogo entre teoria e prática.*

1. Introdução

O Ensino Médio Noturno (EMN) visa a democratizar o acesso e a permanência dos jovens na escola, considerando a realidade dos estudantes que não podem ou não querem frequentar a escola no período diurno, prevenindo a evasão e o abandono escolar. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 3, prevê a universalização do atendimento escolar para a população entre 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. Dessa forma, a manutenção e fortalecimento do EMN é essencial para a diminuição das desigualdades educacionais.

No Rio Grande do Norte, a estrutura curricular do EMN determina que as Unidades Curriculares Eletivas sejam ofertadas de forma não-presencial, em formato síncrono e assíncrono, ou seja, a partir de uma abordagem híbrida de ensino. Entretanto, a inserção dessas novas Unidades Curriculares no currículo do EMN trouxe grandes desafios para os professores que atuam na rede estadual de ensino do RN e intensificou a necessidade de formação continuada para atender a esta nova realidade. Dessa forma, vislumbra-se a necessidade compreender os contextos de atuação docente, bem como os conhecimentos prévios docentes acerca da educação híbrida e metodologias ativas de ensino, visando à construção de uma proposta formativa que contemple este cenário desafiador.

Assim, o objetivo deste artigo é apresentar um mapeamento do perfil docente e dos conhecimentos prévios sobre Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida de professores e profissionais que atuam no contexto do Ensino Médio Noturno da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Na Seção 2 deste trabalho serão apresentados os pressupostos teóricos que conduzem a pesquisa, na Seção 3 será descrita a sua metodologia de condução, na Seção 4 serão demonstrados os resultados acompanhados de breve discussão, na Seção 5 serão apresentadas as conclusões e na Seção 6, as referências bibliográficas utilizadas.

2. Pressupostos Teóricos

As Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem representam um conjunto de práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de construção do conhecimento. Diesel, Baldez e Martins (2017) afirmam que tais metodologias não apenas atribuem ao estudante um papel de protagonismo, mas também promovem a ressignificação da prática docente, reposicionando o professor como mediador. Essas abordagens favorecem o desenvolvimento da autonomia, da reflexão crítica, da problematização da realidade e da inovação.

O Ensino Híbrido, compreendido como uma vertente das metodologias ativas, apresenta definições variadas. Moran (2015) ressalta o caráter naturalmente híbrido da educação, por articular metodologias, espaços e sujeitos diversos. Com a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade, faz-se necessário compreender os impactos dessas mudanças no papel da escola e do professor.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) definem o Ensino Híbrido como um modelo em que parte do currículo é desenvolvida presencialmente e parte *on-line*, ideia que se aproxima da concepção de Staker e Horn (2012). Já Anjos, Silva e Anjos (2019) propõem três campos conceituais: o primeiro vê o híbrido como mera combinação entre presencial e a distância; o segundo, como articulação entre práticas tradicionais e uso das TDIC; e o terceiro amplia a noção para incluir a flexibilização curricular e a integração de múltiplas metodologias e recursos, independentemente da delimitação de espaços físicos ou virtuais.

Entre os modelos de Ensino Híbrido, destaca-se a Sala de Aula Invertida, na qual a introdução de conteúdos ocorre fora da sala de aula, enquanto o tempo presencial é destinado a atividades práticas, com apoio do professor (Akçayir & Akçayir, 2018). Essa abordagem rompe com o modelo expositivo tradicional, promovendo maior protagonismo discente e a mobilização de habilidades cognitivas superiores (Sams & Bergmann, 2013; Valente, 2014).

Ao serem incorporadas na formação continuada docente, metodologias ativas como o Ensino Híbrido e a Sala de Aula Invertida favorecem não apenas a aprendizagem dos estudantes, mas também o desenvolvimento profissional dos professores. Como destaca Imbernón (2010), não se trata de oferecer formações prontas, mas de possibilitar espaços de construção colaborativa e reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, torna-se essencial mapear os conhecimentos prévios e as reais necessidades dos profissionais envolvidos em processos formativos.

