



Ensino e aprendizagem no modelo híbrido em Moçambique: uma justaposição ou paradoxo?

Teaching and learning in the hybrid model in Mozambique: a juxtaposition or paradox?

Florescêncio Luís Tumbo, Universidade Eduardo Mondlane, <https://orcid.org/0000-0002-9417-716X> , florestumbo@gmail.com

Castelo Mário Maluleque, Universidade Eduardo Mondlane, orcid.org/0009-0006-1015-9527, castelo.maluleque@uem.mz/mario.maluleque@gmail.com

Jose Airton de Freitas Pontes Junior, Universidade Estadual de Ceará, <https://orcid.org/0000-0003-2045-246>, jose.airton@uece.br

Jorge Jaime dos Santos Fringe, Universidade Eduardo Mondlane, <https://orcid.org/0000-0001-8821-3817>, jorge.fringe@gmail.com

Resumo

O artigo elege como objectivo analisar diferentes conceitos e concepções (perspectivas e implicações) sobre o Ensino Híbrido na realidade de Moçambique. Quanto à metodologia, parte-se de um estudo qualitativo, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica. Apesar de perspectivas de avanços pedagógicos que o Ensino Híbrido pode provocar no contexto educacional, na realidade moçambicana, ainda não é compreendida como modalidade ensino. Consideramos assim, uma justaposição entre os objectivos de cada modalidade, mas um paradoxo dependendo da sua forma de implementação em cada contexto.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação a Distância; Ensino Híbrido.

Abstract

The objective of the article is to analyze different concepts and conceptions (perspectives and implications) about Hybrid Teaching. As for the methodology, it starts with a qualitative study, using bibliographical research. Despite the prospects for pedagogical advances that Hybrid Teaching can bring about in the educational context, in the Mozambican reality, it is still not understood as a teaching modality. We thus consider a juxtaposition between the objectives of each modality but a paradox depending on its form of implementation in each context.

Keywords: Information and Communication Technologies; Distance Education; Hybrid Teaching.



1 Introdução

Antes da COVID-19, o processo de ensino e aprendizagem decorria na modalidade presencial. Contudo, com a eclosão da pandemia, o mundo observou metamorfoses que resultaram numa mescla de abordagens de ensino. Isto é, o atendimento dos alunos e estudantes passou a ocorrer com suporte das Tecnologias de Informação e Comunicações, surgindo deste modo o Ensino Híbrido que se refere a combinação das actividades presenciais e as suportadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (PERES; PIMENTA, 2011).

A Organização Mundial da Saúde declarou o COVID-19 uma pandemia mundial. Como forma de preservar a saúde humana, esta organização decretou em todo mundo o isolamento social e consequentemente o encerramento das instituições, em especial na Educação, o fecho das unidades de ensino, sendo que Moçambique não foi exceção. Na sequência da declaração da OMS e replicando a tendência mundial, o Governo de Moçambique, através do Decreto Presidencial nº 11/2020 (MOÇAMBIQUE, 2020) declarou o Estado de Emergência, por Razões de Calamidade Pública, em todo o território nacional.

Como forma de garantir o atendimento educacional nos subsistemas educacionais, em particular no subsistema de Educação Geral, foi adoptado o Ensino Híbrido, cuja implementação foi suportada pela Instrução Ministerial nº 2 (MOÇAMBIQUE, 2022) destaca o uso da modalidade híbrida como forma de garantir a continuidade da escolarização dos alunos. Infelizmente, o regulamento do Ensino Secundário apenas destaca a modalidade presencial e à distância, excluindo desta forma o Ensino Híbrido.

A criação de legislação atinente ao período de pandemia não foi observada em Moçambique apenas. Souza, Oliveira e Ragni (2023), na abordagem que fazem sobre Altas capacidades e as lives do YouTube® no período da pandemia: uma revisão sistemática, apontam dois documentos que suportaram o tempo de pandemia, destacando o parecer nº 9/2020 e portaria de nº 343, do Ministério da Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020; BRASIL, 2020).

