



SOBRE O ENSINO HÍBRIDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os estudos sobre o ensino híbrido são bastante inspiradores na organização de situações didáticas. A personalização da aprendizagem, um dos aspectos importantes da abordagem, redimensiona o papel do professor, tornando-o “[...] cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais” (MORAN, 2015, p. 39).

Com base em Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido é definido como um programa de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas por meio do ensino *on-line* e presencial, de modo integrado.

Nesta direção, Moran (2015, p. 39) indica que,

[...] o ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Considerando que os indivíduos não aprendem todos no mesmo ritmo e têm necessidades de aprendizagem diversas e em momentos diferentes, Horn e Staker (2015) chamam a atenção para o fato de que o modelo de escola atual é insuficiente para promover uma educação plena. Nesse sentido, os autores defendem que, se o objetivo é que todas as crianças e adolescentes tenham sucesso escolar e na vida, a customização, ou personalização, do ensino é uma saída para atender às diferentes

necessidades de aprendizagem e, portanto, o ensino híbrido funcionaria como “[...] o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado na competência” (HORN; STAKER, 2015, p. 10).

O fato de o ensino híbrido promover a realização de atividades por meio do ensino *on-line* possibilita, aos estudantes, aprender “a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho, em qualquer ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 10). Além disso, permite, a quem já domina determinado conteúdo, avançar e, àqueles que ainda não o dominam, deterem-se nele por mais tempo, de modo a compreendê-lo ou revisitá-lo.

São modelos de ensino híbrido, conforme Horn e Staker (2015): Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido. Para a experiência aqui apresentada, o modelo escolhido foi o de Rotação, mais especificamente a rotação por estações e a sala de aula invertida. Na rotação por estações, “os estudantes alternam entre ensino *on-line*, ensino conduzido pelo professor em pequenos grupos e tarefas registradas em papel e realizadas em suas mesas” (HORN; STAKER, 2015, p. 38). Já na sala de aula invertida, os alunos têm acesso ao conteúdo da aula (orientação para a atividade, textos, palestras) previamente disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem, requerendo conexão com a internet. Assim, a nossa escolha por esses modelos se deu em razão de permitirem o atendimento personalizado e singular dos alunos, a possibilidade de estudo prévio e o trabalho colaborativo, mediado pela tecnologia.

Bacich e Moran (2015), ao discutirem o processo de ensino e aprendizagem na dimensão da educação híbrida, chamam a atenção para o fato de haver várias maneiras de ensinar e de se apropriar do conhecimento, destacando o trabalho colaborativo mediado pela tecnologia como uma delas.

Conforme os autores,

[...] o trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula [...]. Colaboração e uso de tecnologia não são ações antagônicas. As críticas sobre o isolamento que as tecnologias digitais ocasionam não podem ser consideradas em uma ação escolar realmente integrada, na qual as tecnologias como um fim em si mesmas não se sobreponham à discussão nem à articulação de ideias que podem ser proporcionadas em um trabalho colaborativo. (MORAN; BACICH, 2015).

Já no que diz respeito ao estudo prévio, este é um fator importante para o encontro presencial, pois, com ele, o tempo em sala de aula é otimizado. O aluno passa a atuar colaborativamente, resolvendo situações-problema, tematizando casos, elaborando projetos, tirando dúvidas com o professor, etc.

A ideia de atuar colaborativamente nos remete aos estudos de Vygotsky (1998) quando o autor, ao abordar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, nos

apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Para ele, a distância entre aquilo que o indivíduo pode fazer sozinho – desenvolvimento real – e a competência que ele atinge ao resolver um problema, com o auxílio de um companheiro mais capaz, revela a zona proximal de desenvolvimento (ZPD).

Com base nesse conceito, é possível mencionar que, para a criação da ZPD, o ensino precisa ultrapassar o desenvolvimento; o ensino precisa criar uma zona de conflito para que esta seja sempre um espaço de construção pelo aluno. Nesse sentido, oportunizar aos estudantes o contato com problemas mais complexos, mas cuja resolução se dê colaborativamente, é fundamental no processo de aprendizagem, e a metodologia em uma perspectiva híbrida é um dos caminhos para tal.

