

A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido *The Pedagogical Singularity of Blended Learning*

Jorge Maurício da Silva Brito

Faculdade de Teologia e Ciências
Humanas - Secretaria de Educação do
Amapá. Av. Profa. Cora de Carvalho,
1628, Central, Macapá - AP, Brasil

promaurycyo@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal demonstrar a singularidade pedagógica do ensino híbrido, considerando-se as respectivas discussões teóricas, conforme registradas na literatura. Além disso, como se trata da construção de opções teóricas e metodológicas para a construção de uma pedagogia que seja peculiar apenas ao ensino híbrido, que lhe faça distinto tanto do ensino presencial quanto do ensino à distância, então, o método de pesquisa adotado foi o de revisão bibliográfica. A justificativa que motivou a nossa pesquisa foi a constatação das inúmeras controvérsias envolvendo o tema, ao ponto de não haver unanimidade sobre o que é ensino híbrido, e o que não é. Ao final, esta pesquisa nos permitiu deduzir que o que distingue o ensino híbrido é a sua pedagogia, que faz convergir o ambiente presencial ao virtual de maneira indissociável, a partir de ações pedagógicas que, para serem finalizadas, necessitam de atividades nesses dois ambientes.

Palavras-chave: Ensino. Híbrido. Singularidade. Pedagógica.



Recebido 22/ 01/ 2020
Aceito 13/ 05/ 2020
Publicado 22/ 06/ 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: BRITO, M. S.A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, V10, e948. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>

The Pedagogical Singularity of Blended Learning

Abstract

This paper aims to demonstrate the pedagogical uniqueness of Blended Learning, considering the respective theoretical discussions, as recorded in the literature. Moreover, as it deals with the construction of theoretical and methodological options for the construction of a pedagogy that is unique only to Blended Learning, which makes it distinct from both face-to-face and distance learning, then the research method adopted was the of bibliographic review. The justification that motivated our research was the finding of countless controversies involving the subject, to the point that there is no unanimity about what is Blended Learning, what is not. In the end, this research allowed us to deduce that what distinguishes hybrid teaching is its pedagogy, which converges the face-to-face environment to the virtual one inseparably, from pedagogical actions that, in order to be finalized, require activities in these two environments.

Keywords: *Blended. Learning. Singularity. Pedagogical.*

1. Introdução

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, gerada pela sensação de abandono que eles sentiam. E foi por isso que a intenção nos diversos modelos nascentes à época era a de oportunizar aos alunos da EAD maior contato com os docentes, proporcionando-lhes maior motivação e acolhimento, a partir do maior volume de interações presenciais (MACDONALD, 2008).

Depois disso, o ensino híbrido ganhou o mundo e o *status* de método de ensino baseado em metodologias ativas, essas pensadas em termos da convergência sistemática entre os ambientes presencial e virtual, de sorte que, hoje, o ensino híbrido tem se mostrado como a melhor estratégia pedagógica para despertar e desenvolver nos alunos o protagonismo e o desenvolvimento de competências (MORAN, 2015, 2017).

Contudo, esse novo método de ensino tem sido objeto de diversas controvérsias. A primeira é em razão do fato de o ensino presencial já fazer uso do ambiente virtual, e vice-versa, o que sugere que todo ensino é híbrido, já que em algum momento do processo é possível observar a convergência entre aqueles dois ambientes (MORAN, 2015; MACDONALD, 2008). A segunda razão reside no fato de ainda não existir uma pedagogia consolidada que possa apontar, com clareza, a singularidade do ensino híbrido, em face tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância (FURLETTI; COSTA, 2018; CASTRO et al., 2015).

Portanto, a razão principal que nos levou a escrever o presente artigo foi a necessidade de corroborar para a construção de uma pedagogia que seja peculiar apenas ao ensino híbrido, que lhe faça distinto tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância, mesmo que neles também haja atividades presenciais e *on-line*. E desse modo, o nosso trabalho tem como objetivo principal demonstrar a singularidade pedagógica do ensino híbrido, considerando-se as conotações teórico-conceituais e as práticas desse método de ensino, conforme vários trabalhos científicos sobre o tema.