Quando se fala de Ensino Híbrido em Moçambique observa-se que se trata de um conceito que ganhou expressão durante a pandemia de COVID 19. Pode-se dizer que esta pandemia obrigou os ministérios que zelam pela educação a lavrar legislação/directivas



sobre como dar continuidade com os processos de ensino e aprendizagem, tendo os educadores, gestores educacionais sido desafiados a criar meios remotos de manter seus alunos estudando (SILVA et al., 2022).

Amaral, Bittencourt, Mello e Sgarbi (2019) testemunham que o modelo de Ensino Híbrido (*blended learning*) se coloca como uma alternativa competente, dentre tantas outras voltadas às metodologias activas. Lasakoswitsck (2022), discute metodologias activas, como sendo são aquelas em que se encontram centralizadas nos estudantes, ele é que conduz o seu próprio processo de aprendizagem de forma a alcançar a aprendizagem, aprender a aprender. As metodologias activas permitem a transmutação dos alunos do ambiente tradicional da sala de aula a um lugar de tomada de decisões, experimentações e conscientização de suas práticas, possibilitando maior autonomia, em um processo de formação de educandos para serem libertadores e libertos de qualquer sistema aprisionador.

Na sequência do que foi dito nas linhas precedentes, concebemos o presente artigo com a finalidade de descrever o entendimento do Ensino Híbrido no contexto Moçambicano, concretamente no Ensino Secundário, em peculiar em tempos da COVID-19, bem como trazer algumas implicações na implementação do Ensino Híbrido.

2. Referencial teórico

2.1 Conceptualização do Ensino Híbrido

Candido Junior (2017) concebe o ensino híbrido como sendo uma abordagem pedagógica que combina actividades presenciais e aquelas realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Ainda, o mesmo autor indica que o modelo de ensino híbrido só terá um sucesso efectivo se houver uma planificação e organização de todas as actividades que serão realizadas à distância, com isso é essencial que haja a gestão do ensino online na instituição que adotar esse modelo.

Piementel (2010) propõe que as instituições adoptem uma estrutura que comporte os seguintes elementos: Coordenador do ensino *online* com papel de gestor de todo o projecto, responsável por definir e acompanhar todo o processo de concepção e execução dos cursos; Professores, como responsáveis pelas disciplinas a serem ministradas; Equipa Pedagógica, composta por profissionais e recursos relacionados a concepção pedagógica



do projecto, análise dos materiais didáticos, além do acompanhamento da aprendizagem e desempenho dos alunos; Equipa Tecnológica, formada por profissionais envolvidos para disponibilizar e dar suporte as ferramentas tecnológicas. Essa seria, na perspectiva de Cândido Junior (2017), a estrutura de pessoal necessária para implantação das actividades *online* e presenciais utilizando a modalidade de Ensino Híbrido.

Conceição e Brozaguini (2022) perfilham que o Ensino Híbrido pode ser considerado como uma mescla entre elementos do ensino formal tradicional e elementos do universo tecnológico virtual. Para os autores referidos no parágrafo precedente, os sujeitos de aprendizagem (alunos) alternam momentos em que realizam actividades presenciais, sob a tutoria e/ou orientação de um professor, e momentos em que podem realizar suas actividades por meio do uso do ambiente virtual.

No contexto moçambicano, observa-se que instituições como a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Pedagógica de Maputo e a Universidade Católica de Moçambique, apresentam centros de Ensino à Distância que se dedicam ao ensino, pesquisa e extensão no campo de Educação à Distância. Contudo, ainda existem instituições de ensino superior que não possuem centros de Ensino à Distância ou funcionam à margem dos princípios de ensino à distância.

A ausência de um centro de Ensino à Distância poderá minar as actividades de ensino, pesquisa e extensão, comprometendo o processo de actualização de conhecimentos em matéria de inovação pedagógica, produção de materiais didácticos, formação e apoio às novas iniciativas de inovação educacional (PIEMENTEL, 2010).

Sendo que o tripé (ensino, pesquisa e extensão) para avançar depende de uma cultura educativa e tecnológica, Kenski (2007, p. 3), a perspectiva de Amaral, Bittencourt, Mello e Sgarbi (2019), destaca que a “educação e tecnologias são indissociáveis”. A partir das TDIC é que tem a possibilidade do ensino híbrido¹ que se caracteriza como integração de práticas da educação presencial e a distância, tornando-se a base para a aplicação de diversas metodologias activas.

