



**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELISANNE DE SOUZA DANTAS

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO

**INHUMAS-GO
2022**

ELISANNE DE SOUZA DANTAS

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

D192t

DANTAS, Elisanne de Souza
TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO HÍBRIDO. Elisanne de
Souza Dantas. – Inhumas: FacMais, 2022.

66 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de
Inhumas: FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.”

1.Educação; 2. Ensino Híbrido; 3. Tecnologia Digital. I. Título.


CDU: 37

ELISANNE DE SOUZA DANTAS


TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO HÍBRIDO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 09 de agosto de 2022.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LUIZA GOMES VASCONCELOS**
Data: 19/08/2022 08:15:13-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof.^a Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Presidente da Banca Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 **Marcelo Maximo Purificacao**
Data: 19/08/2022 16:57:46-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 **EDNA LEMES MARTINS PEREIRA**
Data: 24/08/2022 09:07:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Edna Lemes Pereira Martins
Membro Convidado Externo
Secretaria de Estado de Educação de Goiás – SEDUC GO

AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito importante em minha vida; um novo capítulo se inicia. Portanto, é a hora ideal de olhar para trás e observar todos os que me ajudaram neste caminho longo e difícil. Sinto-me em dívida com todos aqueles que me apoiaram. Aqui, peço desculpa para qualquer um que se sentir esquecido.

Primeiramente, agradeço a Deus por todos os caminhos abertos e a força que Ele me concedeu para trilhá-los.

Agradeço à minha família por estar sempre ao meu lado, incentivando-me a continuar no caminho e levantando-me quando desânimo bate.

A todos os amigos pelas valiosas contribuições nesta jornada, que seria impossível de ser feita sem os momentos compartilhados entre nós.

Agradeço a Faculdade de Inhumas — FacMais — por esta oportunidade de crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

A todos os professores que tanto contribuíram para a expansão de minha visão de mundo, visto que consigo perceber agora relações que antes me eram invisíveis.

Em especial, à minha professora orientadora, Dra. Maria Luzia Vasconcelos, por todo carinho, paciência, orientação e conselhos. Guardarei seu exemplo para sempre comigo.

*É no problema da educação que assenta o
grande segredo do aperfeiçoamento da
humanidade.*
(Immanuel Kant, filósofo alemão)

DANTAS, Elisanne de Souza. **Tecnologias digitais e o ensino híbrido**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2022.

RESUMO

Desenvolvida dentro da Linha de Educação, Instituições Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu) da Faculdade de Inhumas — FacMais, esta dissertação apresentou uma análise acerca do ensino híbrido e das tecnologias digitais no âmbito da escola pública. O objetivo geral foi o de compreender o conceito de ensino híbrido e como sua aplicação pode auxiliar na diminuição dos problemas na educação, mediante a integração entre o mundo físico e o mundo virtual. Os objetivos específicos foram: conhecer os elementos dentro do sistema educacional que dificultam a aprendizagem; definir ensino híbrido e apontar possíveis mudanças provocadas por esse ensino na escola; e estudar as formas como o ensino híbrido pode ser aplicado de modo positivo. Para atingir os objetivos elencados, procedeu-se a uma pesquisa de natureza qualitativa. Assim, foi feito um estudo bibliográfico, utilizando teorias e experiências dos autores como ponto de partida para uma análise do impacto das tecnologias na educação, além do estudo de documentos que regem as políticas educacionais. Com base em observações feitas pela pesquisadora, surgiram as seguintes indagações: como a estrutura pedagógica escolar formou-se e como seus elementos se relacionam? Como aliar o ensino presencial aos recursos empregados no ensino a distância? O que é o ensino híbrido e como este pode ser aplicado para auxiliar na resolução de problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem? Partindo dessas questões, buscou-se um aporte teórico que investigasse o objeto de estudo, de modo a fazer uma análise e reflexão e encontrar possíveis respostas aos questionamentos levantados. A pesquisa que deu origem a esta dissertação amparou-se em diversos teóricos, destacando-se: Libâneo (2012), Bacich, Neto, Trevisani (2015), Lima e Moura (2015), Machado (2020), Moran (2015), Rodrigues (2015), Valente (2015), dentre outros. As dificuldades no processo ensino-aprendizagem justificam o estudo acerca do tema, pois há a necessidade de a escola ter significado e promover sentido à vida social dos alunos. Ficou evidente a urgência de pôr o estudante no centro da aprendizagem, de modo a perceber as relações existentes entre o que se vê na escola e a realidade que o cerca. As alterações enfrentadas pela escola, devido às transformações do meio social em que se encontra inserida, exigem daqueles que fazem parte do processo conhecimentos e competências para adequá-la à realidade.

Palavras-chave: Educação. Ensino Híbrido. Tecnologia Digital.

DANTAS, Elisanne de Souza. **Digital technologies and hybrid teaching.** Dissertation (Master in Education) – Faculty of Inhumas – FACMAIS, 2022.

ABSTRACT

Developed within the Education, Institutions and Educational Policies line of the Postgraduate Program in Education (Stricto Sensu) of the Faculdade de Inhumas - FacMais, this dissertation presented an analysis about hybrid teaching and digital technologies in public schools. The general objective was to understand the concept of hybrid teaching and how its application can help reduce problems in education, through the integration between the physical and virtual worlds. The specific objectives were: to know the elements within the educational system that hinder learning; to define hybrid teaching and point out possible changes caused by this teaching in school; and to study the ways in which hybrid teaching can be applied in a positive way. To achieve these goals, we carried out a qualitative research. Thus, a bibliographic study was done, using the authors' theories and experiences as a starting point for an analysis of the impact of technologies in education, in addition to the study of documents that govern educational policies. Based on observations made by the researcher, the following questions arose: how was the school pedagogical structure formed and how are its elements related? How can face-to-face teaching be allied to the resources employed in distance learning? What is hybrid teaching and how can it be applied to help solve problems related to the teaching-learning process? Based on these questions, we sought a theoretical contribution that would investigate the object of study, in order to analyze and reflect and find possible answers to the questions raised. The research that gave rise to this dissertation was based on several theorists, namely: Libâneo (2012), Bacich, Neto, Trevisani (2015), Lima and Moura (2015), Machado (2020), Moran (2015), Rodrigues (2015), Valente (2015), among others. The difficulties in the teaching-learning process justify the study about the theme, since there is a need for the school to have meaning and promote meaning in the students' social lives. It became evident the urgency to put the student at the center of learning, in order to perceive the existing relationships between what is seen at school and the reality that surrounds him/her. The changes faced by the school, due to the transformations in the social environment in which it is inserted, require knowledge and skills from those who are part of the process to adapt it to reality.

Keywords: Education. Hybrid Teaching. Digital Technology.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Propostas de Ensino Híbrido54

Quadro 1 – Quadro comparativo entre o tradicional e o híbrido49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Ensino à Distância
EaD	- Educação a Distância
Ipea	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
REANP	- Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SEED	- Secretaria de Educação à Distância
Senac	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Sesc	- Serviço Social do Comércio
TDICs	- Tecnologias digitais da informação e da comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – ENSINO E A PEDAGOGIA TRADICIONAL	14
1.1 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO COMEÇO DO SÉCULO XX	14
1.2 ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
1.3 TECNOLOGIA DIGITAL E EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
CAPÍTULO 2 – ENSINO A DISTÂNCIA	25
2.1 ORIGEM DO ENSINO A DISTÂNCIA	25
2.1.1 Linha do tempo do ensino a distância	26
2.1.2 Relação entre ensino a distância e desenvolvimento tecnológico	27
2.1.3 O ensino à distância no Brasil	27
2.2 REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS	30
CAPÍTULO 3 – O ENSINO HÍBRIDO: DEFINIÇÃO E ELEMENTOS	34
3.1 ENSINO HÍBRIDO	34
3.2 HIBRIDISMO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE	38
3.3 OS VALORES DO PRESENCIAL E DO VIRTUAL	44
3.4 ELEMENTOS DO ENSINO HÍBRIDO	45
3.5 POSSIBILIDADES PARA USO DO ENSINO HÍBRIDO COM BASE NA OBRA DE BACICH, TANZI NETO E TREVISAN (2015)	50
3.6 MODELOS PARA APLICAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO	54
3.6.1 Modelo rotacional	55
3.6.2 Modelo <i>flex</i>	57
3.6.3 Modelo <i>à la carte</i>	58
3.6.4 Modelo virtual enriquecido	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe-se analisar uma nova modalidade de ensino, que difere das modalidades presencial e a distância, visto que une elementos de ambas para fundamentar as suas estratégias: o ensino híbrido. Na obra “Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação”, organizada por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os autores partem de uma análise dos problemas que afetam a educação brasileira na contemporaneidade; em especial, o modo como os atores envolvidos no processo constroem perspectivas, visando a mudanças. Nesse cenário, a tecnologia torna-se uma aliada, uma ponte entre o educando, a escola e o conhecimento.

À medida que os problemas enfrentados pela educação ficam mais visíveis em seus meandros econômicos, sociais, culturais e psicológicos, as soluções parecem se mostrar aquém daquilo necessário para revertê-los. Esse foi um dos entraves encontrados para trabalhar o tema ora abordado. Todavia, o aprofundamento das leituras, as discussões em sala de aula, as orientações recebidas, conduziu ao ponto em que a integração entre ensino e tecnologias digitais consiste em alternativa para se pensar uma educação mais eficaz. A percepção sobre isso deu-se pela constatação de que o alunado passa parte do tempo no ambiente virtual, em contato com linguagens e significados diferentes daqueles usados no ambiente escolar.

É evidente que a educação brasileira vem passando por crises nas últimas décadas. Observa-se que boa parte dos egressos do sistema de ensino não evidencia o desenvolvimento esperado, aferido pelos sistemas oficiais de avaliação. Isso significa que a maioria dos alunos não desenvolve as habilidades e competências esperadas. Esse quadro foi reforçado pelos efeitos da pandemia de Covid-19¹, que prolongou a crise e intensificou inúmeras discussões sobre os resultados educacionais e como superá-los.

Assim, para abordar esse tema, deve-se fazer uma análise das realidades educacional e social atuais, apontar os desafios enfrentados diariamente por professores, alunos, pais, responsáveis, e avaliar como os recursos tecnológicos

¹ A Covid-19 é causada por uma mutação de um vírus do tipo corona, que se espalhou pelo mundo no final do ano de 2019. Visando diminuir sua letalidade, promoveu-se um afastamento social, o que levou o ensino a assumir novas formas, com o uso de tecnologias para superar esse distanciamento. Isso trouxe à tona a discussão sobre o ensino a distância e sua aplicabilidade no mundo atual.

digitais e as novas estratégias de ensino podem contribuir — ou não — para a permanência e o sucesso do estudante na escola, bem como influir na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, o ambiente escolar deve ser repensado, com vistas à promoção de novas metodologias de ensino. Além disso, a escola deve estar mais próxima da comunidade onde está inserida, sendo esse um meio de tentar superar as dificuldades que se apresentam. Como pontuam Pereira (2012 apud MACHADO, 2020, p. 5), “a família e a escola precisam se unir para auxílio do aluno que será lançado na sociedade, ambas, devem cuidar de sua preparação, acolhimento e cognição”. Essa ideia está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (Lei n.º 9.394/1996), em seu artigo 12, onde se lê: “a família tem um papel importante no desenvolvimento educacional da criança” (BRASIL, 1996, n. p.). Desse modo, o estabelecimento da união entre família e escola, e o processo de inserção das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) nesse ambiente podem tornar a educação mais eficiente e eficaz. Isso porque, esses fatores podem proporcionar aos estudantes experiências produtivas no ambiente escolar.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral discutir os elementos que configuram o ensino híbrido no ambiente escolar, de modo a superar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos são: compreender o sistema educacional e seus elementos; diferenciar ensino híbrido de ensino a distância e regime especial de aulas não presenciais (REANP); apontar as possíveis mudanças que o ensino híbrido causaria no cenário educacional atual mediante o uso de modelos a serem aplicados.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro analisa a composição da educação no atual contexto, e se vale das contribuições de alguns estudiosos, como Bourdieu e Champagne (2007), Foucault (1987), Libâneo (2012) e Santos (2015).

O Segundo capítulo traça o histórico do desenvolvimento das tecnologias e do ensino a distância, baseando-se em informações coletadas nos *sites* Ensino a distância (2016) e Allevante Educação (2019), bem como em pesquisas realizadas por Foucault (1987), Machado (2020) Rodrigues (2012), dentre outros autores.

O terceiro define, inicialmente, ensino híbrido, mostrando seus elementos. Como aporte teórico nesse capítulo, destacam-se os seguintes autores: Lima e

Moura (2015), Moran (2015), Rodrigues (2015), Santos (2015), Schneider (2015) e Valente (2015). E ainda, são apresentadas as possibilidades para o uso do ensino híbrido com base em pesquisas feitas por Coll, Mauri e Onrubia (2010) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015).

Nesta pesquisa se optou pela abordagem qualitativa que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Como nos informa Triviños (1987), na qual se pretende descrever os fatos e fenômenos observados em certo grupo. Na busca pelo conhecimento neste texto se opta pelo tipo de pesquisa exploratório, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais visível ou elaborar hipóteses sobre o mesmo. A busca pela base onde se constrói o texto é do tipo bibliográfico, feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. A resposta encontrada é a parte explicativa deste projeto, buscando identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, como se percebe em (GIL, 2007).

Dessa forma, inicia-se o estudo com autores que analisam o sistema educacional e os atores partícipes desse processo, de modo a relacionar os elementos desse sistema e o ensino híbrido. Com o objetivo de evitar possíveis problemas na aplicação desse modelo, foi preciso buscar, nos autores consultados, meios para diferenciar ensino híbrido de ensino a distância e REANP.

Reforça-se que o ponto central desta dissertação é o impacto da implementação do ensino híbrido no cenário educacional atual. O que se procura é a descrição do fenômeno educativo híbrido em uma situação real, verificando desde seus elementos constitutivos, passando pela recepção por parte dos estudantes e demais integrantes da escola, até chegar aos resultados esperados e obtidos.

A busca por dados e informações relacionados com o tema ocorreu mediante pesquisa bibliográfica, definida por Gil (2017) como sendo elaborada através de outras publicações, como livros, artigos científicos, teses, ensaios, dentre outros. O objetivo desse tipo de pesquisa é o de conhecer as propriedades do fenômeno estudado — no caso, o ensino híbrido e suas relações com novas estratégias e tecnologias no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO 1 – ENSINO E A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Neste capítulo, intenta-se compreender como o ensino tradicional e seus elementos foram estruturados. Neste sentido, são trazidas concepções teóricas que fundamentaram a educação brasileira; por conseguinte, a influência dessas concepções na escola e em seus atores.

