

Tempos, espaços e novas tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida por meio de metodologias ativas

Times, spaces and new pedagogical trends for hybrid learning through active methodologies

 Lucicleide Araújo de Sousa Alves *

Recebido em: 8 jun. 2023
Aprovado em: 18 out. 2023

Resumo: O artigo aborda novos tempos, espaços e tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida. O objeto de investigação é o curso *Aprendizagem Híbrida: tecnologias e metodologias ativas*, oferecido pela Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância, da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (GITEAD/EAPE). O método adotado foi o estudo de caso do tipo etnográfico. Participaram da pesquisa 49 cursistas, na primeira etapa, e na segunda, oito cursistas. Os resultados apontam que quando o/a professor/a adquire fluência tecnológica, os efeitos são mais promissores ao enveredar por tendências metodológicas que integram tecnologias e educação. Ao experimentarem na prática o que é apreendido teoricamente nos espaços formativos, os professores se sentem mais confortáveis e desafiados a ousarem em sala de aula, integrando os recursos tecnológicos com as metodologias ativas, em tempos e espaços diferenciados para um aprender além do ensino presencial, o que impacta tanto na ação do/a professor/a quanto na dos estudantes. Neste sentido, conclui-se que a formação é instrumento fundamental para a ocorrência das transformações necessárias e mais condizentes com as necessidades da cultura digital correspondentes ao século XXI.

Palavras-chave: Formação continuada. Tempos e espaços. Aprendizagem híbrida. Tendências pedagógicas.

Abstract: The article deals with new times, spaces and pedagogical trends for hybrid learning. The object of investigation is the course: *Hybrid Learning - active technologies and methodologies*, offered by the Management of Continuing Training for Innovation, Technologies and Distance Education, of the Undersecretary of Continuing Training of Education Professionals (GITEAD/EAPE). The method adopted was the case study of the ethnographic type. 49 students participated in the research in the first stage, and in the second, eight students. The results point out that when the teacher acquires technological fluency, the effects are more promising when embarking on methodological trends that integrate technologies and education. When experiencing in practice what is theoretically apprehended in training spaces, teachers feel more comfortable and challenged to dare in the classroom, integrating technological resources with active methodologies, in different times and spaces for learning beyond face-to-face teaching, which impacts both the teacher's and the students' actions. In this sense, it is concluded that training is a fundamental instrument for the occurrence of the necessary transformations and more consistent with the needs of the digital culture corresponding to the 21st century.

Keywords: Continuing education. Times and spaces. Hybrid learning. Pedagogical trends.

* Lucicleide Araújo de Sousa Alves é pós-doutora em Educação (2021), com ênfase em Neurociência pela UCB. Doutora em Psicologia (2017) e mestre em Educação (2010) pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Neurociência e Educação, Estimulação cognitiva por Neurofeedback e Modificabilidade Cognitiva (PEI), Mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental - PEI, Neuropsicopedagoga, Neuroterapeuta, Arte terapeuta Junguiana - pelo IJEP. Professora na Universidade Católica de Brasília em cursos de Graduação e Pós-graduação. Contato: lucicleide.ead@gmail.com

Introdução

Estamos diante de novos tempos, espaços e tendências pedagógicas. Há séculos definíamos momentos para estudo, trabalho e lazer, organizando tempo e espaço adequados para cada um deles. No entanto, o advento da internet, no final do século XX, alterou este ciclo. Estudar, pesquisar, trabalhar e até divertir-se nos mesmos espaços e ao mesmo tempo, faz parte constitutiva da realidade do século XXI.

A chegada dos dispositivos móveis conectados à internet sem fio, na segunda década do século XXI (Era da mobilidade), possibilitou a expansão do uso social das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diferentes espaços, tempos e contextos. E estas mudanças sociais provocaram o surgimento de um espaço híbrido de conexões e sem fronteiras entre os processos de ensino e aprendizagem, combinando a modalidade presencial e virtual em contextos de sala de aula e de formação continuada.

Os espaços virtuais intensificaram a interação, a amplitude de contextos de criação e o estabelecimento de diferentes relações que potencializam os processos de aprender a aprender pelo uso constante das TDICs. Além disso, favorecem as possibilidades de os sujeitos aprendizes poderem expressar sentimentos, pensamentos, crenças, desejos por meio de uma diversidade de tecnologias digitais aliadas às novas tendências baseadas em metodologias ativas.