3. Metodologia

Este é um estudo de caráter exploratório, uma vez que intenciona caracterizar um campo do conhecimento ainda pouco estudado, explicitando e descrevendo as variáveis que a partir dele se intenciona percorrer (Köche, 2011; Gil, 2002).

Após assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi aplicado um questionário, em formato on-line, com professores atuantes no Ensino Médio Noturno em escolas da rede estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Norte. Os participantes estavam inscritos em um curso de formação continuada em Educação Híbrida. O questionário teve como objetivo levantar informações que contextualizam os sujeitos da pesquisa, como tempo de atuação profissional, área de formação e local de atuação, além de identificar os conhecimentos prévios dos sujeitos a respeito de temáticas relevantes ao contexto da formação continuada da qual eles participariam, como Ensino Híbrido, Metodologias Ativas e Sala de Aula Invertida.

Para tanto, foram elaboradas perguntas fechadas, que revelaram dados quantitativos, e abertas, que oportunizaram aos participantes expressar livremente seus saberes e experiências. Para direcionar e organizar as respostas das perguntas abertas, foram atribuídos códigos para os participantes, onde P = Participante. Dessa forma, P1 significa “Participante 1”, P2 significa “Participante 2” e assim sucessivamente.

Com base no perfil traçado a partir dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário, foi possível traçar um panorama do contexto de atuação dos participantes, bem como de seus conhecimentos prévios acerca das temáticas tangentes às metodologias ativas e ao Ensino Híbrido. O perfil foi traçado a partir de análises estatísticas e de conteúdo dos dados coletados (Gil, 2002).

4. Resultados

De 33 participantes que demonstraram interesse em participar de atividade formativa voltada ao Ensino Híbrido no contexto do Ensino Médio Noturno, 12 deles responderam ao questionário, efetivando sua participação no estudo. Nas subseções, serão descritos o perfil profissional dos participantes e os seus conhecimentos prévios sobre Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida.

4.1. Perfil dos Participantes

Os participantes atuavam em oito municípios distintos do Rio Grande do Norte, sendo 4 em Natal, 2 em Extremoz, 1 em Macaíba, 1 em Montanhas, 1 em João Câmara, 1 em São José do Seridó, 1 em Serra Negra do Norte e 1 em Ouro Branco. É importante destacar que, dos 4 participantes que atuam em Natal, 1 deles atua em duas Unidades Escolares distintas, totalizando 13 localidades, com predominância da área urbana (91,7%). Também houve representação de escolas do campo (16,7%), indígenas (8,3%) e quilombolas (8,3%).

Em relação ao vínculo funcional, 91,7% dos respondentes eram professores efetivos da rede pública, com tempo de atuação superior a 10 anos (75%). Quanto à formação inicial, a maioria possuía graduação nas áreas de Linguagens (35,2%) e Ciências Humanas (35,2%), seguidas de Ciências da Natureza (23,5%) e Matemática

(5,8%). Todos os participantes haviam concluído ao menos uma pós-graduação: 66,7% em nível de especialização, 25% em mestrado e 8,3% em doutorado.

Tais dados ratificam a importância de investimento em formação continuada docente, pois revela o alto índice de retenção de profissionais na rede estadual do RN, com 75% dos participantes atuando na rede há mais de 10 anos e reitera a necessidade de atualização profissional destes professores. O alto índice (100%) de profissionais com curso de pós-graduação aponta para o compromisso dos participantes com seu próprio processo formativo, vislumbrando um cenário favorável para a aplicação de propostas inovadoras de formação continuada.

4.2. Conhecimentos Prévios dos Participantes

O questionário também abordou pontos relativos aos conhecimentos prévios dos participantes sobre Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida. A respeito das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem, os dados obtidos revelaram que 91,7% dos participantes informaram conhecer tais metodologias, enquanto 8,3% informaram não ter certeza do que se trata. Ao responder à pergunta “O que você entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem?” os participantes compartilharam suas compreensões acerca do tema, como evidenciado no Quadro 1:

Quadro 1. Percepções dos Participantes Acerca das Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem

Pergunta: O que você entende por metodologias ativas de ensino e aprendizagem?	
Código	Resposta
P1	“As metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento.”
P2	“Colocar o aluno no centro da aprendizagem”
P3	“São metodologias que colocam o estudante numa posição de atuar ativamente na construção do conhecimento.”
P4	“São metodologias em que os alunos são levados a construir o conhecimento de forma ativa.”
P5	“Quando coloco o aluno como centro de sua aprendizagem. Quando ele aprende a aprender.”
P6	“Metodologias em que os estudantes sejam o protagonista e ativos na construção da aprendizagem.”
P7	“Práticas que colocam o aprendiz no cerne do aprendizado, encorajando-o a ser o próprio protagonista dentro desse processo.”
P8	“São aquelas em que fazemos um bom uso das tecnologias na sala de aula.”
P9	“Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), Sala de Aula Invertida, Gamificação, Estudo de

	Caso, Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Rotação por Estações, Ensino Híbrido,”
P10	“São metodologias que levam o aluno a por a mão na massa, se tornam protagonista de sua própria aprendizagem com a mediação dos professores.”
P11	“Não tinha ouvido falar”
P12	“Metodologias onde o aluno é protagonista e sujeito ativo do seu aprendizado.”

As respostas evidenciadas no Quadro 1 demonstram percepções alinhadas ao referencial teórico adotado neste estudo, destacando as metodologias ativas como estratégias que posicionam o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o protagonismo (P6, P7). Esta visão estabelece relação dialógica com que propõe Valente (2014), ao afirmar a importância do papel ativo do estudante em seu processo de construção e aplicação do conhecimento. A leitura das contribuições dos cursistas indica, em sua maioria, uma compreensão adequada do conceito de Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem. Em alguns casos, no entanto, observa-se desconhecimento (P11) ou associação limitada ao uso de tecnologias (P8).

O questionário também buscou identificar a compreensão dos participantes sobre o Ensino Híbrido. Segundo os dados obtidos, 100% dos respondentes afirmaram ter conhecimento sobre a abordagem. Ao analisarmos as respostas à pergunta aberta “O que você entende por Ensino Híbrido?”, observa-se, majoritariamente, uma associação à combinação entre ensino presencial e a distância, em conformidade com o primeiro campo conceitual proposto por Anjos, Silva e Anjos (2019). A Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras que sintetiza as contribuições dos participantes para a construção coletiva do conceito.

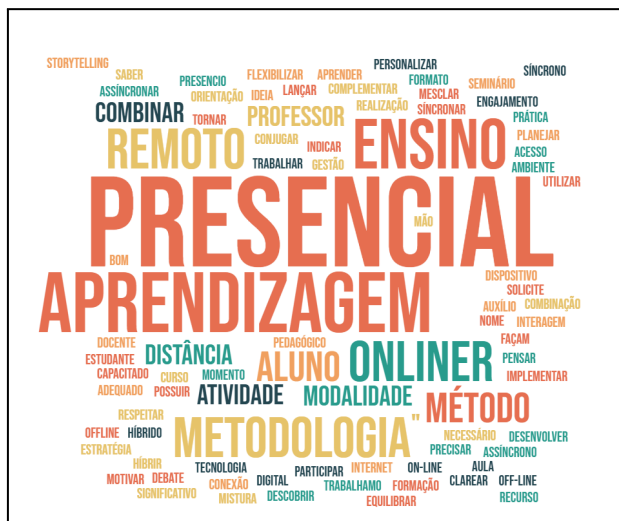


Figura 1. Nuvem de Palavras Representativa da Construção Conceitual de Ensino Híbrido por Parte dos Participantes da Pesquisa

Algumas respostas, contudo, evidenciaram compreensões mais amplas, como a do P6, que afirmou que o ensino híbrido, além de combinar o ensino remoto e o presencial, também oportuniza “mesclar diferentes métodos/metodologias de ensino para tornar a aprendizagem mais significativa, como seminários, debates, storytelling,

entre outros”. Essa compreensão aproxima-se mais do terceiro campo conceitual apresentado por Anjos, Silva e Anjos (2019), no qual o Ensino Híbrido propõe-se a combinar uma multiplicidade de abordagens e metodologias de ensino, a fim de proporcionar uma experiência de aprendizagem flexível, envolvente e significativa para os aprendizes.