No modelo de educação tradicional, o conteúdo assume posição central, sendo o professor o guardião e o responsável por transmiti-lo aos alunos, e estes devem reproduzir aquilo que lhes fora transmitido. Observa-se que essa estrutura ainda se faz presente na educação brasileira.

1.1 A FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO COMEÇO DO SÉCULO XX

O sistema educacional brasileiro é influenciado por inúmeras correntes teóricas, que, em muitos casos, não se coadunam. Para Libâneo (2012), estabeleceu-se, no século XX, uma visão pedagógica nacional, que uniu a pedagogia católica, a pedagogia herbartiana, a pedagogia intuitiva de Pestalozzi e a visão dos positivistas. Essas concepções fundamentaram a pedagogia tradicional.

Not (1981 apud LIBÂNEO, 2012) afirma que a pedagogia tradicional se inclui entre os métodos de hétero-estruturação. Nessa perspectiva, o saber é externo ao ser humano, algo que tem existência separada. Portanto, cabe aceitá-lo tal como é, sendo o educador o detentor do conhecimento que deve ser transmitido ao educando. Esse conhecimento deve ser dividido em pequenas partes e repassado em ordem. A aprendizagem é confirmada quando aquilo que foi transmitido é memorizado e reproduzido. Com base nessa ideia, compreende-se a educação como uma “[...] espécie de enxerto” (NOT, 1981 apud LIBÂNEO, 2012, p. 1). Nesse caso, o enxerto diz respeito ao conhecimento transmitido ao aluno.

As diversas vertentes de pedagogia que formam a base teórica da educação brasileira têm em comum essa visão acerca do conhecimento, bem como dos papéis que devem ser desempenhados por alunos e professores. Neste sentido, pode-se afirmar que o conhecimento é fruto da tradição, devendo, por isso, ser aceito.

Na pedagógica católica ou escolástica, tem-se uma ciência da educação com elementos bem formados: o educador, o educando, o fim, os meios e os métodos. O

conhecimento é externo e precisa ser organizado e interpretado pelo professor para se tornar compreensível ao aluno. A principal ferramenta educativa é a linguagem, com a qual tudo é conceituado, sendo este um dom dado pelo próprio Deus ao homem. Esperava-se que o aluno repetisse com precisão as lições dos professores. Essa ciência da educação dividia-se em educação em geral e instrução (LIBÂNEO, 2012).

A pedagogia jesuítica reforçou os ideais católicos de que a educação deve promover a moral, seguindo a disciplina escolástica. Todavia, o currículo e o método deviam se basear na ideia de uma disciplina mental, na qual a mente dos alunos pudesse ser treinada. Para tanto, buscou-se nos clássicos o seu fundamento, em oposição aos protestantes, que reforçavam os idiomas locais. Foi nesse contexto que se enfatizou o estudo do grego e do latim, bem como se instituiu o conhecimento sistematizado das matérias, que, aos poucos, foi crescendo, até se tornarem de cunho enciclopédico e intelectualista, o que é percebido nos currículos mesmo no século XXI (LIBÂNEO, 2012).

Além da pedagogia católica, um dos elementos que formam a base do sistema educacional brasileiro é a pedagogia herbartiana, também de cunho tradicionalista. Nessa concepção o conhecimento é visto como algo que sempre existiu, devendo apenas ser repetido. Autodefine-se como ciência da instrução educativa, ou a própria pedagogia. Conforme Libâneo (2012), é em Herbart que se encontra os meios para a educação da psicologia, com fins provenientes da ética. Desse modo, o objetivo da educação é o de criar um ser moral, o que é alcançado pela instrução educativa, pela disciplina e pelo governo.

A teoria educacional de Herbart é a da percepção. Para esse pensador, como pontua Libâneo (2012), educar não é orientar as forças internas dos alunos, desenvolvendo suas vontades e desejos, pois esses são frutos de fatores externos, que acabam gerando ideias nos aprendizes. Assim, para que a educação ocorra e o seu objetivo seja atingido, o professor deve conduzir o foco dos alunos para ideias e conceitos corretos, evitando que sejam influenciados por algo imoral. Trata-se da formação das representações mentais.

A pedagogia intuitiva de Pestalozzi traz inovações com relação às anteriores, ao não tomar o conhecimento como algo que existe fora da realidade. Com base nessa concepção o conhecimento é construído pela observação do real, do concreto. Existe, portanto, um deslocamento do mundo das ideias para o mundo físico.

Todavia, o ensino continua sendo expositivo, ou seja, o saber é adquirido de fora para dentro (LIBÂNEO, 2012).

De acordo com Libâneo (2012), a ênfase de Pestalozzi no método intuitivo tinha como pressuposto que o ensino devesse desenvolver a capacidade de percepção e observação dos alunos, sendo esse processo combinado com elementos da psicologia infantil. Pestalozzi acreditava que os alunos conseguiriam fazer abstrações e conservar mentalmente características e qualidades comuns às diferentes imagens com o apoio de material concreto.

Para Libâneo (2012), a didática intuitiva de Pestalozzi não conseguiu ir além dos limites que o ensino tradicional possuía. Mesmo defendendo a origem do conhecimento na experimentação, essa didática não o percebeu como construção interna. O ensino continuou tendo como foco o conhecimento, e não a criança e a aprendizagem. Portanto, estava baseado na memorização e na reprodução, consistindo em uma aprendizagem por reflexo, repetitiva e mecânica.

Em Pestalozzi, a educação tradicional busca desenvolver as capacidades humanas, e o aluno deve ser capaz de fazer, executar, produzir. Segundo Libâneo (2012, p. 13), o objetivo é “educar o espírito (cabeça), a emoção (coração) e ação (mão)”; é o de tornar o homem digno. Nesta perspectiva, a educação deveria se inspirar na natureza e perceber a criança como uma planta que se desenvolve e precisa de proteção. Nota-se que, na pedagogia pestalozziana, a experimentação sensorial é o alicerce do conhecimento, pois parte das coisas para as palavras, e não o contrário. A intuição impulsiona o desenvolvimento da mente.

Essas pedagogias tradicionais apresentadas juntaram-se ao ideário positivista, presente no Brasil no início do século XX, consistindo na base da educação brasileira. Os positivistas, conforme explica Libâneo (2012), defendiam a importância da educação do povo como fator de progresso econômico e político do país. Enxergavam o formalismo e o verbalismo das antigas pedagogias como sinais de atraso. Assim, propunham um ensino intuitivo, tendo como fundamento as ciências naturais e exatas.

Com base nessa breve exposição, pode-se afirmar que a educação brasileira buscou seus fins na moralidade de Herbart e seus meios no método intuitivo de Pestalozzi, sendo os fundamentos complementados pela pedagogia positivista; em especial, de Spencer.

Como explica Libâneo (2012), o surgimento da noção de ensino integral, no âmbito da pedagogia positivista, foi inspirado nos trabalhos de Spencer. Para esse autor, o objetivo da educação é o de promover, de modo mais completo possível, a aquisição de conhecimentos necessários para a vida moderna, ficando os conteúdos centrados na recapitulação das verdades científicas.

É no seio desse ideário que a educação brasileira se desenvolve no decorrer do século XX. O conhecimento é tratado como algo que pode ser transmitido, estando centrado na memória e na repetição. Esse é o modo correto de ensinar. Dessa forma, cabe aos alunos adequarem-se a esse modelo, para se tornarem pessoas completas, morais e íntegras, segundo essa visão.

1.2 ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As pedagogias tradicionais consideram a escola como o centro de saber por excelência. Assim, essa instituição deve cumprir alguns papéis na sociedade, como instruir e formar, sendo um meio para o sucesso financeiro e social. Como explica Libâneo (2012), no seio da pedagogia tradicional, a escola é o espaço onde se transmite os conhecimentos elaborados historicamente. Assim, não há questionamentos, apenas aceitação.

Nesta perspectiva, o sucesso do aluno é resultado de sua capacidade de reproduzir o que lhe é ensinado. Os conhecimentos vão se acumulando no decorrer dos anos. Torna-se, por fim, de um conhecimento enciclopédico, desvinculado da realidade social. O estudante é visto como um ser vazio, que precisa ser preenchido. Esse preenchimento vai ocorrendo à medida que ele adquire conhecimento. Soma-se a isso a formação. Antes, a escola era responsável também por transmitir a moral aceita e valorizada socialmente, devendo o indivíduo adequar-se conforme os comportamentos exigidos (LIBÂNEO, 2012).

Como recompensa de todo esse processo, há a promessa de ascensão social. Em artigo intitulado de “Os excluídos do interior”, Bourdieu e Champagne (2007) argumentam que, em uma sociedade desigual, para evitar que as insatisfações sociais encontrem uma saída que não agrade as estruturas estabelecidas, à escola cabe minimizar essas desigualdades. Ao finalizar as etapas do ensino (do básico ao superior), o indivíduo tem a chance de encontrar melhores empregos e

oportunidades. Muitos acreditam nesse futuro prometido e aceitam o que a escola impõe, pois desejam fazer parte dessa estrutura social.

É importante ressaltar que, em sua origem, a escola não direcionava a formação para o mundo do trabalho, mas conferia *status* e abria oportunidades. Assim, vagas eram disputadas, sendo que, por muito tempo, para a maior parte da população, frequentar uma escola era desafiador.

Nesse contexto, é imprescindível mencionar dois elementos importantes para essa dinâmica educacional: a classificação e a promoção, que ocorrem através de notas. Foucault (1987), na obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, pontua que nesse sistema não é necessário criar nada novo, muito menos inovar. O objetivo é reproduzir o mais perfeitamente possível aquilo que é transmitido, de modo a demonstrar que apreendeu o que a escola julga como necessário para ser parte produtiva da sociedade. A partir dos resultados, tem-se a classificação; no decorrer do processo, a promoção para uma etapa posterior; ao final, recebe-se um diploma.

As diversas vertentes da pedagogia tradicional formam a base teórica do ideal brasileiro sobre a educação. Por meio delas, inúmeras visões estabelecem os papéis dos atores envolvidos no processo. Nesse cenário, a ideia de que a função da escola é a de transmitir um conhecimento pronto é fruto de uma construção social. Essa visão naturalizou-se no decorrer do tempo, passando a integrar a cultural, e isso fez com que estruturas fossem mantidas — o porquê do tradicional. Assim sendo, dentre os atores, destaca-se a figura do professor, que passa a ser central no processo, pois é ele quem retém e repassa o conhecimento, afere o grau de aprendizagem do aluno, além de ser o responsável pela vigilância e punição da criança, quando esta se afasta da norma (FOUCAULT, 1987).

Considerando essa estrutura, a escola configura-se como um local onde o conhecimento é guardado, protegido das mudanças do mundo externo. Diante dessa visão tradicional, o conhecimento não é uma construção pessoal, devendo ser assimilado por todos. Essa dinâmica desconsidera as características pessoais dos alunos, por ser o conhecimento algo externa a eles; por isso, imposto, o que garante poder ao professor em decidir quem está e quem não está apto a prosseguir.

Além de ser o responsável pela transmissão do conhecimento, o professor tem a responsabilidade de verificar se o conhecimento foi decorado/memorizado de modo eficiente. Neste sentido, a avaliação serve como incentivo ou punição, de

forma que os alunos se esforcem para atender às exigências da escola. Vinculado à avaliação está a classificação², fator que tem um peso sobre os estudantes.

Outra função importante do professor é a de manter uma vigilância conformadora, exigindo do aluno um comportamento, valendo-se de recompensas e punições, de modo a gerar a conformação. Esta é entendida pela pedagogia tradicional como uma formação, na qual o estudante está sendo preparado para a convivência em sociedade e o mundo do trabalho. Esta vigilância tem por objetivo formar um trabalhador dócil (FOUCAULT, 1987).

Observa-se que essa multiplicidade de papéis — alguns distantes das finalidades pedagógicas — impede as crianças de terem contato com elementos que as levariam a produzir conhecimento. Por mais que o discurso educacional enfatize uma educação voltada para o aluno, percebe-se que o sistema de ensino tradicional valoriza apenas o conhecimento, sendo este pronto e externo. À escola cabe fazer com que o estudante replique os conhecimentos transmitidos. Portanto, nesse modelo, o papel do aluno é o de obedecer, ouvir, memorizar e reproduzir.

Enfatiza-se que o papel relacionado à obediência exige certas atitudes por parte do aluno com relação à escola, tais como: cumprimento de horários, normas escolares, obediência a professores e demais funcionários da instituição. Tudo isso ocorre de maneira vigiada, sendo reforçado por recompensas ou punições. Além disso, deve ouvir os mais velhos, os professores. Neste sentido, aquele que sabe ouvir absorve melhor o que lhe é transmitido, e isso é evidenciado pelo comportamento apresentado por ele. Quando o estudante sabe ouvir, memoriza os conteúdos, sendo este o mais importante dos papéis atribuídos a ele. Por fim, deve reproduzir aquilo que lhe fora ensinado. Nesse momento, ele participa das avaliações, reforçando uma educação mecânica e repetitiva.

Um dos maiores problemas do ensino reside na distância entre a visão que a escola tem do aluno e o aluno real, uma vez que a estrutura tradicional valoriza aspectos desvinculados da realidade social. Por conseguinte, não considera o estudante um sujeito histórico, que, ao adentrar à escola, leva consigo toda uma bagagem de conhecimento, mesmo que informal (LIBÂNEO, 2012).

² Na obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, de Foucault (1987), classificar serve tanto para recompensar quanto para punir; atua como uma espécie de parâmetro para se saber o que está dentro da norma.

De acordo com Santos (2015), em sua origem, o termo escola significa espaço de ócio, isto é, um local de discussão de assuntos onde as pessoas podem ir ou sair quando quiserem. Essa visão é bem diferente da que é atribuído à escola no século XXI.

A escola atual é fruto de uma série de mudanças que ocorreram na sociedade nos últimos séculos, principalmente entre o final do século XIX e início do século XX. A configuração do atual modelo tem como pontos de partida o capitalismo e o urbanismo, além de influências da Igreja e da moral (SANTOS, 2015). É importante mencionar que a possibilidade de promoção social se tornou elemento fundamental ao se pensar em escola.

O surgimento da escola, como conhecida na contemporaneidade, ocorreu na Europa, no final da Idade Média. De acordo com Santos (2015), as antigas instituições começaram, naquele contexto, a perder espaço. Com o surgimento dos Estados nacionais, devido ao fortalecimento dos reis e à Reforma Protestante, o poder do clero diminuiu. Nesse contexto, o ideário capitalista ganhou forma, precisando de novos elementos para seu funcionamento. Surgiram, assim, os números indo-arábicos, a contabilidade, a geometria espacial e, sobretudo, a instituição escolar, que veio atender a uma necessidade fundamental, a de treinar a mão de obra, tanto em leitura quanto em matemática.