Segundo afirma Moran (2015, p. 39), a tecnologia trouxe a integração de todos os espaços e tempos. E a possibilidade de o ensinar e o aprender acontecerem “numa interligação simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital”. Porém, isto não quer dizer que o autor esteja se referindo a dois mundos ou espaços, mas, como ele mesmo explica, a “um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla e hibridiza constantemente” (ibid.). Ou seja, que integra os saberes apreendidos no espaço escolar em consonância com a realidade contemporânea em que se inserem os estudantes da Era Digital, integrando educação e tecnologias.

Neste sentido, novas tendências pedagógicas aliadas aos seus inúmeros desafios interpostos – integrando tecnologias e metodologias – emergem no campo da educação. De distintos níveis, modalidades e contextos, requerendo de professores constante revisão e olhar mais profundo sobre as próprias práticas pedagógicas, e sobre os processos em relação à aprendizagem dos seus estudantes e professores em formação continuada.

A utilização de diferentes metodologias ativas com o apoio de tecnologias digitais intensifica a participação e a coparticipação dos aprendizes em experiências significativas de aprendizagem ativa e híbrida, tornando-os,

assim, protagonistas do próprio processo construtivo de conhecimento, o que os leva a aprenderem mais e com uma melhor qualidade.

As tendências pedagógicas cuja concepção tem o/a professor/a como centro dos processos de ensino e aprendizagem já não mais correspondem às necessidades do século XXI, cujo foco é apostar na aprendizagem do/a estudante que já não mais objetiva reter todo o conhecimento transmitido pelo/a professor/a, uma vez que dele/a se espera interação, troca de experiências e conhecimentos. O aprendiz do século XXI é percebido como um sujeito menos passivo e mais questionador e interativo, requerendo, por parte do/a professor/a, transformar-se, adaptando-se à nova realidade em relação ao perfil dos seus estudantes, porque o aluno/a da era digital já não é mais o mesmo. Ele se transformou, exigindo por parte de nós, professores, atualização e aprimoramento constante para que educação e sociedade caminhem em sintonia com as transformações vigentes.

Diante de um contexto social em constantes movimentos de formações e transformações, Bacich e Moran (2018) apontam como um dos caminhos para uma educação ao longo da vida e formação continuada inovadora, enveredar por processos baseados em metodologias ativas, com o apoio de tecnologias digitais para aprendizagem com sentido e significado, por parte dos/as estudantes e professores/as em processos formativos, em um movimento de constantes análises e ações com sentido e significantes.

Consciente da necessidade de transformações nos processos de ensino e aprendizagem, de modo específico, nos métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores/as, aliada à facilidade de acesso hoje à informação, além da variedade de estratégias metodológicas integradas às tecnologias, para serem utilizadas no planejamento de aulas e que favorecem o engajamento dos/as estudantes e professores/as em seu próprio processo formativo de construção de conhecimento, é que o curso intitulado *Aprendizagem híbrida: tecnologias e metodologias ativas* foi pensado e elaborado por duas formadoras da Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (GITEAD/EAPE). O curso tem como objetivo contribuir com possíveis ressignificações quanto a tempo, espaços educativos e tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida, por meio da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, no espaço da EAPE, o qual é objeto de estudo e de análise deste artigo.

O curso estruturado foi aplicado em quatro turmas de formação continuada de professores (duas no matutino - T1 e T3, e duas no vespertino - T2 e T4). E algumas

questões foram molas propulsoras, mobilizadoras a serem buscadas no processo de formação pela formadora e autora deste artigo: Qual a relevância das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem? Qual é o papel do/a professor/a nesse processo? Que impactos o curso *Aprendizagem híbrida: tecnologia e metodologias ativas* gerou no processo formativo dos professores cursistas?

Para o entendimento e melhor aprofundamento das questões, o artigo apresenta, em sua primeira parte, o que entendemos por tempos, espaços e novas tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida. Na segunda parte, os resultados quanto à relevância das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem; o papel do/a professor/a ante as tecnologias e metodologias ativas e os impactos do curso gerados no processo formativo do/as professores/as cursistas. E, por fim, finalizamos o artigo com algumas conclusões, ainda que provisórias.