¹ Terá sido usado pela primeira vez em 2000 por Cushing Anderson ao considerar as alternativas disponíveis à condução da formação: presencial e internet com acesso de banda larga, tendo sugerido que melhor alternativa seria uma solução mista, valorizando o melhor do presencial e online (Peres & Pimenta, 2011).



Relativamente às metodologias activas, Amaral, Bittencourt, Mello e Sgarbi (2019) afirmam que podem ser compreendidas como métodos identificados num processo pedagógico centrado no educando, em que se estabelece técnicas e estratégias de ensino que instigue os alunos serem mais ativos e participativos. Nesse diapasão, convidam os professores a irem além do domínio de conteúdos escolares, mas se valer de concepções didático-pedagógica e estratégias que possibilitem aos educandos a autonomia em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, os proponentes deste artigo, expõe a potência das metodologias activas, de forma produtiva, no sentido de compreender os factores que levam os discentes a absorverem e construírem com eficiência os conhecimentos e saberes.

Os proponentes do artigo entendem que as metodologias activas constituem recursos de grande valia para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, sobretudo, por se valer de processos de ensino-aprendizagem que penetram em questões e contextos contemporâneos, ao favorecer a autonomia dos estudantes.

2.2 Tipologia de metodologias activas e ramificações do Ensino Híbrido

Existe uma diversidade de metodologias activas que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Conforme indicam Amaral e colaboradores (2019), destacam-se aula expositiva dialogada, filme no processo educacional, dramatização, aprendizagem baseada em problemas (PBL), visita técnica, sala de aula invertida, aprendizagem baseada na investigação (ABIn), aprendizagem baseada em projectos, aprendizagem por histórias (storytelling) e jogos, estudo dirigido, debate, seminário, grupo de verbalização/grupo de observação (GV-GO), ensino com pesquisa, método do caso de ensino, jogo de papéis (role-play), painel integrado, prática de campo. Deve-se notar que cada uma tem seus potencial e deficits. No entanto, é importante esclarecer que a escolha deve depender do seu domínio, contexto, das características do grupo alvo e da matéria

Peres e Pimenta (2011) afirmam que o uso das metodologias activas torna a aprendizagem centrada no aluno, interactiva, criativa e facilitadora de um ambiente de aprendizagem para todos, em qualquer lugar, hora, utilizando as mais variadas tecnologias digitais em combinação com outros materiais, ajustando ao contexto de aprendizagem e ao ritmo de cada aluno.



Ainda sobre a utilização de metodologias activas de ensino, Cerqueira e Mendes (2024) asseveram que as referidas metodologias promovem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, destacam a necessidade de inclusão da aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e experimentação prática como estratégias a ter conta no processo de aprendizagem.

No que tange aos modelos ou ramificações do ensino híbrido, Horn (2015), apresentado por Cândido Junior (2017), destaca a existência de diversos modelos dentre os quais os classificam em 4 tipologias principais: (i) Rotação; (ii) Flex; (iii) À la Carte; e, (iv) Virtual Enriquecido. O modelo de Rotação, por sua vez, subdivide em: Rotação por Estações de Trabalho; Laboratório Rotacional; Sala de Aula Invertida; e, Rotação Individual, que incorporam a sala de aula tradicional com a educação on-line.

Os modelos de Rotação permitem que os estudantes de um curso ou de uma disciplina, em um roteiro pré-estabelecido pelo professor, passem algum tempo imersos em diferentes estações de ensino, em que pelo menos uma tem que ser *online*. Já os modelos Flex (mistura de alunos de diferentes níveis/anos), À La Carte (o aluno não vai todos dias à escola em certas disciplinas, agenda com o professor para apresentação de resultados/dúvidas) e Virtual Enriquecido (todas disciplinas ocorrem on-line, apenas os alunos vão para escola uma vez por semana para discutir com o professor e a turma) sugerem a aprendizagem on-line como o eixo condutor de todo o processo de ensino.

Devido a relevância da sala invertida, a seguir é feita uma breve descrição sobre a mesma. A sala invertida faz parte do modelo de rotação. Assim, Valente (2015, p. 12) citado em Amaral et al. (2019), concebe que a sala de aula invertida é uma modalidade de e-learning na qual o conteúdo e as instruções são estudados *online* antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando actividades práticas como resolução de problemas e projectos, discussão em grupo, laboratórios.