O questionário também investigou os conhecimentos prévios dos participantes sobre a Sala de Aula Invertida, modelo pedagógico alinhado ao Ensino Híbrido. Dos respondentes, 75% declararam conhecer o conceito. Os sujeitos da pesquisa também foram solicitados a compartilhar suas compreensões acerca do modelo pedagógico, por meio da pergunta “O que você entende por Sala de Aula Invertida?”. O Quadro 2 apresenta as principais contribuições coletadas.

Quadro 2. Percepções dos Participantes Acerca da Sala de Aula Invertida

Pergunta: O que você entende por Sala de Aula Invertida?	
Código	Resposta
P1	--
P2	“Colocar o aluno como protagonista”
P3	“Os conteúdos são para casa e as atividades são para a aula.”
P4	“Nesta modalidade o aluno aprende os assuntos em casa, depois o tema é tratado em sala de aula.”
P5	“Já havia usado esse método em um trabalho extra classe, mas não sabia que levava esse nome.”
P6	“Uma metodologia ativa em que o que é feito em sala de aula comumente é feito em casa (como vídeos, leituras) e a parte que seria em casa é feito em grupos ou individual na sala de aula (atividades), respeitando e personalizando as atividades. Os estudantes podem avançar nas estações de acordo com que forem terminando.”
P7	“Método didático pedagógico que consiste na inversão do método tradicionalista de aprendizado, inserindo o discente na condição de protagonista do seu próprio processo formativo.”
P8	“Encaminhar os conteúdos com atividades para que as aulas sejam construídas.”
P9	--
P10	“Quando entrego um conteúdo para o aluno estudar em casa e na sala discutimos juntos.”
P11	--
P12	“Método de ensino onde o aluno é instigado a pesquisar sobre um tema que posteriormente é explorado em sala de aula.”

É possível perceber que o entendimento dos participantes acerca da Sala de Aula Invertida, de modo geral, atravessa a noção de que o modelo permite a inversão do formato de uma aula padrão, inserindo uma dinâmica onde o estudo dos conceitos

ocorre fora da escola e o espaço escolar é destinado a discussões e práticas (P3, P4, P8, P10, P12), conforme o proposto por Akçayır e Akçayır (2018), otimizando o uso do tempo de sala de aula para tarefas como resolução de problemas, tutoria e outras atividades. Tal dinâmica pode ser especificamente vantajosa para o contexto do Ensino Médio Noturno, onde os tempos de aula são diferentes do Ensino Médio Diurno e o perfil específico dos estudantes requer um maior cuidado com relação à manutenção do vínculo do estudante com a escola (Sousa & Oliveira, 2008).

Algumas respostas caracterizam a Sala de Aula Invertida como potencial catalisador do protagonismo estudantil (P2, P7), o que aproxima-se do que aponta Valente (2014), que menciona que, na Sala de Aula Invertida, o estudante necessita preparar-se para a aula para que possa obter melhor aproveitamento dos encontros presenciais junto ao docente e aos pares. Entretanto, é importante destacar que tais aspectos relacionados ao protagonismo alinham-se com os princípios que constituem as metodologias ativas de forma geral, não sendo necessariamente característica exclusiva da Sala de Aula Invertida.

Foi observado, também, que a lógica da Sala de Aula Invertida, em alguns casos, já vinha sendo implementada por parte dos participantes (P5) mesmo sem conhecimento prévio do modelo, por meio do uso de estratégias centradas nos estudantes ao invés de aulas expositivas. Contudo, seu relato não nos permite afirmar que, de fato, ele tenha domínio da metodologia, haja vista ser uma resposta vaga. Houve, também, menções dos participantes às possibilidades de trabalho colaborativo, individualizado e/ou personalizado que a Sala de Aula Invertida tem o potencial de proporcionar (P6).