Tempos, espaços e novas tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida

Aprender em quaisquer circunstâncias, sejam elas temporais, espaciais e/ou baseadas em novas tendências pedagógicas é um ato profundamente humano. Relaciona-se à própria evolução da espécie, por ser um processo de natureza essencialmente social e cultural, promotor das mais diferentes formas de desenvolvimento em contextos diferenciados de tempos e espaços em que o sujeito vivencia experiências na relação consigo, com o outro e com a vida (VYGOTSKY, 2008).

Na interação e interconexão com o outro e “outros” (instrumentos culturais), o sujeito apreende e aprende. Desenvolve competências que o tornam capaz de fazer o que antes não conseguia, mediante processos de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (UNESCO, 1996). Pilares estes fundamentais à vida, dando sentido e significado aos saberes atribuídos, internalizando as informações, generalizando os conhecimentos pertinentes em outras situações, no sentido de compreendê-los e contextualizá-los para então socializá-los, pois agindo assim, o sujeito aprende e vai se desenvolvendo continuamente. Haja vista que o desenvolvimento humano não é algo predeterminado, tampouco resultado da maturação do organismo, e que bastaria apenas aguardar o tempo para o seu afloramento; mas, antes, como assegura Vygotsky (2008), é resultante da qualidade das relações estabelecidas pelo sujeito durante o seu viver/conviver.

Por isso, reverberam Maturana e Varela (2001), que conhecer é viver, e viver é conhecer. Processos estes que se interconectam e se relacionam de forma diferente, porém, complementar, coadunando-se em um mesmo dinamismo: o da vida em movimento. Do sujeito que é

e está no mundo para agir, atuando e interagindo sobre ele. Desafiando-se e sendo desafiado a todo tempo, num processo que requer equilíbrio entre a busca por uma aprendizagem coletiva e ao mesmo tempo personalizada, para ascender-se integrado e integralmente.

Na educação, assim como na vida, a inserção dos sujeitos em novos tempos, espaços, mediante novas tendências pedagógicas, é fundamental para a construção de um repertório cultural que valoriza a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a solidariedade. Numa democracia cognitiva, capaz de promover as transformações humanas necessárias, por meio de ações concretas, integrando momentos de aprendizagem presencial e virtual, com base no ensino “híbrido” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Todo esse processo mediante construções dinâmicas de intencionalidades metodológicas de aprendizagens personalizadas e colaborativas que suscitem a troca de ideias, acesso a múltiplas linguagens, participação em diferentes trilhas de aprendizagem, engajamento nas atividades, com possibilidades de melhor aprofundamento, reflexões, reelaborações, autoria nas produções e sínteses, ainda que provisórias, por parte dos sujeitos aprendizes.

O termo híbrido foi traduzido por Moran (2015, p. 27) como aquilo que pode ser “misturado, mesclado, *blended*”. De modo a articular “processos de ensino e aprendizagem mais formais com os informais, de educação aberta e em rede. De misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos”. (MORAN, 2015, p. 29). Até mesmo porque, para os “nativos digitais” (PRENSKY, 2001) não há dois mundos, mas um só que se hibridiza o tempo todo.

Neste sentido, o ensino na atualidade tenderá a se configurar dessa forma, sobretudo, para uma aprendizagem híbrida. A combinação de momentos que extrapolam os do ensino presencial, indo-se além dos limites de aprendizagem em sala de aula permitirá aprendizagens com sentido e mais significativas à vida, a partir da utilização de ferramentas de interações disponibilizadas em plataformas digitais, por meio de projetos de vida, trilhas de aprendizagem, aprendizagem por projetos, integrando concomitantemente tecnologias e metodologias ativas para o acesso a diferentes tempos e espaços e às tendências pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Tendências pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem

As metodologias ativas emergem como novas tendências pedagógicas. São propostas de ensino e, principalmente, de aprendizagem, que combinam, convergem e associam diferentes espaços, tempos e estratégias pedagógicas. Têm como proposta oportunizar as vantagens da educação online para a sala de aula presencial, como

asseguram Moran (2019), Christensen (2013), Bacich e Moran (2018), aproximando educação e tecnologia. Elas são experiências de práticas pedagógicas que superam abordagens educacionais centradas no professor/a, em aulas somente expositivas, leitura de textos e em posturas passivas que respondem às questões que lhe são solicitadas. Surgem como caminhos metodológicos, tendências pedagógicas que se abrem para o acesso a novos espaços e tempos em interconexão com a Cultura Digital.