Quando se inverte a sala de aula (*Flipped Classroom*), muda-se essa relação com o tempo, porque utilizamos o período inicial que seria passado a explicar o conteúdo para aprofundar os temas abordados, pois o aluno estudará o assunto antes da aula em sua residência com vídeos do professor, com textos disponibilizados ou leituras que o professor indicou. Tal como ilustra a tabela 1 sobre as actividades levadas a cabo na sala aulas pelos professores e as actividades independentes desenvolvidas pelos alunos, em



tempos de pandemia, as autoridades educacionais enveredaram pelo recurso ao Ensino Híbrido, contudo as práticas pedagógicas levadas a cabo pelos professores revelavam um distanciamento com o definido na literatura sobre o Ensino Híbrido, por exemplo, os dados expressos na tabela nº 1, não permite estabelecer a relação da combinação das actividades presenciais e as com recursos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tal como sugere a revisão da literatura.

Assim, a tabela 1 não destaca actividades desenvolvidas presencialmente e às com recurso ao suporto das tecnologias educacionais, por isso, Moran (2021) perfilha que o currículo é mais flexível, com tempos e espaços integrados, combinados, as actividades **presenciais-virtuais**, onde são reunidas várias formas, em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos. A tabela 1 destaca as actividades levadas a cabo na sala aulas pelos professores e as actividades independentes desenvolvidas pelos alunos.

Tabela 1 - Plano de estudos da Língua Portuguesa em tempos de pandemia

Unidade Didáctica	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ACTIVIDADES	
		PARA O TEMPO LECTIVO (Professor)	PARA O ESTUDO INDEPENDENTE (Aluno)
Unidade Temática 5 - Textos Literários	<p>Textos Literários</p> <p>Textos específicos:</p> <p>Textos Narrativos</p> <p>Estrutura do texto narrativo:</p> <p>Categorias da narrativa;</p> <p>Tipo de linguagem:</p> <p>Funcionamento da Língua</p> <p>Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito.</p> <p>Tema transversal</p> <p>Combate à estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA.</p>	<p>Apresentação:</p> <p>da estrutura, categorias e características da linguagem do texto narrativo;</p> <p>das relações de concordância entre o nome predicativo do sujeito com o sujeito;</p> <p>Correcção dos trabalhos.</p>	<p>Leitura e interpretação do texto:</p> <p>Identificação dos elementos da narrativa;</p> <p>Localização das acções no tempo e no espaço;</p> <p>Caracterização física, psicológica e social das personagens;</p> <p>Análise da organização discursiva do texto.</p> <p>Exercícios sobre a concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito.</p> <p>Produção de um texto narrativo sobre a estigmatização de pessoas vivendo com HIV/SIDA, considerando a sua estrutura e tipo de linguagem.</p>

Fonte: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2021)



2.3 Implicações psicopedagógicas do Ensino Hibrido

Relativamente às vantagens do Ensino Hibrido no processo de ensino e aprendizagem, Valente (2015), destaca o papel do aluno, na possibilidade de se tornar mais activo porque ele não permanece muito tempo de forma passiva, ouvindo o professor, mas participando e interagindo com ele e com os colegas de turma, assumindo um papel de protagonista nas aulas. O autor ainda expõe que, no Ensino Híbrido, a responsabilidade da aprendizagem passa a ser do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projectos, criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor, nesse movimento, tem a função de mediador, consultor do aprendiz.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), corroboram Valente (2015) quando afirmam que o estudante, nesse movimento, tem contacto com as informações antes de entrar em sala de aula, estimulando os níveis de aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento que o aluno construiu. No contexto presencial, o aluno recebe apoio dos seus colegas e do professor.

Para os proponentes do artigo, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e assume um caráter de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, isto é, as informações básicas e as complementares para facilitar a aprendizagem são fornecidas antecipadamente ao aluno, sendo que, o aluno regista os aspectos fortes e as limitações, e o papel do professor será mesmo de mediar, orientar e facilitar o processo.