Ressalta-se que a burguesia, em sua origem histórica, era destituída do conhecimento pelo nascimento, e enxergava nas escolas um meio de obtê-lo, apoiando o surgimento de novas ideias em torno do ensino, tal como as de Comenius, que pregava a educação como um meio de aproximar o ser humano de Deus. Todavia, os primeiros burgueses a enxergavam como meio de os aproximar do poder (SANTOS, 2015).

Santo (2015) relata, ainda, que a escola, em sua origem, foi fruto de uma determinada estrutura social. Por isso, a religião assumiu parte importante dos trabalhos escolares, definindo a finalidade dessa instituição, que era a de formar moralmente o ser humano. O referido autor pontua que alguns movimentos pedagógicos tradicionalistas — tanto católicos quanto protestantes — acreditavam que o conhecimento se dava de fora para dentro. Sob essa perspectiva, o espaço escolar começava a sofrer modificações, passando a ser visto como um local de aprendizagem. Ainda assim, não havia espaço para as crianças, que aprendiam as primeiras letras em casa, com familiares ou tutores.

A educação, no molde capitalista, converte-se em uma escada, que permite a mobilidade social. A visão da nobreza, baseada no nascimento, foi sendo deixada de lado. O valor deslocou-se para a riqueza conquistada, que passou a ser vista como um sinal do apreço de Deus. Assim, a escola assumiu um valor diferente, assemelhando-se às universidades, propondo discussões filosóficas e morais, bem como estudos sobre a filosofia natural (SANTOS, 2015).

Nesse cenário, o professor passou a ocupar papel central, pelo fato de ser o detentor do conhecimento e o responsável transmiti-lo e atestá-lo junto aos alunos. É importante mencionar que, a partir do momento que vários estudantes tiveram de conviver em um mesmo espaço, recebendo as mesmas instruções, foi necessário encontrar meios para isolá-los, de modo que não trocassem informações entre si. Buscava-se controlar e modificar o comportamento dos alunos de diversas formas, por meios psicológicos ou físicos (SANTOS, 2015).

Para reforçar o controle, criou-se o quadro³, sendo este utilizado em diversas instituições europeias no século XIX, denotando uma era disciplinar (FOUCAULT, 1987). Nesse momento, a escola já recebia crianças e jovens, pois era necessário promover a educação desde cedo, para os indivíduos integram-se à sociedade.

Verifica-se que a configuração do espaço da sala de aula da época mencionada tem reflexos na escola do século XXI. A sala de aula é destinada ao professor, para vigiar os alunos e se mover pela sala, de maneira que todos prestem atenção nele. Os estudantes são colocados em fila, de maneira ordenada, e devem ficar em silêncio. O ambiente é organizado pensando na aula expositiva, na qual o docente, por meio da palavra falada ou escrita, transmite o conhecimento.

Nota-se que há um descompasso entre a evolução trazida pelas TDICs, a sociedade e a escola. Diante disso, é preciso que essa instituição seja repensada, mudando o seu foco para refletir os anseios sociais, sob o risco de perder relevância. Santos (2015, p. 105) afirma que, “nos últimos trinta anos, o mundo passou por profundas transformações, assim como as formas de produção e as relações humanas, contudo, o espaço escolar continua formatado para atender às demandas de uma sociedade que não existe mais”.

A sociedade está em constante evolução. Com as mudanças, a estrutura tradicional escolar afasta-se cada vez mais do meio onde os alunos estão inseridos.

³ Na obra “Vigiar e Punir: nascimento da prisão”, de Foucault (1987), a figura do quadro serve para restringir as pessoas tanto no espaço quanto no tempo, o que explica as salas e os horários de aulas.

Esse distanciamento gera inúmeros problemas, que devem ser superados no âmbito de uma sociedade tecnológica e voltada para o conhecimento.

1.3 TECNOLOGIA DIGITAL E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tecnologia e sociedade estão em constante transformação. Uma influencia a outra. No Brasil, a Internet chegou para uso público na década de 1990. Em seu início, inúmeras eram as dificuldades, como questões técnicas, preço alto dos computadores e falta de conhecimento para utilizá-la.

Com o surgimento dos *smartphones*, no século XXI, houve um ponto de convergência entre as tecnologias. Acreditava-se, ainda na década de 1990, que isso ocorreria com grandes computadores, como se percebia no ambiente profissional escolar nesta época. Observa-se que as pessoas podem ter, na palma da mão, rádio, televisão, telefone, máquina fotográfica, gravador de áudio e vídeo, bem como acessar redes sociais, aplicativos bancários, jogos, e fazer inúmeras outras coisas. Os *smartphones* não necessitam de alterações físicas em sua estrutura. Além disso, são portáteis, necessitando, para uso, de acesso à Internet e fonte de energia.

Assim sendo, como último elemento constitutivo da educação, aponta-se, neste tópico, a experiência com computadores; mais particularmente, com *smartphones* e sua interface amigável e intuitiva, baseada em toques e arrastos.

Nota-se que os aparelhos eletrônicos consistem em ferramentas úteis para as atividades desenvolvidas pela escola⁴. Todavia, no Brasil, ainda se esbarra em questões relacionadas com os preços desses aparelhos e ao acesso à Internet. Apesar disso, o monopólio da informação já não pertence mais ao ambiente educacional. A população em geral consegue ter acesso a uma rede mundial com as mais diversas informações, sobre inúmeros assuntos, e isso a qualquer tempo.

A popularização da tecnologia levou ao surgimento de uma nova geração de jovens, os chamados nativos digitais, que recebem essa denominação devido à familiaridade com os recursos tecnológicos (RODRIGUES, 2015).

⁴ É importante mencionar que esses recursos facilitaram o acesso de muitos estudantes a conteúdos escolares, principalmente no momento mais crítico da pandemia de Covid-19.

Antes de abordar a relação tecnologia e sociedade, é oportuno adentrar-se um pouco mais na compreensão acerca da formação teórica que sustenta o modelo tradicional de ensino no Brasil. Libâneo (2012) afirma que, na escola tradicional, o conhecimento é visto como algo exterior ao aluno. Desse modo, o estudante deve memorizá-lo e reproduzi-lo. Além disso, três pilares contribuíram para a formação da escola no século XX: o monopólio da informação, a promoção da ascensão social e a integração dos estudantes ao tecido social, mediante uma formação moral e cívica.

A construção da escola, institucional e espacialmente, partiu da ideia de que esse espaço era o centro das informações, além do local por excelência para transmiti-las. Essa ideia justificou pôr o professor como o guardião do conhecimento, repassando-o aos poucos aos alunos e testando se a aprendizagem (memorização) ocorreu satisfatoriamente.

Essa concepção foi refutada por diversos autores, como Tiballi (2003), que mostra, em sua pesquisa sobre o pragmatismo, que o núcleo das ideias dos defensores das concepções pragmatistas era a verdade. O modo para se chegar à verdade seria uma construção feita a partir de experiências pessoais, como mostrado por Dewey, ao analisar como se forma o pensamento crítico. Tem-se, assim, um novo elemento dentro da educação: o conhecimento, defendido por diversas correntes, que deve ser visto como externo, nem reduzido à informação, mas como algo vivo e construído pelas experiências pessoais.

A escola, enquanto meio de promoção social, como declaram Bourdieu e Champagne (2007), sempre foi uma inverdade. Na realidade, essa instituição, nos moldes tradicionais, era uma justificativa para a manutenção dos privilégios. A preparação para a vida social estava voltada para uma acomodação das classes menos favorecidas, de modo a levá-las a uma conformação com o estado das coisas.

Esse modelo institucional estava em consonância com a sociedade em que surgiu, e foi importante para as gerações que se seguiram. Contudo, a sociedade vem se transformando, e a escola não consegue acompanhar o ritmo dessas mudanças. Por exemplo, ao analisarem as alterações feitas no sistema de ensino na França para receber os que haviam sido excluídos da escola, Bourdieu e Champagne (2007) relatam que as transformações não tinham o objetivo de acabar com os privilégios, e sim de manter a aparência de que todos tinham as mesmas

oportunidades, e que quem conseguisse ascender socialmente o fazia por mérito. Em suma, a estrutura permaneceu a mesma.

Outro exemplo do apego à estrutura tradicional é a fuga metódica com relação às novas tecnologias. Todavia, observa-se o predomínio da ideia de que a informação e a memória são elementos centrais em uma educação de qualidade. Isso faz com que a escola deixe de evoluir, acompanhando o ritmo da sociedade.

Com base nessas considerações, aborda-se, agora, a geração dos nativos digitais, pessoas acostumadas desde a infância com as TDICs. Elas são frutos da sociedade tecnológica e estão integradas a ela. Em contraste a essa geração, tem-se a escola, que tenta manter suas estruturas, consistindo em uma instituição anacrônica, que não vem conseguindo se integrar à sociedade.

A função de transmissora do conhecimento não faz mais sentido para a escola, visto que os alunos conseguem ter acesso a inúmeras informações de maneira instantânea. Dessa forma, entende-se que esta instituição deve sair do lugar de controle da informação e procurar desenvolver nos estudantes habilidades de como trabalhar as informações que recebem. Isso gera autonomia, condição básica para o desenvolvimento.

Compreende-se que outra função da escola, a de promoção social, deve ser expandida, haja vista que, diante de um cenário de rápidas mudanças, é preciso capacitar o aluno com as ferramentas necessárias para se desenvolver e perceber que pode atuar ativamente no tecido social, não aceitando e se submetendo à realidade que o cerca.

Nota-se que, em sua origem, que uma das funções da escola era a de docilizar (FOUCAULT, 1987). Porém, espera-se, da geração dos nativos digitais, maior engajamento e atuação na sociedade. Para tanto, meios que levem ao pensamento crítico e reflexivo necessitam ser promovidos pela escola, de modo que os estudantes saibam se posicionar criticamente.

Portanto, a escola precisa repensar a sua atuação. Um dos caminhos possíveis para transformar esse ambiente é o ensino híbrido, que une o espaço físico e o conhecimento tradicional da escola ao espaço virtual, isto é, aos conhecimentos das TDICs.

CAPÍTULO 2 – ENSINO A DISTÂNCIA

O ensino a distância é uma ferramenta educativa antiga, mais do que o senso comum pensa. Desde sua origem, nota-se uma evolução constante, acompanhando o desenvolvimento de serviços e tecnologias disponíveis em determinados momentos históricos. Dessa forma, conhecer sua história, seu desenvolvimento, suas características, vantagens e desvantagens é fundamental para se pensar em novos espaços dentro da educação.

Diante disso, pretende-se neste capítulo compreender que é ensino a distância, para que se possa distingui-lo do ensino híbrido, visto que há uma confusão frequente — até mesmo entre educadores — envolvendo essas duas modalidades, ora tomadas como iguais, ora uma se passando pela outra. Além disso, muitas instituições de ensino, privadas e públicas, valem-se dos termos e conceitos vinculados a eles para tentarem conferir credibilidade às ações implementadas.

2.1 ORIGEM DO ENSINO A DISTÂNCIA

O surgimento do ensino a distância foi ocasionado tanto pelas melhorias sociais no sistema de ensino, contemplando boa parte da sociedade, quanto por melhorias na comunicação. Ambos permitiram o acesso de mais pessoas à informação; em especial, à divulgada através da escrita. Neste sentido, pode-se afirmar que a educação de massa contribuiu para o desenvolvimento do ensino a distância, dado que a capacidade de leitura propiciou o surgimento de cursos com materiais impressos, em que as lições chegavam em partes até os estudantes (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

A comunicação via correio tornou-se confiável e acessível, possibilitando o contato entre professores e alunos. Assim, os cursos a distância começaram a se desenvolver. Essa relação com os meios de comunicação foi crucial para essa modalidade, mantendo suas características vinculadas a essas tecnologias. Uma dessas características é a separação espaço-temporal entre professor e estudante (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

A cidade americana de Boston é apontada como o local de origem da ensino a distância. No ano de 1728, um anúncio, nunca antes visto, tinha como mensagem

que um professor, Caleb Phillips, estava oferecendo o curso de taquigrafia, uma forma de escrita rápida que usa códigos e abreviações para economizar tempo. O curso estava sendo oferecido para pessoas de qualquer parte dos Estados Unidos. Os materiais seriam enviados semanalmente, via correio (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016; ALLEVANTE EDUCAÇÃO, 2019).

2.1.1 Linha do tempo do ensino a distância

O ensino a distância via correio popularizou-se pelo mundo no século XIX. Na Suécia, o Instituto Líber Hermondes, inaugurado em 1829, contou com mais de 150 mil alunos em seus cursos a distância. Em 1833, foi criado o primeiro curso a distância oferecido por uma universidade, localizada na cidade de Lund, também na Suécia. O curso era de composição por correspondência, e ensinava técnicas para escrever músicas em partituras. Em 1840, na Inglaterra, ofertou-se um curso de taquigrafia, por meio de correspondências, e tinha como objetivo transcrever passagens bíblicas, de modo que os alunos pusessem em prática a aprendizagem. O professor Isaac Pitman os incentivava a taquigrafarem postais com textos abreviados. Na Alemanha, no ano de 1856, surgiu o primeiro curso de idiomas a distância, organizado pela Sociedade de Línguas Modernas, que patrocinou os professores Charles Tous-Saine e Gustav Laugenschied, para ensinarem Francês aos alemães através de correspondências. Nos Estados Unidos, em 1892, foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, para preparação de docentes, buscando atender às necessidades de formação nas regiões afastadas dos grandes centros (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016; ALLEVANTE EDUCAÇÃO, 2019).

Como observado, o esforço para levar a educação a pessoas distantes das grandes cidades ou que encontram dificuldades de seguir um curso normal é antigo. Na atualidade, é algo comum o acesso aos mais diversos cursos a distância, desde os de idiomas até os que envolvem atividades manuais. Muitos desses cursos iniciaram-se como meio de aperfeiçoamento profissional, complemento de cursos universitários e *hobbies*. Com o tempo, desenvolveram-se, acompanhando o ritmo da sociedade, sendo possível cursar até mesmo uma graduação a distância.

2.1.2 Relação entre ensino a distância e desenvolvimento tecnológico

Desde sua origem, o ensino a distância vem acompanhando a evolução das tecnologias de comunicação, de modo a oferecer mais recursos, com vistas a uma aprendizagem mais eficiente. Isso não ocorreu com o ensino tradicional, em que os modelos de aula são os mesmos de 200 anos atrás (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016; ALLEVANTE EDUCAÇÃO, 2019).