Para Moran (2015), metodologias ativas são processos de aprendizagem baseados em estratégias didáticas em que estudantes em processo formativo participam ativamente da construção do próprio conhecimento. Nesta perspectiva, segundo o autor, as tecnologias libertam o/a professor/a mediador/a de ter que explicar o que é básico, aproveitando-se melhor dos tempos e espaços, com atuações e intervenções de modo mais personalizado junto aos/às seus/suas estudantes, ajudando-os/as em questões mais avançadas e que os/as desloquem para outros níveis de percepção e conhecimento da realidade no desenvolvimento de seu percurso de aprendizagem.

As metodologias ativas, quando utilizadas com objetivos claros e de modo seguro em relação aos seus procedimentos, são possibilidades de transformar as aulas, principalmente as de cunho tradicional, em experiências ótimas de aprendizagem, mais vivas e dinâmicas, haja vista que a utilização de metodologias ativas em sala de aula e nos espaços de formação continuada propicia um maior engajamento dos/as estudantes “nativos digitais” e professores/as “imigrantes digitais” (PRENSKY, 2001) em formação. Assim as experiências suscitadas por meio de suas vivências se tornam mais significativas, diferenciando-se das gerações anteriores em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio processo construtivo de conhecimento, proporcionando desse modo uma educação mais condizente com a atual era tecnológica e suas tendências pedagógicas.

Ainda é relevante considerar que as “novas” tendências pedagógicas, integradas às tecnologias em contextos educativos, exige de nós, professores/as, habilidades, competências didáticas e metodológicas. Além disso, é requerida fluência tecnológica para aproveitarmos do potencial que elas podem oferecer, integrando, ao mesmo tempo, as realidades presencial e virtual nos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

Método

A pesquisa foi realizada em uma turma do curso de formação intitulado *Aprendizagem híbrida: tecnologias e metodologias ativas*. Este é um curso que faz parte do rol de processos formativos promovidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), situada no Distrito Federal.

É um estudo de caso do tipo etnográfico (LAVILLE; DIONNE, 1999; ANDRÉ, 2005), de natureza qualitativa. Adotou-se como técnica para a produção dos dados um questionário on-line de entrada, antes do início do curso, com perguntas fechadas e abertas. Participaram desta fase quatro turmas (T1, T2, T3 e T4), totalizando 49 professores/as cursistas.

No decurso de desenvolvimento do curso, foi aplicado um segundo questionário com três perguntas abertas, apenas para os/as professores/as regentes, das turmas T1 e T3, que estavam coadunando concomitante ao desenvolvimento do curso a teoria com a aplicação dos recursos tecnológicos aliada às metodologias ativas na prática cotidiana da sala de aula. Nesta fase, apenas oito professores foram convidados a participar da segunda entrevista, que foi respondida por meio de questões abertas, disponibilizadas de forma online. Para a análise dos dados geradores das discussões e resultados, em conformidade com os objetivos do presente estudo, utilizou-se o processo de análise de conteúdo baseado em Bardin (2011).

Perfil dos participantes da pesquisa

O total inicial de participantes envolvidos nessa pesquisa atingiu o quantitativo de 49 professores/as. Todos/as são professores e professoras concursados/as, pertencentes ao corpo docente efetivo da rede pública de ensino básico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Conforme o Quadro 1, 12% atuam como professores/as em diferentes contextos da realidade escolar, o que diz respeito aos/as professores/as lotados/as em outros espaços da SEEDF, inclusive os/as da própria Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da

Quadro 1. Participantes envolvidos na pesquisa por Região Administrativa

Região Administrativa	Número e percentual de participantes na pesquisa por regional
Ceilândia	6 - 12%
Gama	4 - 8%
Guará	2 - 4%
Núcleo Bandeirante	1 - 2%
Paranoá	1 - 2%
Planaltina	2 - 4%
Plano Piloto/Cruzeiro	15 - 30%
Recanto das Emas	3 - 6%
Samambaia	1 - 2%
Santa Maria	2 - 4%
São Sebastião	2 - 4%
Sobradinho	2 - 4%
Taguatinga	2 - 4%
Brazlândia	0 - 0%
Professores lotados em outros espaços da SEEDF	6 - 12%
Total de professores	49 (100%)

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

Educação e 88% como regentes em salas de aula em diferentes áreas de conhecimento, em escolas situadas nas 14 Regiões Administrativas, entre as quais a maior representatividade de participação no curso *Aprendizagem Híbrida - tecnologias e metodologias ativas* foi o Plano Piloto/Cruzeiro, seguido de Ceilândia e do Gama. Neste curso oferecido à rede, apenas da regional de Brazlândia não houve representatividade.