Corroborando Blaszko et al. (2021) com o parágrafo anterior, destacam a importância das metodologias activas, assumindo que o estudante se constitui como um ser que interage activamente e constrói conhecimento de forma individual e colectiva, cabendo ao professor assumir a tarefa de um verdadeiro facilitador, estimulando e despertando a curiosidade dos alunos, conferindo-os protagonistas de suas aprendizagens, apoiando-os a se tornarem investigadores iniciantes desde cedo por meio da aprendizagem quer individual e colectiva.

Numa aparente controvérsia da função facilitadora de aprendizagem por parte do professor, Casanova e Pesso (2020) acenam que nos contextos de aprendizagem suportada por Tecnologias de Informação e Comunicação, o professor não é tanto como facilitador, mas como desenhador de cenários e de actividades de aprendizagem.



Neste sentido, pode-se entender que o professor deve criar e diversificar situações de aprendizagem e avaliação, por forma que o estudante desenvolva os processos metacognitivos e auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem.

3 Metodologia

Tendo em mente o objectivo definido para o presente estudo, adopta-se uma abordagem qualitativa, valendo-se de uma pesquisa bibliográfica, trazendo reflexões de diferentes vozes actantes no campo do Ensino Híbrido, tendo como fonte livros e produções científicas, acessados através das seguintes base de dados: Scielo, google académico, repositórios científicos de Acesso Aberto de Portugal, entre outros, com prioridade nos últimos cinco (5) anos tendo sido privilegiado uma revisão de literatura integrativa, sendo que, os critérios de busca incidiram em publicações nos eixos temáticos que abordam o Ensino Híbrido.

Mendes e Cerqueira (2024) na abordagem que fazem sobre as práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura, exploraram informação relevante disponível nas bases de dados, com uma periodicidade restropectiva de 5 anos, pesquisar em função do título, palavras chaves, valorizando a informação que melhor explora o tema com uma certa actualidade e pertinência olhando para as metamorfoses verificadas no campo científico ao longo do tempo. Importa referir que a busca das informações e o respectivo processo de análise e interpretação tiveram lugar no período de maio e junho de 2024.

Este estudo por seguir uma abordagem qualitativa, encontra similaridade em Cossa (2022), ao realizar uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem no período da pandemia de Covid-19 em Moçambique, abraçou uma abordagem qualitativa, colhendo experiência, sentimentos dos professores e alunos sobre o decurso das aulas, tendo usado inquérito por questionário.

Para aprofundamento sobre a perspectiva do uso das tecnologias no contexto educacional, vale-se dos estudos de Kenski (2007) e Amaral, Bittencourt, Mello e Sgarbi (2019). No tocante à perspectiva do Ensino Híbrido e as diferentes tipologias e metodologias de aplicação no contexto educacional, busca-se as perspectivas e reflexões



de Cândido Junior (2017); Peres e Pimenta (2011); Amaral et al. (2019); Valente (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), dentre outros.

A metodologia da pesquisa na perspectiva reflexiva, caracteriza-se pela atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador (FRANCO; GHEDIN, 2008). Assim, olhando para a problemática de fraca interpretação do Ensino Híbrido em Moçambique, os proponentes enveredaram na revisão da literatura que discute amplamente os aspectos de ensino, prática e investigação do Ensino Híbrido, que em algumas literaturas é designado de Educação Híbrida, afirmando mesmo objecto.

4 Implementação do Ensino Híbrido em Moçambique

O ensino híbrido, apresenta-se como uma alternativa promissora para o futuro da educação em Moçambique. No entanto, sua implementação implica enfrentar diversos desafios associados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (Smartphone, tablets, computadores, etc). Parte significativa dos alunos estão sem dispositivos de acesso, embora se reconheça esforços de algumas universidades e institutos (Universidade Eduardo Mondlane em 2017 com o programa um estudante, um computador, Universidade Pedagógica em 2016 e ISCED em 2015) que pautaram pela aquisição e distribuição de dispositivos móveis (*tablets*) para os estudantes que frequentam cursos com recurso ao ensino à distância.