O método de pesquisa adotado foi o de revisão bibliográfica, por ser ele uma condição fundamental para a construção de opções teóricas e metodológicas mais adequadas, reduzindo a crença em evidências imediatas, produzindo um conhecimento mais profundo e realista dos fatos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

De fato, as evidências até então concebidas mostram que qualquer mistura entre o ensino presencial e o a distância é ensino híbrido, sem que seja cogitada a possibilidade de que tal ensino tenha uma característica própria, uma identidade singular, que o diferencie da simples mistura. Nesse caso, a revisão da literatura tem esse condão de ampliar o nosso horizonte teórico-conceitual, permitindo-nos melhor conhecimento sobre o problema e, conseqüentemente, favorecendo a construção de modelos e metodologias mais assertivos. Portanto, no presente trabalho, tornou-se mais oportuno conhecer o entendimento que se tem sobre o ensino híbrido do que, propriamente ditos, os métodos correntemente adotados na sua prática pedagógica - fato que só seria possível através da pesquisa bibliográfica.

2. Panorama Teórico

De maneira geral, o ensino híbrido combina, em sua pedagogia, métodos de ensino e de aprendizagem presenciais e virtuais (SOUZA et al., 2019; NOVAIS, 2017; CASTRO et al., 2015). E é por essa razão que, neste início, é fundamental rever as metodologias e visões pedagógicas mais proeminentes registradas na literatura, como forma de lastrear o entendimento majoritário emprestado à sua *práxis*.

Outrossim, o ponto de partida segue o reconhecimento de que o ensino sempre foi híbrido, já que em todas as modalidades sempre houve combinações de espaços, métodos, recursos e tempo de ensino e de aprendizagem (MORAN, 2015). Isto é, o ensino presencial e o ensino a distância sempre foram híbridos em si mesmos, uma vez que sempre foi possível apontar a não-homogeneidade das ações pedagógicas nos seus processos de construção do conhecimento. Aliás, segundo José Moran (2015, p.9, omissões nossas) a ideia de híbrido “[...] *não se reduz a metodologias ativas, ao **mix** de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços [...]*”.

Por outro lado, Souza et al. (2019) entendem que o ensino híbrido é caracterizado pelo prolongamento da sala de aula, abrangendo os universos presencial e virtual, arregimentando modelos pedagógicos apropriados a ambos os ambientes, como os modelos: flex, *a la carte*, de rotação e virtual enriquecido; todos considerando-se a implementação da cultura digital nos processos de ensino e aprendizagem. E, nesse mesmo diapasão, José Moran (2015, p.29, omissões nossas) acrescenta a necessidade de “*respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais [...], sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais*”.

Na opinião de Ivanilda Novais (2017), é preciso ter clara a distinção entre os modelos mais promissores para o ambiente virtual e também para o ambiente presencial. Naquele, aplicar-se-iam os modelos de rotação, *a la carte* e virtual enriquecido; neste, o de rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual. Todos, em resumo, podendo ser definidos nos seguintes termos:

Modelo de Rotação: como o próprio nome sugere, os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou não, sob orientação do professor. As atividades podem seguir para discussões com ou sem a presença do professor. **Rotação por estações:** organizados por grupo, os alunos realizam sua tarefa podendo ser escrita e desenvolvida *on-line*. **Laboratório Rotacional:** começa com a sala de aula tradicional, em seguida adiciona uma rotação para os computadores e/ou laboratórios de ensino. **Sala de aula invertida:** o conteúdo teórico é estudado antecipadamente, no formato *on-line*, enquanto no espaço da sala de aula ocorrem as discussões. **Rotação Individual:** cada aluno tem uma lista das propostas que deve contemplar em sua rotina para

cumprir os temas a serem estudados. **Modelo Flex:** os estudantes de forma personalizada aprendem usufruindo as diferentes modalidades. **Modelo a la carte:** pode ser feito na escola física ou fora da aula. Isso difere do ensino *on-line* de tempo integral porque não é uma experiência de toda a escola. **Modelo Virtual Enriquecido:** é um curso ou uma disciplina em que os estudantes têm sessões de aprendizagem obrigatoriamente presencial na presença do professor responsável pela disciplina (NOVAIS, 2017, p.40-44).

De fato, Michael Horn e Heather Staker (2015, p.34-35) apontam três características basilares do ensino híbrido que particularizam os modelos *supracitados*. A primeira é que o aluno aprenda, pelo menos, em parte, no ambiente virtual. A segunda, que a aprendizagem ocorra em local físico distinto do lar. E a terceira, que as aprendizagens no ambiente *on-line* e físico estejam integradas.