Quanto ao gênero, 33 (67,34%) são do sexo feminino e 16 (32,65%) do sexo masculino. Neste sentido, o exercício da profissão é bastante representativo pelo gênero feminino, o correspondente a 2/3 (dois terços) do total dos participantes.

No que se refere ao nível de escolaridade, 47 (92%) dos professores possuem especialização e todos os 49 (100%) participantes da pesquisa possuem o nível superior completo. Esta última margem de percentual atende às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, do qual um dos objetivos e metas relacionadas à formação dos professores foi garantir que todos os professores de ensino médio obtivessem a formação específica de nível superior, alcançada em curso de licenciatura plena nas áreas de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2001).

Quanto ao índice de formação em nível de escolaridade *stricto sensu*, este corresponde a apenas 1/3 dos professores. Se somarmos os percentuais desses dois níveis de formação continuada, constatamos que o percentual dos que buscam por esse tipo de formação é relativamente baixo (31%), apesar dos investimentos e oportunidades oferecidos aos/as professores/as da Secretaria de Estado de Educação, com a possibilidade, inclusive, de usufruírem de afastamento integral de suas atividades para dedicação exclusiva aos estudos.

No que diz respeito ao tempo de experiência, segundo os dados demonstrados ainda pelo Quadro 2, a rede pública de ensino do Distrito Federal conta com professores e professoras que atuam, na docência, de 1 a 10 anos (19 - 38%) e de 11 a 25 anos, totalizando um percentual de 54% (27), somando com 6% (3) dos que já possuem mais 25 anos de experiência. Tendo-se, portanto, 60% de professores/as (30) que frequentam o curso de formação continuada com bastante tempo de experiência no exercício da docência (Quadro 2).

Do total dos 49 professores, conforme o Quadro 3 explicita, mais de 2/3 (dois terços) já participaram de alguma formação na modalidade de Educação a Distância (Ead). Entre elas, em primeiro lugar, os professores apontam a internet, a administração do *Moodle* e a Rede *Wi-fi* (40 - 82%) como principais recursos para utilizarem na escola e nos processos pedagógicos com os estudantes. Em seguida, aparece a utilização de tecnologias digitais na prática docente e a capacitação/

Quadro 2. Gênero, escolaridade, tempo de experiência, formação na modalidade Ead

Gênero	feminino	33 - 67,34%
	masculino	16 - 32,65%
Escolaridade	nível superior completo	49 (100%)
	especialização	47 (92%)
Stricto sensu	mestrado	14 - 29%
	doutorado	1 - 2%
		15 (31%)
Tempo de experiência	1 a 10 anos	19 - 38%
	11 a 25 anos	27 - 54%
	acima de 25 anos	3 - 6%

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

Quadro 3. Participação em formação na modalidade de Educação a Distância

Formação na modalidade Ead	Administração do <i>Moodle</i>	41 - 84%
	Utilização de tecnologias digitais na prática docente	37 - 76%
	Internet	42 - 86%
	Rede <i>Wi-fi</i>	40 - 82%
	Capacitação/formação	36 - 73%

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

formação (36 - 73%) como necessária e fundamental à integração efetiva entre educação e tecnologias nos espaços educativos. A necessidade de formação continuada por parte dos/as professores/as – tanto em nível inicial quanto na forma continuada, propriamente dita – se apresenta como um dos principais instrumentos mediadores e de aproximação entre escola e cultura, bem como para inclusão dos professores, apreensão dos recursos tecnológicos e fluência tecnológica. Os cursos formativos, neste sentido, são fundamentais para o próprio desenvolvimento e atualização dos/as professores/as em relação à cultura digital, e para o uso efetivo dos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação nas práticas docentes com os estudantes.