Além da abordagem de Vygotsky, o trabalho com grupos na instituição particular¹ de ensino superior em que ocorreu esta pesquisa também se baseia nos estudos de Bonals (2003), que estabelece parâmetros de como fazer os agrupamentos, como definir funções e papéis de cada integrante e do grupo como um todo, além de focar no processo de execução da tarefa e não apenas nos resultados e de valorizar a dimensão socioemocional no contexto escolar. Nas palavras do autor, podemos destacar “[...] três funções que nos parecem básicas no trabalho em pequenos grupos na sala de aula. São elas: a de regulação das aprendizagens, a de socialização e a de potencialização do equilíbrio emocional de seus integrantes” (BONALS, 2003, p. 15).

Por meio do acompanhamento e da análise do funcionamento do trabalho em grupo, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre o sentido do trabalho em grupo, experienciar situações diversas de trabalho em pequenos grupos e perceber como diferentes agrupamentos influenciam na dinâmica do trabalho em grupo e nos seus resultados. Portanto, essa abordagem também permite que se tome o trabalho em grupo como algo a ser tematizado como conteúdo, sobretudo no curso de pedagogia, relacionando-o a aspectos atitudinais, procedimentais e conceituais.

Por essas e outras questões, o trabalho em grupo desponta como uma alternativa ao modelo tradicional, por meio da qual os alunos podem estabelecer uma relação dialógica e dialética com seus colegas e professores. Assim, eles compartilham diferentes momentos e percursos de aprendizagem, trocando distintas experiências de vida e educacionais.

É importante ressaltar que o trabalho em grupo não substitui o trabalho individual, ambos são complementares. Segundo Bonals (2003), é necessário que o professor entenda que a escolha por um ou outro modo de intervenção e de agrupamento deve estar de acordo com os objetivos e expectativas de aprendizagem, e também com as características da tarefa a ser executada.

¹ Trata-se do Instituto Singularidades, uma instituição sem fins lucrativos. Fundada em 2001, oferece cursos de graduação e licenciatura e cursos de pós-graduação *lato sensu* e extensão universitária, todos na área da educação.

É preciso destacar, ainda, que há momentos em que é necessário garantir que todos os alunos acessem a informação dada pelo professor. Mesmo que o fato de todos os alunos estarem olhando atentamente para o professor não seja garantia de compreensão da mensagem emitida, precisamos criar as condições para que os estudantes tenham acesso a determinadas informações, permitindo que possam operar com esses conteúdos de forma ativa, em aula. Ou seja, o professor tem papel fundamental.

Entre as funções do professor discutidas por Bonals (2003), destacamos a de mediador de conflitos, de regulador das aprendizagens, ao possibilitar agrupamentos heterogêneos e homogêneos, a depender dos objetivos da tarefa e percursos dos alunos. O professor também tem a função de envolver todos os estudantes na tarefa, intervindo na organização, dinâmica e seleção das tarefas propostas, além de viabilizar o desenvolvimento da autonomia por parte desses alunos.

O PLANEJAMENTO E O PAPEL DA COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Outro fator crucial para o envolvimento dos alunos e sua atuação ativa no processo de construção do conhecimento diz respeito ao modo como se dá o planejamento das atividades, mais especificamente no que se refere à antecipação dos objetivos de aprendizagem por parte do professor. Também é importante o acesso aos materiais de aula, como vídeos e textos que possam ser assistidos previamente, favorecendo as discussões e o aprendizado em sala.

Para isso, utilizamos, em nossas aulas, a plataforma Moodle² como ambiente de aprendizagem virtual. Nela, além do plano de ensino e do cronograma de aula – com objetivos e expectativas de aprendizagem –, os alunos são orientados a assistir previamente a vídeos e a ler textos sobre os assuntos a serem estudados em sala.

Neste momento, começamos a ampliar nosso olhar para as especificidades de um trabalho que se propõe a integrar o aprendizado em aula e extra-aula. Foi quando nos deparamos com autores que discutiam a dimensão da aprendizagem colaborativa no ambiente virtual e como esse ambiente poderia contribuir para alimentar as trocas e a própria postura dos alunos quando estivessem em aula. Entre as leituras que fizemos, recortamos trechos da proposta de Gonçalves (2006), uma das autoras que contribui para compreendermos os efeitos benéficos da aprendizagem colaborativa para a educação, a partir da discussão que estabelece acerca da *Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede*.

² Trata-se de um “software livre (gratuito) de apoio à aprendizagem, em que há possibilidade de trocas entre grupos, acompanhamento individual e acompanhamento de ensino a distância” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 264).