Vê-se, portanto, que os modelos pedagógicos adotados no ensino híbrido não são apenas formas diferentes de provocar a curiosidade ou de tornar a aprendizagem mais polissêmica; pelo contrário, os modelos se interpenetram, produzindo nova identidade epistemológica à prática docente, já que não existe, exatamente, uma fronteira entre um ambiente e outro. Nas palavras de Emílio Neto (2017), o uso das tecnologias não deve provocar uma ruptura entre o que se aprende na sala de aula e o que se aprende no ciberespaço; antes, deve ampliar o horizonte teórico-conceitual dos educandos a partir de sua imersão num universo ampliado de conhecimentos.

Nesse aspecto, Débora Pasin e Heloísa Delgado (2017, p.103, omissões nossas), ao corroborar com a necessidade de interdependência e interpenetração dos ambientes físico e virtual, enfatizam que o ensino híbrido enseja ambientes de aprendizagem colaborativos, “[...] *que tenham como objetivo principal o amadurecimento escolar e acadêmico progressivo*”. E acrescentam que de nada vale uma intervenção pedagógica no ambiente virtual sem o subsídio e aporte complementar do ambiente físico, garantindo-se a indivisibilidade dos fenômenos trabalhados.

Nesse momento, é oportuno frisar que o ensino híbrido surge num momento de inclusão e apropriação do mundo digital. O primeiro, porque a tecnologia já faz parte do dia-a-dia de professores e alunos; o segundo, porque no espaço digital os saberes de sala de aula podem ser potencializados, tornando mais significativas as experiências presenciais. De fato, Castro et al. (2019, p.51, omissões nossas), asseveram no sentido de que “[...] *as portas da escola se abram às novas formas de acesso à informação, o que provoca mudanças nas relações e nos papéis exercidos pelos professores e alunos*”. Ou seja, as mudanças culturais trazidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) ensejaram a mistura do ambiente escolar presencial com o virtual, por ser manifesta a sua integração em várias outras áreas de atividades das pessoas. E é por isso que Hamad et al. (2015, p.14) nos dizem que: “*ao longo dos últimos anos do século XX e início do XXI, as diferentes tecnologias têm reorganizado como as pessoas vivem, como se comunicam e como aprendem*”.

É possível perceber, em regra, que, no ensino híbrido, procura-se fazer convergir as práticas pedagógicas da educação presencial às práticas da educação a distância (EAD) e, como complementa Jiani Roza, Adriani Veiga e Marcelo Roza (2019, p.203), “*preferencialmente, de modo simultâneo, com aporte das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e de metodologias ativas*”. E, por isso, trata-se de um método de ensino aplicável tanto à modalidade presencial quanto à modalidade EAD; contudo, ainda envolto em um grande manto de mistério.

De fato, Sandra Leandro e Elisete Correa (2018, p. 392, omissões nossas) ressentem-se de que o “[...] *ensino híbrido tem sido um grande desafio (Quadro 4) que, até agora, não foi enfrentado com profundidade [...]*”. Por outro lado, de acordo com Castro et al. (2015, p.52, omissões nossas) “[...] *conceituar educação ou ensino híbrido na educação formal não é tarefa fácil [...]*”. Ademais, Ivanilda Novais (2017, p.36, omissões

nossas) assevera apenas que o “[...] ensino híbrido surge com possibilidade de desenvolver-se por meio das tecnologias educacionais utilizando os computadores e a internet”. Enfim, José Moran (2015, p.27) nos alerta que “a mistura mais complexa é integrar o que vale a pena aprender, para que e como fazê-lo”.

Numa pesquisa exaustiva, realizada por Saulo Furletti e José da Costa (2018, p. 2), que teve como objetivo fazer o levantamento das produções científico-acadêmicas sobre o ensino híbrido, em tese e dissertações disponíveis nos repositórios e bibliotecas de IES públicas e privadas, eles alertam para o fato de que novas metodologias de ensino ensejam a necessidade de ressignificação de todo o trabalho pedagógico, não só em relação aos recursos educacionais, mas também quanto ao tempo e materiais didáticos. Aliás, registraram expressamente que, em face da “[...] diversidade de conceitos encontrados, os autores deste trabalho entendem que *blended learning* é a integração, pedagogicamente planejada, do processo ensino-aprendizagem presencial e virtual”.