Até os anos 1910, o ensino a distância era baseado em cursos por correspondências, com materiais impressos. Após aquela década, foram adicionados slides e materiais audiovisuais, através de fotografias e fonógrafos. Ressalta-se, ainda, que nas décadas de 1910 e 1940, período marcado por duas grandes guerras, o ensino a distância passou a utilizar o rádio como meio de transmissão de conteúdos. A partir da década de 1950, iniciaram-se as primeiras experiências dessa modalidade através da televisão, os chamados telecursos, que se expandiram com as transmissões via satélite e a cabo. Nas décadas de 1970 a 1990, o computador passou a ser utilizado, primeiramente com as mídias físicas; depois, os CD-ROMs e a Internet (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016; ALLEVANTE EDUCAÇÃO, 2019).

2.1.3 O ensino à distância no Brasil

No Brasil, o ensino a distância tem origem entre o final do século XIX e o início do XX. Segundo Rodrigues (2012), estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) mostram que, antes de 1900, nos jornais da capital, era possível encontrar anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência. Todavia, os sites Ensino a distância (2016) e Allevante Educação (2019) apontam 1904 como o ano do surgimento do ensino a distância no país. Isso ocorreu através de um anúncio de um curso de datilografia por correspondência, nos classificados do Jornal do Brasil⁵.

Na década de 1920, o Brasil contava com cursos pioneiros transmitidos via rádio, uma novidade para a época, valendo-se de materiais impressos, por meio dos

⁵ Segundo o site Allevante Educação (2019), a fonte dessa informação é a Associação Brasileira de Ensino a distância (ABED).

quais os alunos acompanhavam e faziam atividades sobre os cursos disponíveis. Naquela época, esses cursos concentravam-se época no ensino do Português, do Francês e de temas relacionados com a radiodifusão – conserto de aparelhos, operação de equipamentos, técnicas para se trabalhar em rádio, cursos para melhorar a voz e atuar como locutor. Já na década de 1940, com a popularização dos eletrodomésticos, frutos da industrialização nacional, que cresceu nesse período, tornaram-se populares os cursos de eletrônica (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

De acordo com Rodrigues (2012), o Instituto Monitor, fundado em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, de 1941, tinham como produtos mais procurados os cursos de técnicos para consertar aparelhos domésticos.⁶

Nos anos 1940 e 1950, os cursos passaram por mudanças e ficaram mais bem elaborados, com temas profissionalizantes, buscando preparar mão de obra com conhecimentos voltados para a indústria que se formava, bem como para atuar com eletrodomésticos que chegavam ao país, como máquinas de lavar, rádios, telefones, carros, dentre outros (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

Além do Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro, havia a Universidade do Ar, uma inovação que usava o rádio para ofertar cursos. Além disso, fornecia materiais impressos para manter contato e avaliar o desenvolvimento dos alunos. Essa instituição era patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e pelo Serviço Social do Comércio (Sesc). O objetivo era o de formar mão de obra para a nova realidade econômica do país (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

Segundo Rodrigues (2012), essa modalidade de ensino também foi utilizada pelas Forças Armadas do Brasil. Como exemplo, tem-se um material preparatório para o Curso de Comando, realizado em 1939 pela Escola de Guerra Naval, e um curso de aperfeiçoamento de oficiais do Exército, datado de 1963.

É importante mencionar que, na década de 1970, cursos técnicos a distância, voltados para as áreas de contabilidade e finanças, foram disponibilizados, além de cursos na área jurídicas (RODRIGUES, 2012).

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram várias iniciativas de ensino a distância buscando promover o letramento e a inclusão social de adultos. Com o tempo, essa

⁶ Cursos similares são ofertados até os dias de hoje, uma vez que vieram se adequando às novas tecnologias. A procura é baixo, devido à facilidade em se adquirir um eletrodoméstico novo em vez de consertar o que estragou.

modalidade agregou outros níveis de ensino, começando com o fundamental completo, chegando ao final da década de 1970 com a primeira experiência em ensino a distância em cursos superiores, em Brasília (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

Nessa época, a televisão popularizou-se no país, e muitos brasileiros acompanhavam os telecursos. Esse modelo a distância passou a conviver com outros (material impresso por correspondência e rádio como principal meio de comunicação). Esse quadro se manteve até os anos 1990. Em meados daquela década, muitas instituições de ensino começaram a migrar para a Internet, publicando conteúdos e promovendo interações com os alunos, o que tornou esse contato mais dinâmico (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

Nesse contexto, várias universidades começaram a formalizar suas iniciativas de ensino a distância, o que levou à criação, em 1996, de uma secretaria voltada para essa modalidade de ensino, a Secretaria de Educação à distância (SEED), ligada ao Ministério da Educação (MEC). Assim, foi elaborado um conjunto de normas e regulamentos para normatizar o ensino a distância e garantir, com isso, a validade dos diplomas emitidos (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou o artigo 80 da Lei n.º 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, no artigo 1º do referido decreto, consta:

Art. 1º – Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com a chegada da Internet e o seu alcance, muitos cursos a distância tradicionais acabaram ou migraram para a Internet. Isso porque, as estruturas criadas para usar o sistema de correspondência ficaram onerosas. Além disso, por meio da Internet, materiais didáticos passaram a ser disponibilizados gratuitamente ou com preços mais baixos (ENSINO A DISTÂNCIA, 2016).

Diante das inúmeras facilidades oferecidas pelo meio virtual, muitas instituições de ensino que oferecem cursos presenciais começaram a ofertar também curso a distância, inserindo-se na modalidade chamada de Ensino a distância (EaD). E essa migração para o mundo virtual tende a aumentar, pois a demanda por cursos na referida modalidade cresce a cada ano.

2.2 REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS

Machado (2020) traz uma reflexão importante sobre o ensino em espaços e tempos diferentes para professores e alunos, provocado pelas necessidades que se impuseram com a pandemia, mas que caracterizam o ensino a distância, não sendo uma evolução natural a integração entre escola e novas tecnologias, como vinha sendo desenhado pela modalidade EaD e pelas TDICs. Esse quadro foi o resultado de algo não previsto, determinando uma nova realidade.

Mesmo diante da falta de articulação entre os governantes brasileiros para conduzir o país no cenário pandêmico, o isolamento social foi posto em ação. Com vistas à diminuição dos efeitos da pandemia de Covid-19, foi necessário reduzir o contato entre as pessoas, em todos os segmentos, incluindo a educação.

Como explica Machado (2020), diante desse fato o sistema educacional precisou se adaptar. Dessa forma, o MEC, através da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, permitiu que as instituições de ensino substituíssem as aulas presenciais pelo ensino remoto ou que suspendessem as aulas enquanto a pandemia não fosse controlada. A referida portaria tinha o prazo de validade de 30 dias, não havendo solução para a crise nesse intervalo de tempo.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, nesse cenário, 47,9 milhões de alunos da Educação Básica, tanto de escolas públicas quanto privadas, foram afetados. Esperava-se que o isolamento social não se arrastasse no tempo. Pensava-se que em 30 ou 40 dias já seria possível retornar com o ensino presencial. Diante disso, não houve um esforço coordenado para as aulas remotas. Conforme Machado (2020), as unidades educacionais foram abandonadas, isto é, não se empregou esforços para promover qualidade ao ensino, sobrecarregando professores e famílias.

Machado (2020) recolheu depoimentos de pais/responsáveis e equipes pedagógicas de três escolas de Ensino Fundamental da Zona Norte do Rio de Janeiro sobre o uso de tecnologias no período da pandemia. A pesquisadora constatou que, naquele cenário, escola e professores tiveram de lidar com a insatisfação de muitos pais: reclamação e resistência às formas de trabalho propostas pelas equipes pedagógicas, dificuldades em acessar as plataformas digitais, dificuldades de utilizar os recursos tecnológicos, atividades em excesso, não

compreensão dos conteúdos escolares e alegação de que quem deve ensinar as crianças são os professores, e não os pais. Nesse contexto, houve ameaças de cancelamento de matrículas, com algumas se concretizando, sob a justificativa de que o serviço pelo qual estavam pagando não vinha sendo realizado adequadamente. Uma explicação para isso é o fato de que muitos pais estavam lidando com as dificuldades impostas pela pandemia, e não queriam se ocupar em ter de ensinar os filhos, assumindo a responsabilidade de professores.

A despeito disso, os mais prejudicados nesse processo, segundo Machado (2020), foram os alunos, que sofreram com cobranças vindas tanto de casa quanto da escola.

Para minimizar os problemas levantados, Machado (2020) propôs às escolas pesquisadas ações para promover a utilização dos recursos tecnológicos de forma menos impactantes. A proposta levou à reflexão sobre os meios digitais e as metodologias mais adequadas para aquele momento, tendo em vista as necessidades dos educandos e de suas famílias. Dentre as ações, constam: avaliação prévia sobre quais recursos utilizar, discutir a disponibilidade de tempo, utilizar plataformas adequadas, promover a proximidade entre escola e pais, buscar dados sobre o despreparo das famílias e dar suporte adequado a elas (MACHADO, 2020).

A escolha do tipo de plataforma onde as aulas serão ministradas é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Para essa escolha, é preciso considerar o estágio cognitivo da criança. Segundo Machado (2020), para crianças menores, vídeos curtos e animados sobre os conteúdos podem auxiliá-las; para as maiores, os professores podem oferecer materiais um pouco mais complexo, pois elas conseguirão acompanhar.

De acordo com a pesquisa empreendida pela autora, nos encontros *on-line*, as crianças menores distraíam-se mais facilmente e atrapalhavam a professora com conversas; por outro lado, as crianças maiores apresentavam uma postura mais adequada. Com base nisso, ela argumenta que o professor deve conhecer os alunos e respeitar a fase de desenvolvimento cognitivo deles, o que levaria a uma possibilidade maior de êxito tanto para a escolha da plataforma quanto para a elaboração das atividades. Ressalta-se que as atividades propostas devem despertar o interesse e a curiosidade das crianças sobre aquilo que se quer ensinar (MACHADO, 2020).

Nas atividades *on-line*, a escola precisa ter um plano de ação que busque a inclusão de todos nas atividades propostas. Para isso, é necessário considerar as particularidades do alunado e trazer para o campo das atividades os conhecimentos prévios que eles têm sobre as ferramentas que poderão ser utilizadas, priorizando um ambiente virtual familiar à criança.

Além disso, a disponibilidade de tempo dos pais/responsáveis deve ser considerada. Neste sentido, cabe à escola não os sobrecarregar com atividades, e estas devem ser claras, a fim de não gerar estresse na família.

Conforme Machado (2020), o êxito só é obtido se houver proximidade entre escola e família, de modo a unir forças para atender às necessidades das crianças. O despreparo da família diante de algumas atividades ou mesmo das plataformas utilizadas deve ser tratado com o máximo de respeito. Neste sentido, é importante que a instituição os auxilie, para que as crianças não percebam o grau de desconforto dos familiares. O uso de tutoriais, tanto impressos quanto em vídeos explicativos, encontros via videoconferência, são fundamentais nessa preparação, que deve ocupar o momento inicial e ser revisitada sempre que dúvidas surgirem. Esse suporte deve estar disponível sempre que necessário, podendo ser feito de maneira individualizada, de modo a esclarecer dúvidas de pais e alunos.

Machado (2020) conclui que a Internet e os meios digitais são ferramentas propícias para a aprendizagem, desde que haja um planejamento adequado para o uso dos recursos e a promoção de um ensino eficaz, que pode ser alcançado com a correta utilização desses meios. Esse planejamento deve estar voltado para as necessidades reais dos estudantes, considerando o nível de maturação e o desenvolvimento cognitivo deles.

A experiência com as aulas não presenciais derivaram da necessidade de isolamento social imposto pela pandemia. Percebeu-se no ambiente escolar um sentimento de medo diante deste tipo de aula, fruto de todo o contexto e em especial pela falta de contato com as tecnologias digitais, algo que era restrito anteriormente dentro da realidade escolar, porém logo as potencialidades destas aulas e procedimentos revelaram um modo de superar os problemas, não só os trazidos pela pandemia, mas dentro do sistema escolar.

Tudo foi novidade neste processo para a maioria dos professores e as ferramentas necessárias se mostravam desafiadoras, era um obstáculo para a maioria, faltava um modelo definido para ser seguido, e se seguiu pela tentativa e erro.

Buscava-se os exemplos de quais eram os procedimentos em outras instituições, todavia ao se tentar aplicar as peculiaridades locais de cada escola se tornavam um empecilho.

As tecnologias digitais permitiram a continuidade das aulas durante a pandemia, como apontam os textos de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). Mesmo com a falta de traquejo com estas, houve muito estresse no início das atividades propostas, mas o crescimento proporcionado pela vivência com tais ferramentas logo mostrou algumas vantagens deste contato, pois se mostram cada vez mais necessárias no cotidiano de todos.

A falta de experiência com aulas não presenciais prejudicaram o processo, em especial no começo, os alunos não viam estes encontros como sendo aulas, acreditavam que a volta a normalidade se daria mais rápido e poderiam recuperar as aulas perdidas, com o passar do tempo se percebeu que esta situação demoraria mais tempo, depois de alguma experiência os alunos começam a mostrar mais interesse nas aulas e passam a ajudar nas mesmas em alguns casos que aconteceram comigo.

Essa situação despertou o interesse em se desenvolver meios para a promoção do ensino a distância, sendo que uma das possibilidades seria o ensino híbrido, sobre o qual se analisa no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO HÍBRIDO: DEFINIÇÃO E ELEMENTOS

Neste capítulo procura-se compreender o ensino híbrido dentro do sistema educacional. Parte-se da premissa de que as mudanças no ensino precisam atender a um novo estudante, inserido em um arranjo social marcado pelo uso das tecnologias. Portanto, não se enquadra nos moldes de uma escola tradicional.

Neste contexto, considerar o ensino híbrido como uma combinação entre elementos do ensino presencial com elementos do ensino a distância no processo é simplificar a ideia, o que não evidencia os diversos caminhos que envolvem o processo.

Argumenta-se que o aluno não é um ser passivo no processo ensino-aprendizagem. Posto isso, é dever da educação se adaptar às diversas situações que a envolvem. Este é o desafio da educação híbrida: ser flexível e se adaptar às diversas situações.

A definição de ensino híbrido neste estudo é multifacetada, devido a sua origem e ao seu desenvolvimento. Todavia, esse ensino é tomado como solução para problemas específicos. É visto por muitos como meio que promove autonomia aos estudantes, permitindo-lhes crescer mediante suas próprias ideias e opiniões.

3.1 ENSINO HÍBRIDO

Inicia-se a discussão sobre ensino híbrido apresentando a definição proposta por Valente (2015, p. 13):

[...] o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza. De acordo com essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os colegas.