Apesar de algumas lacunas pontuais, os participantes demonstraram, em sua maioria, familiaridade conceitual com as abordagens investigadas, ainda que nem sempre de forma aprofundada. As respostas sugerem um repertório prévio importante a respeito das Metodologias Ativas e à Sala de Aula Invertida, mesmo quando os termos específicos não eram plenamente dominados. Tal constatação reforça a importância de formações que não apenas apresentem conceitos, mas que dialoguem com as experiências anteriores dos professores, promovendo a ampliação e o aprofundamento de saberes. O levantamento dos conhecimentos prévios, portanto, possibilitou a compreensão dos sentidos atribuídos pelos docentes às práticas pedagógicas inovadoras, oferecendo indícios sobre seus desafios, interesses e disposições frente às transformações no ensino e na aprendizagem.

Os dados evidenciam um cenário formativo promissor. Embora os participantes tenham apresentado compreensões diversas sobre os conceitos envolvendo Ensino Híbrido, Sala de Aula Invertida e Metodologias Ativas, observa-se, de modo geral, uma coesão prática e conceitual com os fundamentos teóricos que sustentam essas abordagens. Isso corrobora a ideia de que os professores possuem experiências significativas que, mesmo de forma embrionária, já dialogam com propostas de inovação pedagógica. Tal constatação reforça a importância de formações continuadas que partam do reconhecimento dos saberes docentes (Imbernón, 2010), e que busquem, mais do que introduzir novos conceitos, promover a ressignificação crítica das práticas já existentes. Nesse sentido, o levantamento dos conhecimentos prévios mostrou-se não

apenas diagnóstico, mas também formativo, ao revelar as potencialidades e necessidades reais do grupo envolvido.

5. Conclusão

Este artigo teve como objetivo apresentar um levantamento do perfil docente e dos conhecimentos prévios sobre Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e Sala de Aula Invertida de professores e profissionais da educação que atuam no contexto do Ensino Médio Noturno da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte. O levantamento visa servir como insumo para o desenvolvimento de atividades de formação continuada docente que sejam significativas e relevantes ao contexto de aplicação.

A partir dos dados coletados, observou-se que o perfil dos professores atuantes no EMN na rede estadual de ensino do RN é de profissionais de carreira (91,7% efetivos), experientes (75% com mais de 10 anos de atuação), e com nível formativo elevado (100% dos respondentes com pós-graduação). A maior parte dos participantes informou ter conhecimento prévio acerca de Metodologias Ativas (91,7%), Ensino Híbrido (100%) e Sala de Aula Invertida (75%).

Esses dados indicam um cenário favorável à implementação de propostas de formação continuada que promovam o desenvolvimento de práticas pedagógicas híbridas no contexto do Ensino Médio Noturno. Ainda que as respostas de alguns participantes revelassem compreensões parciais, observou-se que muitos dos respondentes possuem experiência prática com as temáticas abordadas, o que pode ser um ponto de partida para possíveis ações formativas. Assim, o levantamento realizado cumpre um papel relevante, não apenas ao subsidiar a construção de atividades de formação continuada no Ensino Médio Noturno, mas também ao valorizar os saberes docentes e promover o diálogo entre teoria e prática.

Como desdobramento, intenciona-se estruturar um curso de formação continuada para professores com enfoque em Ensino Híbrido no contexto do Ensino Médio Noturno, como parte de uma investigação em nível de mestrado no escopo do Programa de Pós-graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais do Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN). O objetivo do curso é apoiar os professores do Ensino Médio Noturno na compreensão do conceito de Ensino Híbrido, assim como sua aplicação em seu contexto de atuação docente. Uma das atividades avaliativas do curso será a criação, por parte dos cursistas, de uma Unidade Curricular em formato híbrido, com vistas a avaliar o impacto do curso de formação em sua prática.

6. Referências

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126(1), 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Anjos, R. A. V., da Silva, L. M., & Anjos, A. M. (2019). Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 6(2), 203-220.

- Bacich, L., Neto, A. T., & de Mello Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso editora.
- Diesel, A., Baldez, A., & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14(1), 268–288.
<https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Artmed Editora.
- Köche, J. C. (2016). *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Vozes.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 3(1).
- Sams, A., & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20. <https://ascd.org/el/articles/flip-your-students-learning>
- Sousa, S. Z., & Oliveira, R. P. de. (2008). Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. *Educar Em Revista*, 31, 53–72.
<https://doi.org/10.1590/s0104-40602008000100005>
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar Em Revista*, spe4, 79–97.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>