Em que pesem as conotações relativas à ressignificação dos papéis de alunos e professores, do uso das TDICs não como recursos pedagógicos, mas como instrumentos pedagógicos e a necessidade de um *design* instrucional mais bem planejado, como já dito, ainda não está claro qual é a natureza pedagógica identitária do ensino híbrido. Afinal, em adição aos diversos ressentimentos já cotejados sobre o assunto, Saulo Furletti e José da Costa (2018, p.2, omissões nossas), em face da monta de informações levantadas, foram taxativos em dizer que “[...] tudo pode ser misturado, o complexo reside em como realizar a integração do que é importante aprender. [...] Diversos conceitos para *blended learning* são encontrados na literatura”.

Portanto, salta aos olhos que a ausência de parâmetros que apontem como e quando as dimensões presencial e virtual devem ser misturadas, em regra, parece ser a grande dificuldade do êxito das propostas consignadas na literatura. Contudo, tal preocupação, ainda que sanada, não corroboraria para a construção de uma pedagogia própria do ensino híbrido. Aliás, as diferentes acepções sobre o que é híbrido, se o ensino ou a educação, já é um fator importante que nos baliza inferir a carência de maior e melhor tratamento do fenômeno em estudo.

É nesse sentido que Saulo Furletti e José da Costa (2018, p.14, omissões nossas) também entenderam ao registrar os resultados das análises de 33 teses e 53 dissertações que: “[...] tiveram como proposta o *blended learning*, ou ensino híbrido, ou educação híbrida [...] no qual é possível observar uma grande amplitude quanto ao entendimento da definição dos termos e suas formas de emprego na educação”.

3. A Singularidade do Ensino Híbrido

Sem muita delonga, informamos ser mais acertado o uso do termo ensino híbrido, em detrimento de educação híbrida; já que “ensinar é a atividade pela qual o professor, através de métodos adequados, orienta a aprendizagem dos alunos” (HAYDT, 2011, p.2). Ou seja, é o ensino (atividade do professor) que demanda a existência de método e de meios para provocar a instrução dos alunos. Com efeito:

A instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução (LIBANEO, 2009, p.22).

Ademais, como transparece nas práticas envolvendo o tema discutido neste trabalho, os esforços parecem ser no sentido de articular o ambiente presencial ao virtual através de ações, meios e condições que provoquem a aprendizagem formal, em sendo, pois, atividades obrigatórias e prioritárias do ensino,

e não da educação, já que esta última não depende apenas da intervenção do docente, mas também do convívio social, escapando-lhe o controle (LIBANEO, 2009, p.21-22; HAYDT, 2011, p.1-2).

A singularidade, por outro lado, é a qualidade que distingue algo de outras coisas do mesmo gênero, constituindo uma identidade própria (COTRIM; FERNANDES, 2016). À guisa de exemplo, o professor de química Ricardo Feltre (2004) ratifica que as soluções são misturas, como as demais; contudo, guardam características tão particulares que sujeitam-se a regras próprias, distintas das outras, ensejando materiais e métodos diferenciados em seus tratamentos. De igual modo, podemos entender o ensino híbrido como resultante de ações pedagógicas que fazem convergir o ambiente presencial ao virtual, e vice-versa, de maneira particular, diferenciada.

3.1 A Singularidade Pedagógica

Visto ser presumível que é o método pedagógico que identifica o tipo de ensino, então, é razoável pensar que a simples mistura do ambiente presencial com o virtual não seja suficiente para caracterizar o ensino como híbrido. E, portanto, poderíamos falar da existência de três tipos de ensino que fazem (ou podem fazer) uso de misturas de ambientes pedagógicos. A saber:

- Ensino presencial, com intervenções e momentos em ambiente virtual;
- Ensino a distância, com intervenções e momentos presenciais;
- Ensino híbrido, com todas as ações pedagógicas em ambiente misto, resultantes dos ambientes presencial e virtual.

Preliminarmente, importa dizer que a expressão “ações pedagógicas em um ambiente misto” refere-se às práticas ou interações pedagógicas que necessitam tanto do ambiente presencial quanto do virtual para serem finalizadas, levando-se em conta *“uma previsão dos conteúdos a serem desenvolvidos e das atividades a serem realizadas, levando em conta os objetivos a serem atingidos, bem como os interesses, as necessidades e o nível de desenvolvimento dos alunos”* (HAYDT, 2011, p.50).