Essa definição aborda a forma externa do ensino híbrido, como sendo a combinação entre atividades presenciais e a distância, por meio das TDICs. Ainda conforme Valente (2015), a mudança híbrida que começa a ser pensada na educação é realidade em diversos outros setores da sociedade, e se caracteriza por sua conectividade através da chamada cultura digital.

Percebeu-se pelas leituras feitas que existiu uma demora por parte da escola para se adentrar ao mundo digital. Isso se deve a uma cultura de resistência aos novos meios de transmissão de informações. Todavia, o cenário atual é propício para essa instituição repensar sua estrutura, de modo a cumprir o seu papel enquanto local privilegiado de formação do sujeito, tanto para a vida social quanto para o mundo do trabalho.

As necessidades de mudanças na educação são impulsionadas por transformações sociais, e essas vêm ocorrendo em velocidade crescente, principalmente nas últimas décadas, onde se atingiu uma magnitude sem precedentes na história, graças à revolução tecnológica, impactando a todos, em maior ou menor grau. A sociedade atual não é mesma que a de 20 anos atrás. Isso pode ser observado olhando para as novas configurações sociais, principalmente no mundo do trabalho (VALENTE, 2015).

Ao observar o comércio, os bancos e os serviços em geral, percebe-se modificações nas estruturas. Segundo Valente (2015), esse processo já está estabelecido; não é um modismo. A sociedade vive um momento de hibridização, e a escola precisa acompanhar esse movimento para não ter seu valor diminuído aos olhos daqueles que necessitam de seus serviços.

As mudanças não ocorreram apenas no mundo do trabalho. Dentro da cultura digital, as pessoas encontram-se engajadas em redes sociais, estabelecendo ligações mediante as tecnologias, unidas por interesses comuns. A informação corre livremente, sendo este um dos fatores que vem causando transtornos dentro da educação, que não acompanha o dinamismo no qual crianças e adolescentes estão inseridos (VALENTE, 2015).

Para diminuir o abismo entre escola e sociedade, autores como Bacich, Tanzi Neto, Trevisani entre outros apontam para o ensino híbrido. Enxergam nesse instrumento uma oportunidade para se reestruturar a educação, de modo que o sistema de ensino reveja seu funcionamento e agregue valor à vida dos alunos, uma

vez que a escola já não detém o monopólio da informação. Neste sentido, cabe a essa instituição ensinar a gerir as informações.

Ao definir ensino híbrido, Valente (2015) ressalta apenas aquilo que é mais aparente. Existem diferentes propostas de como combinar os ensinios presencial e a distância. Nesta perspectiva, Lima e Moura (2015) e Moran (2015) apresentam definições diferentes, mas que reforçam a ideia de combinação, mescla, *blend*. Além disso, tem-se, na essência do hibridismo, a mudança de papéis dos atores que participam do processo educativo, com foco na aprendizagem do aluno, e não na transmissão de conhecimento.

Há diferentes modos de se promover o hibridismo, essa mistura na educação. Apesar disso, é importante perceber o que está para além dessa definição, que se concentra nos aspectos mais exteriores dessa proposta. Para obter os resultados esperados, são necessárias mudanças nas estruturas da escola, a começar pelo centro do processo, que deve ser o aluno e sua aprendizagem (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Com as tecnologias digitais, é possível acompanhar cada um dos alunos. Isso porque, há algoritmos que identificam padrões no comportamento das pessoas, o que já vem sendo empregado em avaliações externas. Por exemplo, em uma avaliação, é possível identificar em quais descritores ou habilidades os estudantes se saíram melhor, ou pior. Os defensores do ensino híbrido visualizam um futuro em que as atividades dos estudantes poderão ser processadas dessa forma, com a possibilidade de criação de um processo personalizado para cada aluno no decorrer de sua vida escolar (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Muitos pesquisadores da temática vêm apresentando resultados obtidos na educação através do uso das TDICs (LIMA; MOURA, 2015). Neste cenário, o professor atua como o organizador da personalização da educação para seus alunos.

Para tanto, é preciso que a escola se adapte às inovações tecnológicas, e não o contrário. Sem esse cuidado, as TDICs tendem a ser tornas substitutas do quadro, do giz e das apostilas. Isso significa que não atingirão os resultados, que são o de engajar os alunos e promover uma melhora significativa na aprendizagem deles.

Nesta perspectiva, o professor necessita abordar os conteúdos de um modo diferente, expondo o aluno ao conhecimento em locais diferentes. A sala de aula

estará reservada para a consolidação do conhecimento, com a ajuda de professores e colegas (SANTOS, 2015).

Assim, o processo educativo começa com a exposição do aluno aos assuntos a serem abordados naquele momento, com base no planejamento do professor, tendo como foco os interesses e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, eles estudam o material em diferentes situações e ambientes (vídeo, apostila, *site*, filme, etc.). Nota-se que eles vivenciam o que será abordado posteriormente, podendo criar expectativas e noções próprias. Essa experiência com o conteúdo é o início do processo educativo dentro de uma perspectiva híbrida (SANTOS, 2015).

Entende-se que educação não ocorre apenas em sala de aula, mas se completa nesse local. A sala de aula, antes vista como único local de aprendizagem, conforme a pedagogia tradicional, passa a ser o local no qual o conhecimento se consolida, mediante as experiências dos alunos e do professor. Torna-se o lugar para se aprender ativamente, através de discussões sobre o que foi visto e vivenciado antes daquele momento, da realização de atividades propostas pelo professor, da busca pela resolução de problemas, da realização de projetos, tendo como base os problemas levantados através da experiência prévia com o conteúdo.

Sob essa ótica, a educação deixa de ser individual e passa a ser colaborativa. Professores e alunos tornam-se parceiros na resolução de problemas. Assim sendo, reforça-se a ideia de que a aprendizagem precisa ocorrer a partir da interação do aluno com o objeto de estudo — de preferência, que esse objeto faça parte de seu cotidiano. O professor passa a atuar como um parceiro, em uma troca dialógica, auxiliando o aluno na construção dos conceitos que envolvem as atividades propostas. Esse tipo de prática investigativa contribui para romper com práticas metodológicas que se pautam por relações verticais (VALENTE, 2015).

Para Valente (2015), o ponto central do ensino híbrido é o contato do estudante com as informações pertinentes ao estudo antes de ir para a sala de aula, sendo que o momento mais importante do processo ocorre em sala de aula, quando estão presentes professores e alunos, discutindo sobre o que viram anteriormente.

Valente (2015) elencou pontos positivos e negativos do contato do aluno com a informação antes de ir para a sala de aula. Como pontos positivos, destacou: ritmo do trabalho determinado pelo aluno, podendo ele extrair o máximo do material; desenvolvimento da autonomia; autoavaliação, o que permite um planejamento mais

personalizado das aulas; não há surpresas no momento da aula; há trocas sociais e busca coletiva por respostas.

No ensino híbrido, o ritmo do trabalho é determinado com base nos interesses que os materiais utilizados despertam no estudante. O objetivo é desenvolver a autonomia, fundamental para o processo, e fazer como que eles se engajem nas aulas. Para tanto, é necessário buscar objetos de conhecimentos relacionados com a vida social do aluno, e isso é possível através de autoavaliação, sugestões e comentários. O que os alunos trazem para a sala de aula contribui para que o professor elabore um planejamento personalizado. Essa personalização intensifica as trocas sociais e a busca coletiva pela resolução dos problemas apresentados (VALENTE, 2015).

Como pontos negativos, Valente (2015) pontua: dificuldade em aprender por meio do ensino a distância; dependência da tecnologia, o que pode agravar as desigualdades de aprendizagem; possibilidade de o aluno não se preparar em casa e não acompanhar a turma em sala de aula; banalização da aprendizagem, uma vez que o material elaborado pelo professor pode obstaculizar o contato dos estudantes com outros materiais, principalmente didáticos.

Sobre esses pontos, Valente (2015) ressalta que a mudança na educação proposta pelo ensino híbrido exige que os alunos sejam ativos, e que as aulas sejam construídas a partir do cotidiano deles. Inicialmente, muitos podem apresentar dificuldades em aprender a distância, ou mesmo não se preparar adequadamente para as aulas. Além disso, a presença da tecnologia nas atividades educativas pode agravar as desigualdades entre eles. E ainda, há a possibilidade de ocorrer uma banalização da aprendizagem. Isso porque, os materiais elaborados para estudo podem afastar os estudantes dos materiais originais. Ao se ter uma fonte única de conhecimento, o diálogo e a interação ficam comprometidos em sala de aula, tornado superficial a aprendizagem.

3.2 HIBRIDISMO E EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Para Moran (2015, p. 28), a educação híbrida é um conceito importante na sociedade atual, e tem como ponto central a mistura de alguns elementos. É fruto de uma sociedade cheia de contradições. Neste contexto, o processo e aprendizagem

envolve o institucional e o cultural, sendo acrescido a esse quadro um conceito novo, resultado do comportamento dos estudantes: os prosumidores⁷.

Ainda de acordo com Moran (2015), na época de redes sociais, as pessoas acabam tendo inúmeros papéis a representar, na escola, com os amigos, no trabalho, no seio familiar. Assim sendo, a educação precisa lidar com essa multiplicidade de papéis que as pessoas assumem em um contexto de interconectividade.

A educação, como lembra Moran (2015, p. 28), sempre foi uma mistura entre o institucional e o natural. Com a evolução dos meios de comunicação e informação, o meio cultural das crianças se diversificou, tornando-se mais complexo. Neste sentido, em vez de resistir às novas tecnologias, às ideias e aos comportamentos, a escola deveria assimilá-los, tornando-os parte institucional, integrando-se, desse modo, ao meio cultural em que os alunos estão inseridos.

Moran (2015, p. 28) utiliza o conceito de prosumidores para se referir aos alunos da atualidade. Antes, o estudante era um consumidor da informação, ou seja, recebia informações passivamente, tanto na escola quanto fora dela. Agora, ele consome e produz informação. Neste contexto, a educação visa proporcionar ferramentas aos estudantes para que possam analisar as informações que recebem. As necessidades dos prosumidores são maiores que as dos antigos consumidores. Estes reproduziam, aqueles devem consumir e produzir.

Sob essa perspectiva, Moran (2015, p. 43) descreve a relação entre escola e tecnologias digitais como algo inevitável. Assim, é necessário atualizar a educação. Para isso, o autor aponta dois caminhos: um suave, que ocorre progressivamente, e outro mais drástico, com amplas mudanças na estrutura da escola, com impactos nos papéis dos atores escolares.

No caminho mais suave, busca-se por alterações progressivas, partindo da rotina escolar, adotando-se mecanismos para a transmissão de informações e a construção do conhecimento. Amplia-se a participação das tecnologias digitais, mas mantém o sistema disciplinar. Os conteúdos tornam-se menos estanques e envolvem mais os alunos, o que ocorre através de metodologias ativas, tais como o

⁷ Termo criado por Moran (2015) para salientar as interações que as tecnologias digitais permitem. O aluno deixa de ser apenas um consumidor e passa a ser um produtor também. Essa dinâmica entre produzir e consumir está presente no referido termo e no comportamento atual dos nativos digitais.

ensino por projetos, as aulas híbridas, a sala de aula invertida, dentre outras possibilidades (MORAN, 2015).

O ensino por meio de problemas ou projetos é um ponto importante para tornar a educação híbrida. Esse processo leva o estudante a fazer pesquisas e a buscar informações em variadas fontes. Pode-se trabalhar tanto de modo mais aberto, valorizando a participação, quanto de modo roteirizado, quando os alunos não sentem confiança ou não estão preparados para assumir as pesquisas. Nesse caso, é necessário que os roteiros sejam preparados com antecedência, permitindo a eles assumirem o controle em relação ao tempo. Ressalta-se que o foco é a aprendizagem, tanto individual quanto coletiva.

Segundo Moran (2015), a sala de aula invertida consiste em um dos modelos que mais combinam com o sistema híbrido, possibilitando aos alunos o contato com o que será discutido antes de chegarem à sala de aula. Esse contato se dá através de textos, áudios, vídeos, programas de computador, jogos, dentre outros materiais. O trabalho final, isto é, a consolidação daquilo que se observou, ocorre em sala de aula, local onde a aprendizagem e o conhecimento se complementam. Denomina-se sala de aula invertida porque a sala de aula tradicional não é o ponto de partida das discussões.

Nesse modelo, é imprescindível que o professor gerencie as atividades, buscando o envolvimento dos alunos e propondo discussão para que consigam encontrar as melhores formas para resolver os problemas. Nesta perspectiva, ideias e estratégias são valorizadas, posto que um dos objetivos é tornar as conquistas dos estudantes visíveis, tanto para eles mesmos quanto para aqueles que os cercam. Trabalha-se, assim, as conquistas pessoais e as do grupo como um todo.

As alterações mais profundas, como explica Moran (2015, p. 29), contemplariam o sistema disciplinar, de modo a encontrar um novo desenho para a escola, a partir de um projeto de educação. Com isso, espaços e metodologias seriam modificados rapidamente, e as novas tecnologias passariam a atuar de maneira mais significativa no processo de aprendizagem. Dessa maneira, atividades, desafios, problemas e jogos, fariam parte da rotina de trabalho, respeitando o ritmo de cada aluno.

Moran (2015) menciona três dimensões para abandonar o sistema disciplinar. A primeira é a ênfase dada ao projeto de vida do aluno, como fonte de informações sobre as quais se construiria a educação; a segunda versa sobre valores e

competências amplas, em especial as cognitivas e as socioemocionais; e a terceira dimensão concentra-se na busca do equilíbrio entre a aprendizagem pessoal e a do grupo.

A primeira dimensão para a implementação do hibridismo é, conforme Moran (2015), aquela que busca o caminho suave e envolve o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Com relação ao projeto de vida de cada aluno, o autor ressalta a necessidade de não se deixar estimular pelo meio, mas buscar uma vida com significado, motivada e socialmente ativa. Com base na história de cada educando, é possível traçar o caminho que o conduziu até a situação em que se encontram. A partir desse ponto, as expectativas para o futuro são levantadas. Nesse contexto, sugere-se trabalhar as histórias dos participantes, evidenciando como as narrativas podem influenciar os contextos, fazendo disso uma base para a construção dos currículos, vistos como efeito da vida dos alunos e de suas aprendizagens, e não com prontos e impostos. Portanto, sob essa ótica, a definição de educação passa a ser mais abrangente.

Moran (2015) afirma que a tecnologia cumpre papel fundamental no ensino híbrido, porém, sozinha, não conduz à aprendizagem do que é essencial, ou seja, à capacidade de perceber como o ambiente é construído pela história de cada um.