Ainda sobre a implementação do Ensino Híbrido, em Moçambique, a lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação para o nível primário e secundário, incluindo o Subsistema de Alfabetização e Educação de Adultos, não constitui modelo de ensino escolar, visto que, os planos curriculares na sua originalidade não planificam metade das actividades presenciais e às suportadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Assim, implica que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano deveria apostar na valorização deste modelo de ensino, em especial para as crianças do ensino pré-escolar para que cresçam utilizando e consolidando as TIC.



4.1 Infraestrutura e acesso à tecnologia

Uma das principais barreiras à implementação do ensino híbrido em Moçambique é a desigualdade digital. Nem todos os estudantes, docentes e intervenientes no processo de ensino e aprendizagem possuem acesso à internet, computadores ou outros dispositivos necessários para participar de actividades online. Isso pode aprofundar as assimetrias educacionais existentes e excluir alunos de áreas rurais ou com menor poder financeiro.

Muitas escolas em Moçambique não possuem a infraestrutura tecnológica necessária para suportar o ensino híbrido, como laboratórios de informática, salas de aula com acesso à internet e internet confiável. Muzime e Zimbico (2021) destacam os limitados no acesso à internet e na operacionalização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visto que, a maioria das pessoas não reúne condições monetárias para o acesso, afectando o desenvolvimento das pesquisas em termos da qualidade, bem como a componente pedagógico.

Em convergência com os resultados encontrados no estudo de Muzime e Zimbico (2021), Leandro e Corrêa (2018); Alonso et al. (2014) asseveraram que nem todos os alunos são detentores de computadores e Internet no seu meio social, algo que poderia limitar o acesso, ademais, os alunos não tinham habilidade para utilizar bibliotecas virtuais e periódicos *online*, incluindo constrangimentos na disponibilização das tecnologias na escola, ainda não foi amplamente vencido este obstáculo.

Chadza et al. (2023) perfilham que de forma a superar os desafios é necessário apostar em ferramentas tecnológicas, infraestruturas apropriadas, plataformas de ensino online e provisão de políticas públicas de acessibilidade equitativa da Internet. A implementação desta proposta poderá ultrapassar a narrativa apresentada em Texeira et al. (2024), quando reforça que a participação dos estudantes na modalidade remota emergencial, de uma forma geral, foi efetiva em 22,8% dos casos e não regular para 41,0%, sendo que 36,2% disseram não ter conseguido fazer acompanhamento frequente das aulas.

4.2 Capacitação docente

Grande parte de professores em Moçambique não possuem a formação e as habilidades necessárias para lecionar em um ambiente híbrido. Isso pode dificultar a



integração eficaz das tecnologias em sala de aula e a criação de actividades de aprendizagem online envolventes, criativas e inovadoras. Alguns professores são séticos e resistentes à mudança para um modelo de ensino híbrido, por receio do novo ou por falta de confiança em suas habilidades com tecnologia.

Os aspectos apontados no parágrafo precedente, encontram convergência no Movimento de Educação para Todos (2021) que defende que o professor foi formado para lidar presencialmente com alunos, pelo que a sua metodologia de ensino é para a presença e não contrária; aliado a não participação dos pais e encarregados de educação no apoio aos seus educandos durante o Estado de Emergência, estimulou para a não assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Ainda a mesma fonte afirma que o futuro da educação básica em Moçambique está condicionada à criação das condições infra-estruturais e sanitárias que garantam o direito à vida para as crianças poderem retornar à escola em segurança, porque boa parte dos pais e encarregados de educação e dos professores entendem não haver condições objectivas de distanciamento e sanitárias para o regresso às aulas.

4.3 Planificação e desenvolvimento curricular

Em muitas instituições de ensino não há directrizes ou recursos nacionais específicos para o desenvolvimento de currículos híbridos. Isso dificulta o trabalho dos professores, gestores pedagógicos na criação de planos analíticos e temáticos que integrem efectivamente o ensino presencial e online. A falta destes instrumentos influencia negativamente o processo de avaliação das aprendizagens.

Avaliar as aprendizagens em um ambiente híbrido é um grande desafio, pois exige a utilização de diferentes métodos e ferramentas de avaliação. Como se afirmou trata-se de uma exigência colocada a actores (alunos e professores) não preparados para trabalhar em ambientes virtuais.