Portanto, a ação pedagógica que caracteriza o ensino híbrido deve considerar a triagem de conteúdos por potencial pedagógico (TCPP) e a organização de conteúdos por ações pedagógicas (OCAP) (BRITO; SANTOS, 2019). E, quanto a isso, podemos resumir as TCPP e OCAP do seguinte modo:

Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico (TCPP). É preciso que o docente separe os conteúdos que mais bem se adequam a cada tipo de aprendizagem (presencial ou *on-line*). Para tanto, é preciso considerar indicadores, como grau de envolvimento e motivação, possibilidade do uso de diferentes recursos, maior expectativa de bons resultados, melhor acompanhamento e diálogo, inclusão digital, desenvolvimento da autonomia e criatividade, possibilidade de contato com outras fontes de informações. A Organização dos Conteúdos por Ações Pedagógicas (OCAP), [...] é a definição dos recursos pedagógicos, das estratégias de abordagens e das experiências necessárias à aprendizagem (BRITO; SANTOS, 2019, p.317-318).

O primeiro termo que vamos analisar é a Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico (TCPP). Nesse sentido, uma vez estruturados os conteúdos do currículo por temas/assuntos, selecionados os materiais didáticos e os recursos tecnológicos necessários, é preciso definir que estratos/partes do tema/ assunto escolhido sejam mais bem administrados no ambiente virtual e que estratos/partes sejam melhores para o ambiente presencial, considerando-se algum indicador de motivação dos alunos, em face da

aprendizagem em cada ambiente, o volume de recursos disponíveis, as condições para o melhor acompanhamento e a interação, o maior desenvolvimento da autonomia e da criatividade.

As necessidades apontadas no parágrafo anterior já são velhas conhecidas dos educadores. De fato, segundo Regina Haydt (2011, p.47-48), o processo de aprendizagem exige adequação de conteúdos, qualidade dos resultados, grau de dificuldade, melhor aproveitamento dos espaços de aprendizagem, bom volume de informações e motivação dos alunos. Por outro lado, João Libâneo (2009, p.83) ratifica essas mesmas observações e acrescenta a necessidade de que os alunos aprendam conscientemente, considerando-se as diversas possibilidades de aprendizagem. Enfim, Amancio Rego (2018) nos informa que o ambiente de aprendizagem influencia na escolha tanto do método de ensino quanto da organização de materiais e recursos.

Assim, de acordo com a TCPP, percebe-se que a melhor abordagem de um tema/assunto, no contexto do ensino híbrido, exige a interconexão do ambiente presencial ao virtual, em razão, principalmente, dos conteúdos, da aprendizagem e dos recursos, originando ações pedagógicas híbridas. Nesse aspecto, tanto os professores quanto os alunos assumem papéis distintos. Com efeito, as observações de Amancio Rego (2018, p.37), descritas a seguir, nos mostram três possibilidades:

- o professor é o transmissor dos conteúdos;
- o aluno estuda e analisa os conteúdos, em sendo o professor apenas o facilitador do processo, sem a participação efetiva em todas as fases do trabalho pedagógico;
- o aluno estuda e analisa os conteúdos sob a mediação do professor, que orienta e participa ativamente de cada etapa.

É perceptível, assim, que na fase da TCPP já se definem não só de que forma alunos e professores atuarão no processo como, também, o melhor ambiente para a maior e melhor participação de todos em cada etapa. Inclusive, a ideia de *"personalizar, individualizar e diferenciar [a aprendizagem no ensino híbrido remete, também, aos papéis desempenhados por professores e alunos]"* (PIRES, 2015, p. 82, inclusões nossas).

Por seu turno, a OCAP aponta, taxativamente, para os tipos de ações pedagógicas que mais bem se adequam a cada tema/assunto a ser estudado, considerando-se a maior apropriação do conhecimento em face do tipo de ambiente de aprendizagem. Afinal, segundo Paulo Pereira e Sheyla Lucena (2017), os papéis de facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem ganham maior importância nas ações realizadas no ambiente virtual, onde o volume de recursos torna mais importante a orientação do que fazer e por que fazer, eliminando-se a complexidade e otimizando o tempo de resposta dos alunos.

Noutras palavras, na fase de organização de conteúdos por ações pedagógicas (OCAP), identifica-se onde começa e onde termina uma ação pedagógica, podendo ser o início no ambiente virtual e o término no ambiente presencial, e vice-versa. Ou, podendo iniciar no ambiente presencial, migrar para o virtual e retornar ao presencial, quando estará finalizada, e vice-versa.