No que diz respeito à utilização de metodologias ativas nas práticas pedagógicas, conforme a pesquisa realizada e demonstrada pelo Quadro 4, a aprendizagem

Quadro 4. Utilização das metodologias nas práticas pedagógicas

Metodologias ativas	Número e percentual de participantes na pesquisa
Aprendizagem baseada em projetos	21 - 42%
<i>Blended Learning</i> (ensino híbrido) - Plataforma Moodle	16 - 32%
<i>Design thinking</i> (Aprendizagem baseada em Problemas)	10 - 20%
Sala de Aula Invertida	6 - 12%
Aprendizagem baseada em games (Gamificação)	4 - 8%
Participantes que não utilizam nenhuma das metodologias ativas descritas	13 - 26%

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

baseada em projetos foi considerada a de uso mais frequente pelos/as professores/as cursistas, seguida da *Blended Learning* (ensino híbrido) – Plataforma Moodle e o *Design Thinking* (Aprendizagem baseada em problemas). Todas as três são metodologias que possibilitam processos de ensino e aprendizagem, com mais protagonismo, tanto por parte dos/as professores/as quanto por parte dos/as estudantes, em relação à produção dos próprios conhecimentos, numa relação que se concebe ora consigo (individual), ora com outros (coletivo), ora com a vida (sociedade, rede). Neste aspecto, em relação às tendências metodológicas baseadas nas metodologias ativas, menos de 1/3 dos participantes declararam não utilizar nenhuma das metodologias apresentadas. Ou seja, a maioria já as está utilizando em seus processos pedagógicos em menor ou maior grau.

Quanto aos desafios para a adoção ou desenvolvimento de uma prática de ensino e aprendizagem com recursos online (Quadro 5), a falta de conectividade (internet) aparece como a primeira vilã, seguida da falta ou inadequação de equipamentos e a dificuldade de acesso aos laboratórios de informática. Ou seja, a infraestrutura e a formação, que diz respeito ao acesso e à fluência tecnológica, seguida também da falta de conhecimento sobre a possibilidade de uso dos recursos digitais ainda aparecem e foram consideradas pelos/as professores/as entrevistados/as como as principais vilãs, também neste contexto formativo. Este fato já havia sido identificado em estudo realizado por Araújo (2017) em sua tese de doutorado intitulada *Repercussões da formação para o uso de tecnologias na subjetividade de professores, numa perspectiva de complexidade e autoria*. Assim, os desafios a serem enfrentados, por parte dos professores, para a adoção ou desenvolvimento de uma prática de ensino e aprendizagem com recursos online persistem e continuam.

Quanto à reação habitual do/as professores/as entrevistado/as diante de uma nova tecnologia ou mídia digital, 90% já experimentarem uma nova tecnologia: *hardware*, dispositivo, ferramenta ou *software* de aprendizagem por curiosidade própria ou por influência de outros que utilizaram e obtiveram sucesso. E apenas (1 - 2%) não gosta de usar as novas tecnologias e geralmente se considera um dos últimos professores a usarem uma nova tecnologia (Quadro 6). A tecnologia faz parte da cultura do século XXI e não há como negá-la, pois é parte constitutiva de uma realidade que não tem mais volta. Almeja-se, sobretudo, o seu uso mais efetivo e potencial nos processos de ensino e aprendizagem, cujas metodologias ativas podem ser fortes aliadas.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o curso *Aprendizagem híbrida: tecnologias e metodologias ativas*, que se apresentou como um espaço de oportunidade dialógica, para a escuta dos professores

Quadro 5. Desafios para a adoção ou desenvolvimento de uma prática de ensino e aprendizagem com recursos online

Falta de conectividade (internet)	40 - 82%
Falta ou inadequação de equipamentos	26 - 52%
Dificuldade de acesso aos laboratórios de informática	23 - 46%
Acesso e fluência tecnológica para usar mídias digitais relevantes	21 - 42%
Falta de conhecimento sobre as possibilidades de uso dos recursos digitais	17 - 34%

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

Quadro 6. Quanto à reação habitual do/as professores/as entrevistado/as diante de uma nova tecnologia ou mídia digital

Alegam serem dos primeiros entre os seus pares a experimentar uma nova tecnologia: <i>hardware</i> , dispositivo, ferramenta ou <i>software</i> de aprendizagem.	24 - 49%
Costumam experimentar uma nova tecnologia, depois de ter visto outros usá-la com sucesso.	20 - 41%
Não gostam de usar as novas tecnologias e geralmente se consideram um dos últimos professores a usarem uma nova tecnologia.	1 - 2%
Não responderam	4 - 8%

Fonte: tabulação feita pela autora a partir de dados disponibilizados em formulário por cursistas.

concluintes do curso no ano de 2019, em relação às repercussões das ações formativas para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e metodologias ativas nas práticas docentes e os resultados para futura oferta em anos subsequentes.