A segunda dimensão para a implantação do ensino híbrido diz respeito aos valores e às competências amplas, principalmente as cognitivas e as socioemocionais, mediante a construção de valores sólidos. Nessa dimensão, a aprendizagem é percebida como um processo ativo e criativo. Pauta-se pelo diálogo livre, baseando o processo na confiança, e não na imposição (MORAN, 2015).

O PPP de uma escola que resolva adotar o ensino híbrido em um contexto sem disciplinas precisa estar centrado na construção de valores sólidos, de modo que o aluno adquira identidade. Partindo dessa visão, valorizam-se as competências cognitivas e socioemocionais. Não se introjeta valores, mas estes devem ser desenvolvidos de dentro para fora. O mesmo ocorre com o conhecimento (MORAN, 2015).

Moran (2015) assevera que o ato de aprender deve ser internalizado pelos alunos como um processo ativo e criativo. Ativo porque deve partir da ação do aluno, por sua curiosidade sobre o fenômeno observado, por sua indignação por uma situação vista, por sua resposta a um problema proposto, dentre tantas outras possibilidades; criativo, pois, quando uma ideia surge, derivada de outra ou não, é

preciso que os alunos aprendam a conferir sentidos elas, e serão mais profícuas quanto mais ativos forem eles.

Um caminho para garantir a visão ativa e criativa sobre o ato de aprender é a comunicação aberta entre os atores do sistema educacional, e destes com o mundo que envolve a escola, o real e o virtual (MORAN, 2015). Somente em um ambiente que estimula a todos a apresentarem suas ideias é que se pode ter crescimento individual e coletivo.

A comunicação aberta e o incentivo à atividade e à criatividade — ações contrárias ao modelo tradicional de educação — evidenciam a necessidade de deslocar o foco do processo educativo para a confiança. A criança se sente bem ao se expor e experimentar, sem medo de ser rotulada de algo que ela não é.

Moran (2015) ressalta que a aprendizagem dos alunos depende de motivações mais profundas. Ele as classifica em dois tipos: intrínsecas e extrínsecas. A motivação intrínseca leva o aluno a querer aprender; vai ao encontro de seus interesses, sua curiosidade ou outros fatores pessoais. Por seu turno, a motivação extrínseca é vista como as influências do meio externo, tanto positivas quanto negativas.

O sistema híbrido defendido por Moran (2015) prega o uso das motivações intrínsecas, na qual o conhecimento é construído em resposta aos interesses dos estudantes. Desse modo, tem valor pessoal para eles. Mesmo se um aluno estudar por causa de alguma recompensa ou por medo de alguma punição, e obter uma nota boa na avaliação, o que aprendeu ele não aprendeu não terá valor pessoal e cairá no esquecimento.

Outra dimensão apontada por Moran (2015) é a busca do equilíbrio entre as aprendizagens individual e coletiva. A escola deve pensar na personalização, ou seja, centrar a construção do conhecimento no aluno. Porém, é preciso que ele entre em contato com outras visões, mesmo que sejam opostas, para que possa ter uma compreensão completa daquilo que está construindo.

O ensino híbrido preza pelo ensino coletivo, pelo contato social entre alunos e entre alunos e professores e pelas diversas situações educacionais propostas pelo sistema. Para se chegar à síntese desse processo é necessário equilíbrio, de modo que um dos elementos não atrapalhe os demais. Em um contexto prático, os estudantes devem perceber que uma pessoa não pode se sujeitar às opiniões do grupo, e nem querer impor a sua. Deve haver espaço para o diálogo e a busca por

consenso. Para que isso ocorra, é necessário que os espaços escolares sejam repensados e ampliados.

Como sugestões para dinamizar as aulas, Moran (2015) apresenta as técnicas da cultura *maker*, o conteúdo por projetos e a aula invertida. A cultura *maker* consiste em fazer algo com as próprias mãos, seja uma peça de roupa, um brinquedo, um aquário, dentre outras coisas. Essa cultura cresceu com os almanaques e os manuais de como fazer. Ganhou destaque no mundo virtual, que permite visualizar instruções sobre qualquer tipo de construção manual. Essa ideia pode ser transposta para a sala de aula, começando por músicas, coreografias, experiências, poesias, dentre outros.

Trabalhar conteúdos mediante projetos diz respeito à escolha de um problema local (real ou fictício). Os alunos buscam compreender esse problema a partir das diversas possibilidades que o envolve e tentam encontrar uma solução para ele. Como exemplo, pode-se abordar a separação do lixo. Desse modo, o problema seria como fazer esse processo em uma cidade que não possui tratamento para resíduos sólidos. Em conjunto, os estudantes devem encontrar meios para superar a crise.

A sala de aula invertida, um dos principais elementos do ensino híbrido, consiste em fazer a apresentação do conteúdo a ser trabalhado antes da aula, seja por meio de vídeos ou textos. Na sala de aula, realizam-se as atividades. Isto é, faz-se o contrário do que é feito atualmente. A vantagem dessa metodologia é a presença do professor e dos colegas durante a execução das atividades, o que pode servir para eliminar dúvidas (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O ensino híbrido pode ajudar a responder aos desafios que a educação enfrenta na atualidade, como a dificuldade em falar a linguagem dos alunos, a falta de contextualização dos conteúdos, dentre outras. Esse ensino evidencia a necessidade de mudar o foco do processo de aprendizagem para o estudante, buscando novos espaços, com uma avaliação voltada para o crescimento desses sujeitos, tendo no trabalho do professor o alicerce de todo o trabalho.

A ideia central do hibridismo, ou seja, o encontro entre aulas presenciais e a distância, pode gerar mal entendimento. A busca por uma educação economicamente mais viável, pode levar os sistemas de ensino a usarem esse modelo de maneira contrária (VALENTE, 2015).

Ressalta-se que a construção dos conhecimentos dentro do ensino híbrido ocorre a partir da realidade do aluno. É nesse ponto que o processo começa a se desenvolver. No entanto, não se pode reduzir o papel do professor ao de tutor, isto é, àquele que aplica e acompanha as atividades. Isso pode gerar a falsa ideia de que o professor é facilmente substituído por qualquer outra pessoa sem a qualificação pedagógica adequada.

Para se evitar esse problema, é necessário conhecer profundamente o que se quer com o ensino híbrido, para que educadores possam lutar pela implementação de soluções que levem a educação a um patamar mais elevado, influenciando positivamente a vida dos alunos.

3.3 OS VALORES DO PRESENCIAL E DO VIRTUAL

Para Rodrigues (2015), há um desencontro entre a escola tradicional e o ensino a distância. Para esse autor, a primeira não atende aos alunos de maneira satisfatória porque está desvinculada da realidade deles; a segunda carece de reconhecimento, tanto oficial quanto popular, com seus status variando entre alternativa para aqueles sem tempo e descrença por parte dos que frequentam escolas tradicionais e julgam que as metodologias do ensino a distância carecem de profundidade.

Diante disso, Rodrigues (2015) defende que o ensino híbrido surge como uma forma para preencher essa lacuna, unindo o melhor dos dois sistemas: o reconhecimento do presencial e toda a sua trajetória, e o dinamismo e as capacidades que as novas tecnologias trazem, possibilitando uma educação personalizada, que venha a atender aos interesses de cada educando, algo inviável nos moldes antigos.

Rodrigues (2015) alerta que a construção equivocada de um ensino híbrido pode gerar mais problemas do que benefícios. Desse modo, deve-se repensar as estruturas do ensino, passando pelos papéis dos atores envolvidos, revitalizando a estrutura física, permitindo o virtual com seus valores, e não apenas como meio de se fazer exposição. Neste sentido, são exigidos novos métodos e a participação de um professor atualizado com a proposta.

Outro elemento a ser modificado é a avaliação, que deve deixar de ser quantitativa (verificar o que o aluno aprendeu) e tornar-se qualitativa. Deve servir para levantar dados sobre os interesses dos alunos, de modo a guiar a elaboração das aulas e orientar os alunos. E mais, deve apontar o que funciona e o que não funciona no processo de aprendizagem.

Menciona-se que a coleta de dados é muita empregada na modalidade EaD. Esse processo visa fazer com que os alunos se envolvam com os estudos. Dessa forma, no contexto do ensino híbrido, cabe ao professor analisar e direcionar o ensino, com o objetivo de atender aos interesses dos estudantes. Ressalta-se que os recursos tecnológicos permitem fazer o levantamento dos interesses e das reações de cada um deles com relação às atividades propostas.

3.4 ENSINO HÍBRIDO VERSUS O TRADICIONAL

Nesta seção, propõe-se estabelecer uma comparação entre os elementos do ensino tradicional e os do ensino híbrido. Os elementos a serem analisados são: o saber (conhecimento elaborado a partir do fenômeno educativo), o aluno, o professor, o espaço escolar e a avaliação. Espera-se, com base na comparação, que as diferenças de cada uma dessas propostas de ensino fiquem evidentes.

O saber (conhecimento) tem definições diferentes em cada um dos tipos de ensino abordados. Na perspectiva tradicional, é algo externo ao aluno. Como ele surgiu não é importante. O objetivo é fazer com que o aluno o apreenda (memorize e reproduza), como explica Libâneo (2012).

A segunda perspectiva entende o saber como algo vivo e interno ao aluno. Não existe pronto. Nasce a partir da vivência e da experimentação. A vivência pressupõe um contato pessoal e sentimental com o saber. Por isso, é preciso que parta da vida do aluno, sendo, portanto, personalizado. A experimentação, por sua vez, decorre do desenvolvimento do pensamento reflexivo. Segundo Tiballi (2003), a escola precisa levar o aluno a perceber como os saberes são formados, para que possa julgar aquilo que lhe é transmitido. Neste sentido, o aluno vivencia e experimenta uma situação a partir da qual constrói o saber, atribuindo significado ao conhecimento.

Passividade e conformidade eram o que se esperava do aluno no ensino tradicional. Assim, cabia a ela se adequar ao processo, e isso ocorria mediante repetição das atividades, de modo a gravar na memória aquilo que lhe era transmitido (LIBÂNEO, 2012).

Schneider (2015) argumenta que as mudanças trazidas pela legislação educacional nas últimas décadas priorizam os conteúdos, reforçando o que já era feito, com pouca atenção aos problemas do ensino. A visão era de que mais coisas para os alunos aprenderem melhoraria a educação como um todo, fato que não se confirmou. A autora defende a necessidade de mudanças. Para isso, ela propõe que o foco da educação seja os alunos, que devem receber um ensino personalizado. Por conseguinte, as atividades elaboradas devem considerar as necessidades deles e, ao mesmo tempo, ter significados. Além disso, devem propiciar a interação.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 57) fazem uma diferença entre os termos personalizar, diferenciar e individualizar, no contexto da escola. Para esses autores, personalizar significa focar no aluno, em seus conhecimentos e sua história de vida, fazendo com que o ambiente escolar se adapte para atender às necessidades dele. Diferenciar e individualizar têm como centro a figura do professor, que interpreta as necessidades dos estudantes, e essas serão utilizadas como ponto de partida, o que pode afastar o aprendiz, pelo fato de o caminho escolhido não atender às suas expectativas.

No ensino híbrido, a relação do aluno com o conhecimento não ocorre como no sistema conteudista. O estudante deixa de ser apenas um observador e passa a ser um pesquisador, relacionando-se com o conhecimento. Esse novo enfoque motiva e maximiza o aprendizado.

A pesquisa e o trabalho em projetos são, para Schneider (2015), as práticas pedagógicas mais adequadas para a inserção dos alunos como centro do processo educativo. Ambos podem nascer de observações, curiosidades e angústias. O trabalho nessas práticas é realizado a partir da ação dos alunos, que devem buscar elementos necessários para resolver os problemas levantados. Neste contexto, eles podem empregar as tecnologias digitais em suas pesquisas. Porém, não substituem a figura do professor, que deixa o seu papel de transmissor de informações e passa a ser um mediador, levando os alunos a refletirem sobre como as informações podem ser usadas para resolver problemas. Isso exige do docente conhecimento e comprometimento ainda maiores com o ensino.

Assim, o papel do professor passa de detentor do saber para de mediador, cabendo a ele promover situações nas quais o saber será construído. Um dos pontos mais importante nessa mudança é a relação professor-aluno. No ensino tradicional, o professor era o agente, e o aluno, o ser passivo. Com as alterações nas relações, nota-se que o aluno obtém informações de diversas fontes, mesmo sem a participação de um docente. Este deve mediar a relação do estudante com essas informações, levando-o a produzir conhecimento.

O professor precisa estar preparado para essa nova realidade, de forma a atender às necessidades da sociedade. Nesta perspectiva, é preciso repensar a formação recebida por esses profissionais para atuarem nesse contexto, principalmente com as novas tecnologias. Salienta-se que muitos ainda estão resistentes às mudanças.

Lima e Moura (2015) enfatizam a necessidade de a escola ser redesenhada para se adaptar à sociedade. Com isso, o papel do professor também precisa ser redesenhado. Esse profissional, nesse contexto, deve promover a construção do conhecimento por meio de pesquisas e discussões, estimulando o protagonismo dos alunos, fazendo a mediação desse processo e permitindo a eles ensinarem a si mesmos e aos outros.

Salienta-se que o ensino híbrido não prioriza as práticas de transmissão, mas se concentra na mediação. Ou seja, o aluno, com o auxílio do professor, constrói o conhecimento. Tendo em vista um processo mais eficiente, o docente personaliza os desafios para os estudantes. Essa personalização é desenvolvida com o suporte das tecnologias digitais aplicadas na educação. Como pontuam Lima e Moura (2015, p. 92), “não existe um problema de aprendizagem, mas sim de ensinagem⁸ [...]”.

O espaço escolar tradicional estrutura-se ao redor da figura do professor, sendo esse o centro do ensino, ficando os alunos na periferia. Nesse modelo, busca-se isolar uns dos outros, e as aulas são predominantemente expositivas. Esse quadro se consolidou ainda no século XIX, tendo o professor as atribuições de disseminar, fiscalizar e avaliar.

Conforme Santos (2015), as transformações sociais tendem a alterar esse espaço e suas dinâmicas. Vive-se em uma era tecnológica, em que as informações

⁸ Ensinagem diz respeito às técnicas para se ensinar, José Pacheco, da Escola da Ponte, entende que o aluno já tem a capacidade de aprender. O problema são os meios utilizados pela escola para ensinar, pois não consideram o aluno em si.

não podem ser controladas. Os elementos externos que permitiram a sobrevivência da escola tradicional tendem a se dissipar.

Ainda para Santos (2015), o modelo tradicional se centrou em um tipo de aula, a expositiva, com estrutura rígida. A aula expositiva consiste na síntese do espaço escolar tradicional, com os alunos passivos, sentados em fila, e o professor em destaque, repassando os conteúdos. Esse espaço foi pensado para promover a obediência, com foco naquele que fala.