Podemos observar que um bom projeto de *design* instrucional é extremamente importante, já que, em cada ação pedagógica, é necessário garantir o maior e melhor aproveitamento, tanto do ambiente virtual quanto do presencial. Aliás, segundo Rommulo Barreiro (2016, p.67), o projeto *"serve como guia, indicando o objetivo do curso, o perfil dos alunos, a proposta pedagógica, os recursos que serão disponibilizados, o pessoal envolvido na produção e a política institucional, dentre outros elementos"*.

Façamos uma aplicação da teoria proposta, utilizando-se o modelo de Sala de Aula Invertida (SAI). E, para isso, recuperando a sua lógica de ensino, observamos que o aluno assiste à videoaula em sua casa e, depois, em sala de aula, tira dúvidas e faz outras atividades para aplicar e ampliar o que aprendeu - tudo sob orientação/mediação do professor (BERGMANN; SAMS, 2016).

Preliminarmente, é oportuno frisar que a ação pedagógica só estará finalizada com as experiências da aprendizagem nos dois ambientes (presencial e virtual). Ou seja, dado o assunto/tema a ser estudado/discutido, a interdependência das ações nos ambientes virtual e presencial é tão grande que não é possível ocorrer a aprendizagem, se o aluno não for submetido aos dois ambientes - o que torna híbrido o método de ensino adotado na SAI, distinguindo-o do ensino presencial, mesmo que este faça uso de videoaulas, pois, enquanto naquele a mistura é necessária, neste, é opcional.

Em segundo lugar, é preciso falar que a complexidade dos conteúdos pode recomendar que, no primeiro contato, o aluno não esteja sozinho (em casa), sob pena de inviabilizar ou reduzir a performance na fase de aplicação em sala de aula. Noutras palavras, é preciso haver a triagem e organização de conteúdos por potencial e ações pedagógicas (TCPP e OCAP). Aquele (a TCPP) dará conta de mostrar o grau de complexidade do conteúdo; esta (a OCAP), a estratégia que melhor se adequará para a obtenção de resultados ótimos (BRITO; SANTOS, 2019).

Vale a pena reiterar que todos os modelos de ensino que fazem uso de metodologias ativas são híbridos. Aliás, um fato que já foi declarado por José Moran (2017, p.2), com as seguintes palavras: *“Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida”*. E, por essa razão, nessas metodologias, as ações pedagógicas são híbridas, isto é, só podem ser finalizadas com a experiência nos dois ambientes (presencial e virtual), como já demonstrado. Razão por que consideramos desnecessário analisar outras aplicações da teoria proposta.

4. Resultados e Discussões

O primeiro termo que merece destaque é “metodologias ativas”. Nesse sentido, constatou-se que o seu propósito maior é favorecer o protagonismo estudantil, a partir do envolvimento ativo dos alunos durante todo o processo formativo. E, por essa razão, não podemos dizer que as “metodologias ativas” caracterizam ou identificam o ensino híbrido. Até porque não é necessário que tais metodologias façam uso dos ambientes virtual e presencial, simultaneamente, para serem ativas.

Entretanto, o fato de as ações/intervenções pedagógicas nessas metodologias serem dependentes tanto do ambiente presencial quanto do virtual, quando as TDICs são usadas, mostra, inequivocamente, uma singularidade pedagógica que não é natural (de per se) daqueles dois ambientes, já que, agora, a finalização dessas ações acontecerá apenas se a aprendizagem depender, irremediavelmente, das experiências em ambos.

Portanto, quando as experiências no ambiente virtual e presencial tornam-se indissociáveis, tem-se, então, o ensino híbrido - o que exige ações pedagógicas fundamentadas nos conteúdos curriculares, subsidiada pelas mídias digitais e pela internet. Tudo em face do melhor aproveitamento pedagógico. Noutras palavras, é preciso fazer a triagem de conteúdos e definir ações pedagógicas que possam dar conta da “fusão” entre o virtual e o presencial.

Não é possível, portanto, pensar em ensino híbrido sem uma pedagogia particular, específica para a inclusão das atividades presenciais no ciberespaço. Aliás, a esse respeito, vale a pena frisar que a função da pedagogia é estudar teorias e práticas visando à descoberta da melhor maneira de ensinar (NURUZ-ZAMAN, 2016, p.125). Ou seja, cada tipo de ensino tem a sua própria metodologia, que o torna distinto dos mais.