4.4 Financiamento e sustentabilidade

A implementação do ensino híbrido é dispendiosa, pois requer investimento em infraestrutura, tecnologia, formação de professores e desenvolvimento curricular. Porém, é importante garantir a sustentabilidade do ensino híbrido a médio e longo prazo, o que



exige um compromisso contínuo do governo, das instituições de ensino e da comunidade em geral.

Apesar dos desafios, o ensino híbrido tem o potencial de transformar a educação em Moçambique, tornando-a mais acessível, flexível e eficaz. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto do governo, das instituições de ensino, dos alunos, dos professores, dos pais e da comunidade em geral.

Silva et. (2018) corroborando no destacado acima sobre a implementação de um modelo de ensino híbrido, perfilha que é necessária a utilização de recursos digitais, uma planificação adequada, tanto para familiarizar os alunos com as ferramentas digitais, bem como na integração das ferramentas digitais no contexto escolar.

Assim, seria o mecanismo de inverter os aspectos apontados por Muzime e Zimbico (2021), quando apontam a incapacidade financeira caracterizada por dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos como dispositivos didáticos, sendo que, os actores directos do processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos não possuem recursos suficientes para abraçar o ensino híbrido como alternativa pedagógica viável, face à pandemia do Covid-19, isto é, a maioria de alunos não dispõe do telefone celular.

5 Considerações Finais

Na visão dos autores Candido Junior (2017); Peres e Pimenta (2011); Amaral et al. (2019); Valente (2015); Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), dentre outros, apresentados no presente texto, o Ensino Hibrido é entendido como sendo uma forma de materialização das metodologias activas, que colocam o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e o professor como organizador, mediador, facilitador, orientador do processo de ensino e aprendizagem, contrapondo a visão tradicionalista do ensino. Por isso, Coutinho e Dantas (2019) asseveraram que o ensino híbrido não é capaz de retirar a autonomia do professor muito menos substituí-lo, pois haverá sempre a necessidade deste profissional a mediаr os processos de ensinar e aprender.

Apesar da importância que os autores destacam sobre o uso das metodologias activas que inclui a utilização do Ensino Hibrido, ainda se verifica pouca exploração na



realidade Moçambicana, excepto em situações pontuais, como no pico de pandemia da COVID-19, onde os professores dos diferentes Subsistemas de Educação foram forçados e ainda estão a explorar as riquezas do Ensino Hibrido.

No período em referência, os professores exploravam diversas plataformas/ferramentas de comunicação (síncrona e assíncrona) para materialização do processo de ensino e aprendizagem. Foi neste período em que alguns dos postulados de Paulo Freire (Pedagogia de autonomia – 1997) foram confirmados: “O professor na medida em que ensina aprende e o aluno na medida em que aprende ensina”. Sem domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por parte de alguns professores, estes passaram a ser partilhados saberes pelos seus alunos, relativamente ao uso dos dispositivos eletrónicos, bem como na instalação e uso das diferentes plataformas de comunicação.

Terminando, importa expor que o Ensino Hibrido não é igual ao Ensino à Distância, embora constituirem modalidade de ensino, o que os difere é a sua conceptualização e operacionalização, contudo, ao nível da literatura ainda regista-se ruído, referindo ensino híbrido como sendo combinação de actividades presenciais e à distância em detrimento de TDIC, sendo que o termo ensino à distância inclui o uso dos recursos analógicos, digitais (ensino por correspondências - uso do material impresso, teleducação, multimédia, internet) no processo de aprendizagem.

Referências

ALONSO, K. M., ARAGON, R., da SILVA, D. G., & CHARCZUK, S. B. **Aprender e ensinar em tempos de cultura digital**. EmRede - Revista De Educação a Distância, 1(1), 152–168, 2014.

AMARAL, R. et al. **Possibilidades e desafios para o ensino híbrido, 2019.** <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/30901.pdf>

BACICH, L; NETO, A, T & TREVISANI, F, M. (Org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. <https://artesanatoeducacional.com.br/produto/ensino-hibrido-personalizacao-e-tecnologia-na-educacao/>

BLASZKO, C. E.; CLARO, A. L. de A. & UJIIE, N. T. **A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários.**



Educação e Formação, 6(2), p. 3908, 2021.
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3908>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas remotas no ensino superior durante a pandemia de COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 de mar.2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>

CANDIDO JUNIOR, E. **Gestão de ead no ensino híbrido: uma pesquisa sobre a organização e utilização da sala de aula invertida.** Presidente prudente: São Paulo, 2017. <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/221.pdf>

CASANOVA, D.; PESSOA, M. T. **Um modelo de design educacional para ambiente mistos e EAD.** EmRede - Revista De Educação a Distância, 7(1), 4–20, 2020.