Para se superar os problemas da educação, é preciso superar esse modelo. Isto é, deve-se abrir novos caminhos e criar novas ferramentas, construindo um espaço escolar em torno do aluno, promovendo pesquisas e discussões. Desse modo, o estudante perceberá que a escola não está separada da realidade social.

De acordo com Santos (2015), essa mudança faz com que a escola deixe de ser um local de confinamento e se torne um local de experimentação, atividades, trocas de ideias e participação. Para esse autor, a principal diferença que se pode esperar de uma educação personalizada é que o espaço escolar se adapte ao aluno, e não o contrário.

Santos (2015) salienta que não existe um espaço de aprendizagem ideal, pois cada um aprende à sua maneira e no seu ritmo. Entretanto, o espaço não pode atrapalhar o processo. Para isso, os caminhos da aprendizagem devem ser diversificados.

No modelo tradicional, por exemplo, a avaliação é aplicada ao final de cada etapa e tem o objetivo de verificar se o conteúdo foi memorizado. Por sua vez, no ensino híbrido, esse elemento assume e se faz presente em vários momentos, não apenas no final. No início, serve para sondar o que motiva o aluno; no decorrer do processo, para verificar os conceitos que estão sendo entendidos; no final, como uma reflexão sobre o caminho percorrido e sobre o sentido que este tem na vida do educando (RODRIGUES, 2015).

Nessa nova configuração, a proposta é que a avaliação seja contínua, de modo a conhecer o aluno, o que ele sabe, o meio social e a cultural que o envolve, o mundo virtual no qual ele habita. Tudo isso serve de base para a construção do conhecimento (RODRIGUES, 2015).

Nota-se que, no ensino híbrido, a avaliação deixar de ser apenas uma etapa final do processo e passar a fazer parte da rotina, evidenciando os pontos fortes e fracos. Rodrigues (2015) afirma que, com o uso das tecnologias digitais, há um novo

significado em torno da avaliação: os números alimentariam um sistema para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, conforme a proposta de ensino.

O uso das tecnologias digitais na avaliação deve ser bem planejado, haja vista que, no ensino híbrido, esse elemento é parte da rotina e visa buscar caminhos para atender às reais necessidades dos estudantes. Portanto, consiste em base para a personalização da educação. Isso porque, com a tecnologia digital, a coleta e a análise dos dados das avaliações são eficientes, e os resultados, imediatos, o que permite a correção dos caminhos mais rapidamente. Salienta-se que todo esse processo exige a presença de um docente bem preparado e que tenha como foco o ensino e o aluno, e não o conteúdo (RODRIGUES, 2015).

O Quadro 1 traz a comparação entre o ensino tradicional e o ensino híbrido:

Quadro 1 – Quadro comparativo entre o tradicional e o híbrido

ELEMENTO	TRADICIONAL	HÍBRIDO
Saber	É externo ao aluno e deve ser memorizado por ele.	É construído pelo aluno, que o vivencia e o experimenta, dando sentido ao saber em sua vida.
Aluno	É aquele que memoriza o conhecimento passivamente. Sua posição é periférica em relação ao sistema que se construiu em torno do saber.	É aquele que constrói o conhecimento ativamente. Sua posição é central em relação ao sistema que se construiu em torno do saber.
Professor	É aquele que repassa o saber para o aluno. Sua posição é central em relação ao sistema que se construiu em torno do saber.	É aquele que medeia o saber. Sua posição é horizontal em relação ao aluno, pois é com as trocas entre aluno-aluno e professor-aluno que se constrói o saber.
Espaço	É expositivo, onde o aluno tem uma posição fixa, que facilita a sua vigilância. Pode ser representado pela sala de aula tradicional.	É participativo, onde o aluno pode se mover para interagir com o objeto de estudo, facilitando as trocas entre os participantes da aula. Pode ser representado pela sala de aula invertida.
Avaliação	Ocorre ao final do processo e tem como objetivo aferir se o saber foi decorado.	Assume múltiplas funções e pode ocorrer em qualquer momento do processo, servindo para verificar os conhecimentos, as necessidades e anseios dos alunos. O objetivo é permitir a construção do saber e seu sentido pelo aluno.

Fonte: Adaptado de Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015).

Diante do exposto até aqui, nota-se a importância de conhecer os elementos que caracterizam o ensino híbrido, distinguindo-o do ensino tradicional, fomentando a discussão e propondo meios para superar os problemas atuais da educação. Posto isso, são apresentadas, na próxima seção, algumas técnicas do ensino híbrido que podem ser empregadas no cotidiano escolar.

3.5 POSSIBILIDADES PARA USO DO ENSINO HÍBRIDO COM BASE NA OBRA DE BACICH, TANZI NETO E TREVISAN (2015)

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), organizadores da obra “Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação”, discorrem sobre a importância do ensino híbrido para a educação. Conforme esses autores, essa seria uma forma de resolver a estagnação secular do sistema de ensino, criando canais para se comunicar com os alunos de maneira efetiva, agindo no meio em que eles estão inseridos atualmente; no caso, o tecnológico.

A escola atual, seu espaço, seus atores e suas funções são semelhantes à estrutura escolar do início do século passado. No Brasil, o ápice do modelo tradicional de ensino ocorreu nos anos 1970, em que a centralidade e a hierarquia predominaram. Naquele contexto, as pessoas eram entendidas como parte de um sistema de produção. Assim, deveriam ser preparadas para ocupar postos de trabalho. Os detentores de conhecimentos eram os especialistas e as instituições de ensino, e as relações sociais eram aparentemente estáveis. O aprender pela escola era a única possibilidade, e o aluno não questionava o que essa instituição ensinava (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Daquela década em diante, a sociedade passou por inúmeras transformações. Desde os momentos em que o rádio e a televisão surgiram, já havia o receio da quebra do monopólio do conhecimento, pois a escola teria de participar de uma disputa de narrativas com fontes fora de seu meio (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Com o acesso mais fácil por parte da população às tecnologias, o mundo começou a mudar a própria configuração. O que se tem hoje é uma sociedade descentralizada e com estruturas hierárquicas menos visíveis. As pessoas não são mais vistas como uma parte de uma linha de montagem. O conhecimento é considerado uma construção coletiva permanente. Neste cenário, o aluno tem

acesso a diversas fontes de informação, e a atratividade acaba sendo um fator importante para suas escolhas. Na era digital, a escola precisa lutar contra distrações para cumprir o papel de educar as novas gerações.

A superação desse quadro, onde a escola atua como se estivesse nos anos 1970, e os alunos, na era digital, é destacada por Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015). Trazer a escola para a era digital não significa apenas deixar tecnologia adentrar à sala de aula, mas também manter a lógica de atuação de antes. Não basta trocar o quadro negro por uma lousa digital; não basta usar um *datashow*; é preciso que o modo como as aulas vêm ocorrendo seja alterado. Para isso, deve-se modificar os espaços, os papéis dos atores e a avaliação.

É importante ressaltar que as tecnologias digitais trouxeram aos alunos uma autonomia que não existia anteriormente. Além disso, eles têm acesso a informações a qualquer hora. Na maior parte da existência dos sistemas de ensino, a transmissão era unidirecional e linear. Mesmo com o surgimento do rádio e da televisão e de mais canais de informação, o modelo era centralizador. Com o surgimento da Internet 1.0, a transmissão das informações passou a ser bidirecional e não linear. Em seguida, com a Internet 2.0, formou-se um sistema colaborativo, com várias pessoas unidas em comunidades no meio virtual. Contudo, ainda havia problemas relacionados com os custos. Com o surgimento da Internet 3.0 e 4.0, esse problema começou a ser superado, e as perspectivas para o futuro é de que o acesso à rede mundial de computadores se expanda (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Neste sentido, a escola deve se adaptar a esses tempos e espaços, considerando que os nativos digitais não aprendem de modo linear, como os pertencentes às gerações anteriores. O nativo busca o resultado final ou um atalho; quer algo que possa usar de fato. Isso é uma realidade que tende a ficar mais complexa com o tempo. Portanto, essa instituição precisa encontrar um modo de se adequar e de adquirir meios para se comunicar com os estudantes nessa nova realidade (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 23), essa nova estrutura possibilita maior engajamento por parte dos alunos, pois estes passam a se sentir parte da construção do conhecimento. Além disso, com as mudanças na estrutura do ensino e o emprego de TDCIs, os professores podem utilizar o tempo de

planejamento e de aula para fazerem intervenções mais efetivas, que atendem aos interesses dos estudantes.

Muitos acreditam que o professor terá seu papel diminuído com o ensino híbrido. Todavia, Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) discordam dessa ideia. Para esses autores, o docente cumprirá papel essencial dentro da nova organização, principalmente no direcionamento do processo educativo. Isso porque, é função desse profissional descobrir e levar para a sala de aula as demandas reais dos alunos; aquilo que eles precisam aprender e dominar para poderem atuar no mundo em que vivem. E ainda, devem procurar meios de promover o ensino e a aprendizagem de forma colaborativa, compartilhando experiências entre todos os participantes e elaborando o conhecimento a partir dessas interações, virtual ou presencialmente.

O professor precisa conhecer as novas relações que passam a existir dentro da escola com esse novo sistema. De acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010 *apud* BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015), essas relações podem ocorrer de três formas: entre o professor e a tecnologia, entre o aluno e a tecnologia, e entre o professor, o aluno e a tecnologia.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 51) ressaltam que todas essas relações têm como foco o desenvolvimento da independência do aluno. É com autonomia que se chega ao conhecimento. Ao fazer uma aula personalizada, considerando dificuldades, interesses e potencialidades, o professor possibilita ao estudante construir o conhecimento de forma mais natural.

Alguns dos elementos do ensino híbrido já fazem parte do sistema de ensino de algumas regiões do Brasil e de vários países do mundo. A origem desse tipo de ensino pode estar em estratégias utilizadas por universidades americanas, que ministram parte de suas aulas no modo presencial e parte *on-line*, com casos em que algumas disciplinas são totalmente presenciais, principalmente as que precisam de laboratório, oficinas, simulações, etc., e outras totalmente *on-line*, em geral, as mais expositivas. Esse modelo vem evoluindo e se aproximando de diversas formas apontadas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015).

É possível encontrar diferentes definições para o ensino híbrido. Essas podem assumir uma forma geral, tendo em comum o espaço escolar, com a combinação entre o ensino presencial e o *on-line*. Neste sentido, o professor busca aproveitar da melhor forma possível esses espaços. Outro ponto em comum nas

definições diz respeito à participação do aluno, sendo que as atividades são elaboradas a partir de seus interesses, e o conhecimento é construído mediante experiências pessoais e coletivas (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O ensino híbrido ocorre em diversos espaços, e continua a ocorrer mesmo quando os atores não estão juntos. Desse modo, pode ser do tipo disruptivo ou do tipo sustentado (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015). Ambos apresentam vantagens, desde que o planejamento seja feito com cuidado e tenha como base a realidade do aluno. Na obra de Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015), os autores se concentram no tipo sustentado, por suas vantagens e por partir da realidade escolar já conhecida pelos alunos.

O tipo disruptivo ocorre quando nem todos os alunos estão presentes no mesmo espaço que o professor, ou seja, o aluno realiza parte dos estudos sozinho. Ao se acostumar com esse sistema, uma série de vantagens pode ser proporcionada ao estudante, como controlar o tempo de estudo, compartilhar dúvidas com os colegas nos encontros, dentre outras (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O tipo sustentado ocorre em grupo, entre alunos e entre alunos e professores, e apresenta também uma série de vantagens, tais como: a presença do professor, os recursos da escola, o contato com os colegas e os vários caminhos proporcionados para construir o conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O primeiro ponto a ser observado no tipo sustentado diz respeito à presença do professor, que deve estar atento para promover a mediação entre o aluno e o conhecimento. O docente planeja as atividades e colhe os dados sobre como os estudantes as realizam. Desse modo, ele pode alterar os rumos das atividades para mantê-los engajados (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

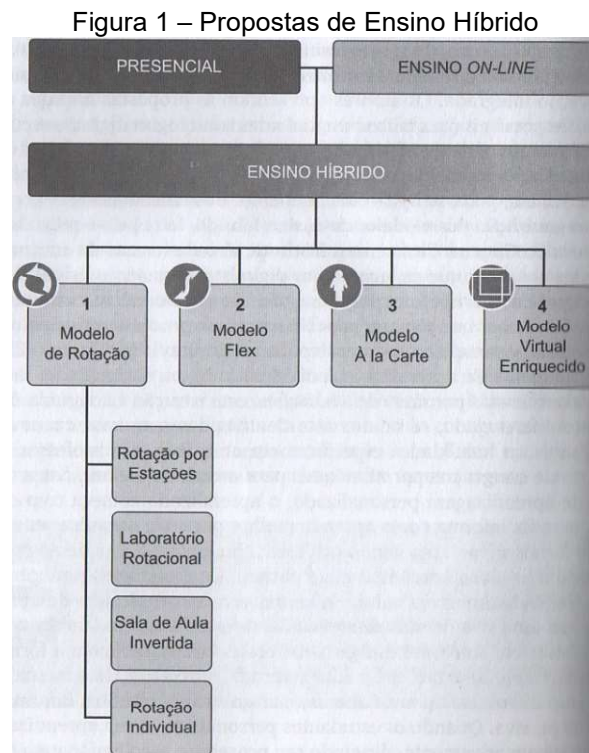
O segundo ponto refere-se os recursos da escola, pois estes permitem que as atividades propostas sejam executadas mais facilmente, com o apoio do espaço escolar, mas fora do ambiente expositivo, privilegiando a participação dos estudantes (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Por fim, o terceiro ponto é o contato entre os colegas e as trocas de experiências. Esse processo privilegia a construção colaborativa do conhecimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

É nesse tipo de ensino híbrido que o professor pode oferecer caminhos diversos aos alunos, apoiando aqueles que encontram dificuldades e dando espaço para os que estão mais adiantados, podendo dividir a turma em pequenos grupos e atuar com cada um em momentos distintos. Ao fazer as trocas entre os grupos, o docente pode levantar os aspectos que precisam ser melhorados, considerando o modo como os estudantes se comportam com as atividades. O objetivo é o de promover a autonomia, a participação e garantir o engajamento.

3.6 MODELOS PARA APLICAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) discutem diversos modelos para o ensino híbrido de ensino. Os autores defendem o uso dos tipos sustentados, que são mais próximos da realidade de professores, alunos e instituições. Assim, eles apresentam os modelos por rotação, flex, *à la carte* e o virtual enriquecido, sendo o primeiro do tipo sustentado. À medida que evolui, torna-se disruptivo. O conhecimento desses modelos possibilita adaptá-los às realidades das escolas.