Parece razoável pensar que cada plano de aula deve ser estruturado em termos de um tema gerador (assunto/tema), que, para ser exaurido, precisa do ensino e da aprendizagem mistos. E, assim, não é

possível pensar no ensino híbrido sem que os conteúdos sejam previamente avaliados e distribuídos em ações. Desse modo, a hibridização do método de ensino exige quatro passos:

- Triagem de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e no ambiente virtual, conforme indicadores de sucesso, previamente definidos pelos docentes;
- Definição das melhores estratégias de abordagem de conteúdos, nos espaços virtual e presencial;
- Definição/identificação dos papéis (de alunos e professores) em cada estratégia;
- Separação/triagem dos recursos didáticos, digitais e materiais pedagógicos apropriados.

E, enfim, a condição da interdependência entre as ações pedagógicas nos dois ambientes.

Note-se, portanto, que o ensino híbrido exige mais do que o *mix* entre o presencial e o virtual. Por isso, trata-se de um novo estilo de ensino e aprendizagem que “faz a informação fluir” harmônica, do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa, sem as famosas “quebras de raciocínio”, típicas do ensino a distância e do ensino presencial.

Referências

- BARREIRO, R. M. C. Um breve panorama sobre o design instrucional. **EAD em Foco, Revista Científica de Educação a Distância**. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.61-75, 2016. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/452>>. Acesso em: 11 out. 2019.
- BERGMANN, J.; SAMS, A.. **A sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRITO, J. M. da S.; SANTOS, E. E. dos. **A natureza híbrida do ensino médio a distância**: desafios e metodologia. EmRede – Revista de educação à distância, Porto Alegre, v.6, n.2, p.307-321, 2019. Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/452>>. Acesso em: 2 set. 2019.
- CASTRO, E. A. et al. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? **Periódico Científico Projeção e Docência**, Brasília, v.6, n.2, p.47-58, 2015. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/563/505>>. Acesso em: 9 out. 2019.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FELTRE, R. **Química**: Físico-química, v.2, 6. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- FURLETI, S.; COSTA, J. W. da. O blended learning nos repositórios brasileiros. **Imagens da Educação**, Maringá, v.8, n.1, e39886, p.1-17, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39886>>. Acesso em: 9 set. 2019.
- HAMAD, A. et al. Ecosistema de inovação na educação: Uma Abordagem Conectivista. In: EHLERS, A. C. da S. T.; TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de (Orgs.). **Educação fora da caixa**: tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015. p.9-32.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro, revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

- LEANDRO, S. M.; CORREA, E. M. Ensino híbrido (blended learning): potencial e desafios no ensino superior. **EmRede – Revista de educação à distância**, Porto Alegre, v.5, n.3, p.387-396, 2018. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/369>>. Acesso em: 2 set. 2019.
- LIBANEO, J. C. **Didática**, 1ª.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- MACDONALD, J. **Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design**, 2nd ed. Aldershot, UK: Gower Publishing Company, 2018.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- MORAN, J. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45.
- _____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, S. e outros (Orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017. p.23-35.
- NURUZAMAN, A. The pedagogy of blended learning: a brief review. **IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies**, Índia, v.4, issue 1, p.124-133, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21013/jems>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- NETO, E. B. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n.22, p. 59-72, 2º. sem./2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p59-72>>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.
- PASIN, D. M.; DELGADO, H. O. K. O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. **Texto Livre: Linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte, v.10, n.2, p.87-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.10.2.87-105>>. Acesso em: 4 out. 2019.
- PEREIRA, P. R. B.; LUCENA, S. K. C. de. Prática pedagógica docente de mediação e facilitação no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Olhar Científico**, Rondônia, v.3, n.1, p.378-405, jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://www.olharcientifico.kinghost.net/index.php/olhar/article/view/109>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- PIRES, C. F. F. O estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.81-88.
- REGO, A. M. X. Educação: concepções e modalidades. **Scientia Cum Industria**, Caxias do Sul, v.6, n.1, p.38-47, 2018. Disponível em: <<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5844>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ROZA, J. C. da; VEIGA, A. M. da R.; ROZA, M. P. da. Blended learning uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.1, p.202-221, jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651638>>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- SOUZA, T. M.; CHAGAS, A. M.; ANJOS, R. de C. A. A. dos. Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. **Revista Com Censo**, Brasília, n.16, v.6, n.1, p.55-66, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/587>>. Acesso em: 1 nov. 2019.