Nesse texto, Gonçalves (2006, p. 54) recorre aos estudos de Harasim et al. (2000, tradução nossa), que definem aprendizagem cooperativa como “qualquer atividade que se realize empregando a interação, a avaliação e/ou a cooperação entre pares, com certo componente de estruturação e coordenação por parte do instrutor”, e nos lembra de que a aprendizagem cooperativa não é recente, mas que vem assumindo um lugar de destaque nos dias atuais, o que se justifica, a nosso ver, pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Outro ponto importante destacado por Gonçalves (2006, p. 54) diz respeito diretamente às trocas que se estabelecem no interior das atividades em grupo e que pudemos observar em ambas as experiências de rotação por estações que desenvolvemos. Segundo a autora, portanto, essas trocas permitem aos alunos “contrastar seus pontos de vista, de modo a produzir a construção do conhecimento”. Nesse sentido, Gonçalves (2006, p. 54) conclui que “[...] o trabalho cooperativo não pode ser realizado por um grupo de participantes em que cada um produz parte do trabalho para agrupá-lo no final, mas que seja a base sobre a qual se deve construir o trabalho conjunto”.

Essa leitura nos permite perceber que, seja no ambiente virtual ou no presencial, o trabalho colaborativo é muito mais do que separar conteúdos entre os alunos, trabalhar individualmente e simplesmente juntar as partes em uma apresentação em sala, por exemplo. Trata-se de criar uma organicidade, que possibilite a todos os integrantes de um grupo aprender sobre todos os conteúdos de uma maneira articulada, repleta de sentidos e significados que resultem numa aprendizagem com qualidade.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

Outro elemento a se observar concerne à organização dos espaços. Nesta perspectiva, autores como Zabala (1998) já apontavam para a relação intrínseca entre o modo como os espaços são utilizados e a concepção de ensino a ele vinculada, tal como vemos no trecho que segue:

Se a utilização do espaço tem sido o resultado de uma maneira de entender o ensino, tanto em relação à função social como à compreensão dos processos de aprendizagem, certamente uma mudança nestes elementos levaria a uma reconsideração das características que deveriam ter de acordo com outras concepções de ensino [...]. A utilização do espaço começa a ser um tema problemático quando o protagonismo do ensino se desloca do professor para o aluno. O centro de atenção já não é o que há no quadro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos. Este simples deslocamento põe em dúvida muitas das formas habituais de se relacionar em classe, e questiona consideravelmente o cenário. O que interessa não é o que mostra o quadro, mas o que acontece no terreno das cadeiras e, mais concretamente, em cada uma das cadeiras. (ZABALA, 1998, p. 130-131).

Ou seja, estamos novamente diante da necessidade de descentralização da figura do professor rumo a uma intervenção voltada para o aluno, tomado como foco, desta vez, também no âmbito da organização dos espaços. E aqui, mais do que abrir mão de um modelo convencional de fileiras, em que os alunos não podem se comunicar e devem manter-se quietos, ouvindo atentamente o professor, trata-se de questionar sobre qual a característica dos alunos que queremos formar e para qual modelo de sociedade. A esse respeito, Moran (2012, p. 8) afirma que:

[...] a cada ano, a sensação de incongruência, de distanciamento entre a educação desejada e a real aumenta. A sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino.

O trabalho com grupos, descrito anteriormente, corrobora essa perspectiva da necessidade de rever os espaços de aprendizagem.

Essa diversidade não apenas traduz os aspectos físicos, mas mantém estreita relação com a própria organização mental dos alunos e com as histórias pessoais de cada um, que também são muito diversas, abarcando experiências acadêmicas, sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero muito distintas, impactando diretamente os conteúdos apreendidos e mesmo a formação pessoal desses estudantes.

Descreveremos a seguir as experiências que desenvolvemos com base nesses modelos.

RELATO DE EXPERIÊNCIA 1: DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO

A experiência foi realizada com 30 alunos do segundo e terceiro semestres do curso de pedagogia de uma instituição de ensino privada, na disciplina de *Didática da alfabetização*, em abril de 2015. O modelo de ensino híbrido utilizado foi a rotação por estações.

Os alunos, organizados em grupos, foram divididos em três estações. As propostas em cada uma delas foram:

1. Socialização dos procedimentos da elaboração e aplicação de sondagem de escrita e análise da hipótese de escrita da criança.
2. Pesquisa em obras impressas e em textos disponíveis *on-line* sobre os conceitos de alfabetização, alfabetismo, níveis de alfabetismo, letramento e letramentos, letramentos múltiplos e multiletramentos e, posteriormente,

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BONALS, J. *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior*. Brasília: SEF/MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311485520096.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.
- GONÇALVES, M. I. R. Comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/319/302>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, J. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, J.; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, n. 25, jun. 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-focoma-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: 13 maio 2016.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.