Fonte: Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 54).

3.6.1 Modelo rotacional

Com o objetivo de aproveitar melhor o espaço escolar e promover dinamismo às aulas, no modelo rotacional os alunos são organizados em grupos, e o professor elabora várias atividades. No decorrer das propostas, os estudantes fazem revezamento para realizá-las. Aqueles com mais facilidade precisam de menos mediação e apoio, facilitando a observação e o atendimento às necessidades dos alunos (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) pontuam que nessa proposta há o revezamento das atividades realizadas. Isso permite variar os caminhos da aprendizagem. Como cada um aprende de um modo diferente, aqueles que têm mais experiências encontram menos dificuldades. Além disso, trocas são efetuadas entre os participantes, o que promove a aprendizagem colaborativa.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 54) apontam quatro estratégias diferentes para se trabalhar com esse modelo, a saber: rotação por estações de aprendizagem, o laboratório rotacional, a sala de aula invertida e a rotação individual.

Um dos principais modelos rotacionais ocorre em estações, sendo também um dos mais preferidos pelos professores que querem modificar o espaço e proporcionar experiências de aprendizagem aos estudantes, dinamizando o processo. Na rotação por estações, as tarefas são distribuídas em locais específicos, e os alunos, em grupos, passam por eles, podendo ter o acompanhamento do professor ou realizar as atividades *on-line*. No final, são feitas a troca de experiências e a construção envolvendo todos (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Esse modelo é do tipo sustentado, posto que não modifica radicalmente o desenho das aulas na escola, mas permite maior participação e independência dos alunos. A primeira mudança que ocorre é a divisão da sala ou do espaço escolar em estações de estudo. O planejamento dessas atividades não deve ser feito como se fosse uma sequência, o que atrapalharia a autonomia dos alunos. Cada uma das estações deve possuir atividades independentes, mas que se complementam (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Os estudantes são divididos em grupos. Desse modo, não ficam isolados um dos outros. Essa é a segunda mudança proposta. Os grupos podem ser formados

de diversas maneiras: por escolha dos próprios alunos, por afinidades percebidas pelo professor, por características parecidas, por graus de domínio daquilo que será estudado. O importante é a presença do docente entre os grupos; em especial, junto àqueles que necessitam de mais atenção (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Os estudantes realizam a tarefa proposta com base em interesses, necessidades e expectativas. Assim, conseguem executá-las sozinhos. Todavia, o conhecimento deve ser expandido nesse processo, e isso se dá através de desafios.

Ressalta-se que todos os grupos devem passar por todas as estações no decorrer da aula. Ao fazer as divisões dos grupos, o docente pode acompanhar a turma com mais dificuldade, enquanto deixa os mais adiantados com as tarefas mais desafiadoras. Assim, ele conduz os que se encontram mais dificuldades. Há a possibilidade de que sejam disponibilizadas para os mais adiantados tarefas *on-line*, podendo ser realizadas de maneira autônoma.

Salienta-se que, nas estações, podem ser empregados os mais diversos tipos de materiais, o que permite uma personalização das aprendizagens. Cada um aprende conforme seu ritmo, e isso precisa ser respeitado (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Na conclusão das atividades, procura-se valorizar os momentos de trocas entre os alunos, bem como o trabalho individual, permitindo que todos exponham livremente suas observações. Assim, os conhecimentos vão sendo tecidos de maneira colaborativa (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Outro modelo apresentado pelos autores dentro da modalidade rotacional é o chamado laboratório rotacional, que consiste em mais um tipo sustentado. Nesse modelo a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório. O professor realiza sua aula na sala para parte da turma, podendo ser uma aula expositiva ou uma atividade em grupo. Enquanto isso, a outra parte realiza atividades individuais *on-line* no laboratório, acompanhada de um tutor. Nota-se que esse modelo é similar ao anterior. Entretanto, os trabalhos em grupo e individuais estão bem definidos, sendo que cada objeto de estudo pode ser abordado por meio de diferentes estratégias (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O último tipo sustentado de rotação é a sala de aula invertida. Esse modelo ocorre entre a sala de aula e os ambientes frequentados pelos alunos. Em uma sala de aula tradicional, o aluno ouve a exposição feita pelo professor e depois executa

as atividades, para memorizar aquilo que lhe foi transmitido. Na sala de aula invertida, o caminho é inverso: o estudante é exposto ao conteúdo antes de ir para a sala de aula — em casa, na rua, no trabalho, etc. —, sendo que o material é transmitido via *on-line* pelo professor (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Nesse modelo, as atividades são realizadas na presença dos colegas e do professor. Por já ter tido contado com o conteúdo, procede-se a uma construção colaborativa do conhecimento. Desse modo, a aula deixa de ser expositiva, pois a exposição já ocorreu, e passa a ser participativa. Ressalta-se que, para o êxito desse trabalho, é preciso que as atividades enviadas aos alunos sejam interessantes, para evitar que eles não estudem o material preparado (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

É importante mencionar que o ensino por rotação apresenta um tipo disruptivo, isto é, todos os atores não estarão no mesmo local ao mesmo tempo. Esse modelo é chamado de rotação individual. O aluno recebe uma lista com atividades a serem realizadas individualmente, em espaços fora da escola. Essa lista deve ser personalizada, isto é, precisa considerar as dificuldades, procurando promover a sua superação, bem como reconhecer as facilidades, que servem como pontes para a construção do conhecimento e meio de engajamento do aluno (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

3.6.2 Modelo *flex*

O modelo *flex* é semelhante ao sistema da rotação individual. O aluno recebe atividades para serem feitas em casa, mas é ele quem decide se quer o acompanhamento presencial do professor. Portanto, é disruptivo e apresenta uma organização escolar muito diferente das adotadas no Brasil. Ressalta-se que as atividades devem ser personalizadas e desafiadoras. Ao mesmo tempo, precisam despertar o interesse no estudante, de modo a promover o seu crescimento (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

O ponto que torna esse modelo diferente dos vistos anteriormente, reside no fato de que o aluno só se dirige ao ambiente escolar e tem contato com o professor se assim o quiser. Ele pode optar por receber auxílio remotamente (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Portanto, a ênfase reside no ensino *on-line*. Contudo, a escola confere todo o suporte necessário para atender ao aluno, caso ele veja necessidade: materiais didáticos, laboratórios, uso do espaço escolar para discussões com colegas sobre os temas estudados. Esses momentos não são planejados pela instituição de ensino. Há estímulos para que os estudantes promovam esses momentos, de modo que a experiência educativa seja rica (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

3.6.3 Modelo à la carte

No modelo flex, o aluno pode escolher se quer ou não atendimento presencial, ou apenas *on-line*. No modelo *à la carte*, ele escolhe as disciplinas que pretende cursar a distância. Nesse caso, o atendimento será apenas remoto (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015). É ensino híbrido porque, em algumas das disciplinas, o estudante opta por utilizar também outros modelos híbridos.

O objetivo do modelo *à la carte* é promover a realização de uma disciplina totalmente *on-line*. Entende-se que esse seja um modo efetivo de conduzir as disciplinas denominadas de Eletivas, sendo essas complemento da formação. Isto é, são realizadas ao mesmo tempo que as disciplinas presenciais. Visa-se, com isso, promover a autonomia e o protagonismo juvenil (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 58) reforçam que, em certos ambientes escolares mais restritivos, onde o espaço físico ou o tempo escolar não permitem a realização de todas as atividades previstas, as disciplinas *on-line*, planejadas pelo professor, devem ser personalizadas, de modo que os estudantes obtenham resultados satisfatórios.

3.6.4 Modelo virtual enriquecido

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015, p. 58), nesse modelo todas as disciplinas são realizadas no formato *on-line*, e os estudantes respondem a listas de atividades ou elaboram projetos, em grupo ou individualmente, fora do ambiente escolar. Devem frequentar a escola obrigatoriamente para realizar sessões

presenciais, como os momentos de avaliação, para verificar os progressos e se há necessidade de modificações no processo, de modo a personalizar os roteiros de cada um dos estudantes (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Sugere-se, inicialmente, a frequência de pelo menos uma vez por semana. À medida que os alunos vão se tornando mais independentes, essa frequência pode ser revista. Ressalta-se que, nos encontros com o professor, são verificados o progresso demonstrado, as facilidades e as dificuldades encontradas. Além disso, são propostas discussões sobre os aspectos que despertaram o interesse dos alunos. Dúvidas são esclarecidas, bem como se corrige alguma interpretação errônea feita pelo estudante. Compreende-se que esse acompanhamento individual auxilia na elaboração dos roteiros personalizados (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

Com base nesse modelo, busca-se oferecer diversos caminhos para que o aluno possa realizar as atividades propostas: aulas expositivas *on-line*, simulações em programas, jogos educativos, debates em grupos remotos. O objetivo é promover o engajamento do estudante (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem dos problemas no sistema educacional brasileiro reside em sua estrutura, que pouco evoluiu. O ensino tradicional ainda permeia esse cenário. Nesse modelo, o professor consiste na figura central do processo. Por ser um modelo conteudista, o ensino tradicional baseia-se em um conjunto de informações que deve ser transmitido aos estudantes. Estes devem memorizar essas informações e saber reproduzi-las. Não há espaço para diálogo, argumentação ou contestação. O que é ensinado deve ser reproduzido. Portanto, não se considera as necessidades dos educandos.

Esse processo, no decorrer do tempo, enfatizou a sala de aula como espaço privilegiado para a transmissão de conhecimento, que ocorre, predominantemente, por meio de aulas expositivas. O ambiente foi organizado para tornar os alunos dóceis e obedientes. A avaliação foi reduzida em suas possibilidades, sendo aplicada apenas no final do processo, quando não se poderia mais corrigir os caminhos seguidos, e buscava apenas aferir o quanto foi memorizado pelos alunos.

Todavia, com as transformações sociais, novos modelos pedagógicos surgiram, a fim de superar a pedagogia tradicional. Nesse cenário, pode-se destacar o ensino híbrido e suas possibilidades de conduzir os estudantes no processo de produção do conhecimento. O foco desse modelo é o estudante e a aprendizagem, e não o conteúdo. Além disso, não considera a sala de aula como o único espaço propício para a aprendizagem.

Salienta-se que, no ensino híbrido, a avaliação migra do fim para o início do processo de aprendizagem, servindo não apenas para aferir o que o aluno aprendeu, como também para verificar seu engajamento com as atividades e fornecer meios para a personalização do ensino, que se baseia em roteiros.

No ensino tradicional, procura-se repassar um conteúdo pronto para o aluno; no ensino híbrido, o conteúdo repassado aos alunos baseia-se em seus interesses; por isso, são personalizados. Portanto, a construção daquilo que vai ser estudado tem como origem os interesses, os anseios, as necessidades e as expectativas dos estudantes. Desse modo, o que será ensinado tem como foco o aluno e sua aprendizagem.

Além disso, nesse contexto de ensino, o estudante sai de um lugar de passividade para se tornar protagonista do processo, atuando ativamente na

construção do conhecimento. Para tanto, inúmeras ferramentas são disponibilizadas, principalmente as relacionadas com as TDICs.

É importante salientar que o professor assume papel relevante no ensino híbrido, pois deve considerar cada aluno individualmente, o que aumenta sua responsabilidade com o ensino. E ainda, deve elaborar materiais personalizados, levando os estudantes a se envolverem com os objetos de conhecimento, visto que não se vale somente de materiais prontos (como livros didáticos). Agora, ele deve explorar inúmeras possibilidades. Nesse movimento, o educador instiga os educandos, os motiva para a aprendizagem.

No ensino híbrido, múltiplos são os espaços de aprendizagem, tanto físicos quanto virtuais. Cada um deles é usado de maneira planejada. Isto é, seus valores pedagógicos são considerados no processo de ensino. Menciona-se que vários são os modelos para a aplicação do ensino híbrido. Este estudo pontuou os seguintes: por rotação, flex, *à la carte* e o virtual enriquecido. No âmbito do modelo por rotação, destaca-se a sala de aula invertida, que já vem sendo utilizada em diversas experiências pedagógicas.

Diante do exposto, considera-se que se aproximou do objetivo geral proposto para este estudo, dado que, por meio da literatura, foi possível compreender o conceito de ensino híbrido, e pontuar como esse modelo pode auxiliar na diminuição dos problemas na educação, mediante a integração entre o mundo físico e o mundo virtual. A pandemia impediu que pesquisas empíricas acerca do tema pudessem ser realizadas, mas neste texto tem-se como contribuição, os meios que podem ser aplicados visando contribuir para a melhoria da educação, enquanto instituição e processo.

A junção entre a pesquisa, o cotidiano dentro do sistema escolar e o curso de mestrado permitiram um crescimento tanto deste trabalho, quanto pessoal desta autora, a percepção de como os conceitos são deturpados para servirem a interesses diferentes dos propostos por seus idealizadores, permitiu se abrir a mente para o modo como o controle vem sendo exercido e permitindo reflexões mais críticas em minha vida e trabalho.

O ponto importante a se notar é que esta pesquisa não está concluída, mas vem se construindo e reconstruindo constantemente, sempre buscando se adequar ao mundo que a cerca e não impor ao mundo uma visão estática deste, como se

fosse uma foto, pois somente no movimento é que se pode aproximar cada vez mais da verdade.

REFERÊNCIAS

ALLEVANTE EDUCAÇÃO. **A História da Educação a Distância no Brasil e no Mundo**. 2019. Disponível em: <https://allevanteducacao.com.br/blog/a-historia-da-educacao-a-distancia-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Educação híbrida. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 48-63.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 217-227.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 01 out. 2021.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-96.

ENSINO A DISTÂNCIA. **Como surgiu o EAD?** 2016. Disponível em: <https://www.ead.com.br/como-surgiu-ensino-a-distancia>. Acesso em: 12 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia tradicional**: notas introdutórias. 2012. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20Tradicional%202012%202.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flavia Ribeiro. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

MACHADO, Patrícia Lopes Pimenta. Educação em tempos de pandemia: O ensinar através de tecnologias e mídias digitais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 8, p. 58-68, jun. 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

RODRIGUES, Camila. **Cursos por correspondência, hoje em desuso, recebiam mais de mil cartas por dia**. 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/16/cursos-por-correspondencia-hoje-em-desuso-recebiam-mais-de-mil-cartas-por-dia.htm>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 123-140.

SANTOS, Glauco de Souza. Espaços de aprendizagem. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 103-122.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio da educação híbrida. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. 2003. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/10_pragmatismo_experiencia_e_educacao_em_john_dewey.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. O Ensino Híbrido veio para ficar. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-18.