CHADZA, A.R.S, FELIPE ANDRÉ ANGST, F.A & GOMUNDANHE, A.M. Ensino Híbrido em Moçambique: um olhar aos desafios e limitações. In MURAKI,S.M.P & HAMMES, C.C. (Orgs.). **Tecnologias e seus desdobramentos: contribuições, inovações, limitações, alfabetização e midiática e desafios** (1^a ed.). Arcos editores, 2023.

CONCEIÇÃO, C. F; BROZEGUINI, J. da C. **O Ensino Híbrido como estratégia de ensino de conceitos de Óptica e Astronomia no Ensino Fundamental II,** 2022. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/703058/2/Ensino%20H%C3%ADbrido.pdf>

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº9/2020. 8 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br>

COUTINHO, C. DE A & DANTAS, O.M. **O ensino híbrido: sua importância e sua função para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

COSSA, J. **Processo de ensino e aprendizagem durante a vigência da pandemia de Covid-19 em Moçambique-Maputo: dificuldades, experiências, ensinamentos e desafios – 2020 e 2021,** Revista Internacional de Culturas, 1(nº especial), pp. 172 – 189, 2022.

FRANCO, M. & GHEDIN, E. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LASAKOSWITSCK, R. **Origens, conceitos e propósitos das metodologias ativas de aprendizagem.** São Paulo, 2022.
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23450>



LEANDRO, S. M., & CÔRREA, E. M. **Ensino híbrido (blended learning) potencial e desafios no ensino superior.** EmRede - Revista De Educação a Distância, 5(3), 387–396, 2018.
<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/369>

MENDES, M. P. de L & CERQUEIRA, I. L. **As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura.** Educação e Formação, 1(9), p. 12096, 2024.
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12096>

MEPT. **Impacto das Medidas de Mitigação da Covid-19 na Educação Básica em Moçambique, 2021.** <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2021/06/Relatorio-Impacto-da-COVID-19-PT.pdf>

MORAN, J. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação,** hoje, 2021.
https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf

MOÇAMBIQUE. Decreto Presidencial nº 11/2020 de Março, **Declara o Estado de Emergência,** 2020.

MOÇAMBIQUE. Instrução Ministerial nº2. **Gabinete do Ministro/Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano,** 2022.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018 de 18 de Dezembro de 2018. **Lei do Sistema Nacional de Educação,** 2018. Disponível em https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial nº/2023. **Regulamento de Organização e Funcionamento do Ensino Secundário,** 2023.

MUZIME, F, A & ZIMBICO, O, J. (2021). **Covid-19 e a educação em moçambique: entraves, desafios e possibilidades de reinvenção da educação,** Rev. Bras. Polít. Adm. Educ, 37(3), p. 1463 – 1477, 2021.

PERES, P. & PIMENTA, P. **Teorias e práticas de b-learning** (1^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo, 2011.

PIMENTEL, N. M. **Educação à Distância.** Rio de Janeiro. Fundação CECIERJ, 2010.

https://m.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1374630272562961&id=1085744191451572&locale=hi_IN

SILVA, J. B. da et al. **Modelo De Ensino Híbrido: a Percepção Dos Alunos Em Relação À Metodologia Progressista X Metodologia Tradicional.** Revista Conhecimento Online. v. 2, n. 10, p. 102–118, 2018.
<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/download/1318/2227/5110>



SILVA, J.R, et al. **Ensino híbrido: contribuições e desafios para a educação brasileira.** Atatiba: SP, 2022.
<https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/768/628996990815971.pdf>

SOUZA, A, R, OLIVEIRA, A, P & RAGNI, R. **Altas capacidades e as lives do YouTube® no período da pandemia: uma revisão sistemática.** Educação e Formação, 8, p.10014, 2023.