Análise e discussão dos resultados

Relevância das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem

As metodologias ativas surgem como novas tendências, novos processos que suscitam novos tempos e espaços de ensino e de aprendizagem, tendo em vista superar a tão enraizada “educação bancária” (FREIRE, 1987), o ensino instrucional, conteudista, descontextualizado e que há tempos tem sido disseminado como visão e forma única de apreensão e conhecimento da realidade. Educação esta ainda tão peculiar e resistente nos espaços educativos às mudanças – por seus diferenciados sujeitos – em função da falta de infraestrutura e de circunstâncias mais favoráveis para se adentrar e dialogar com o cenário híbrido emergente do século XXI.

Apesar das resistências circunstanciais, inclusive já

apontadas em pesquisa realizada por Araújo (2017), a possibilidade de utilização das tecnologias em sala de aula está longe de algumas realidades das escolas do Distrito Federal. Há, por parte dos/as professores/as, esperança do viável possível e a consciência de que é necessário experimentar outras formas de aprender a aprender mais condizentes com a Cultura Digital do século XXI. Haja vista que, se queremos estudantes interativos, criativos/as, autores, precisamos escolher métodos ativos que os/as coloquem em constantes processos de proatividade. E, nesta perspectiva, as metodologias ativas são caminhos relevantes para avanços no “conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas”, como assim assegura Moran (2015, p. 27).

Neste sentido, perguntamos aos/as professores/as cursistas sobre a relevância das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem. E obtivemos as seguintes respostas:

As metodologias ativas **propiciam ao estudante ser protagonista do seu aprender**. Facilita a aprendizagem quando permite que ele **traga suas aprendizagens prévias**, bem como **otimiza o momento do encontro** entre professor e estudante para tirar dúvidas, para fixação de conteúdos, socialização de aprendizagens, entre outras tantas coisas. (Cursista 1, grifos nossos)

Auxilia no processo de aprendizagem com ferramentas que muitas vezes não temos acesso em sala. (Cursista 2, grifos nossos)

As metodologias ativas são muito importantes para a **promoção do protagonismo juvenil**, uma demanda do século 21. As tecnologias podem auxiliar muito nesse processo. (Cursista 5, grifos nossos)

Tanto professores, como os alunos têm a clara sensação de que, em muitas aulas convencionais, **perdemos muito tempo**. Ao planejar atividades com o uso de metodologias ativas podemos modificar a forma de ensinar, aprender, complementar e acompanhar o trabalho pedagógico. (Cursista 6, grifos nossos)

Segundo os relatos acima, a relevância das metodologias ativas nos processos de ensino e de aprendizagem permite que o tempo para o aprender seja otimizado com mais qualidade, bem como diversificam-se os seus espaços, possibilitando processos de aprendizagem para além da sala de aula presencial visando o protagonismo por parte dos estudantes, em função da utilização de recursos tecnológicos em rede como estratégias pedagógicas. Nesse contexto, a sala de aula é estendida, complexificando-a e, ao mesmo tempo, ampliando os processos de construção do conhecimento e da aprendizagem, mediante uma ecologia de saberes em espaços e com tecnologias diversificadas.

É importante considerar que, ao fazermos opção pelas metodologias ativas, estamos, ao mesmo tempo, optando por adentrarmos num mundo conectado e digital mediante processos de ensino e aprendizagem híbridos, *blended*, que possibilitam inúmeras combinações para os sujeitos da aprendizagem criarem, pesquisarem, buscarem soluções individuais e conjuntas, num processo de aprender interagindo, com a finalidade de se obter conhecimentos pertinentes (MORIN, 2007), ecologizados, contextualizados, com mais sentido e significados.

Daí a importância de os/as estudantes nesse processo trazerem as suas aprendizagens prévias, como relata a/o Cursista 1, pois estes conhecimentos, já ancorados (AUSUBEL, 2003) juntamente aos novos em processo de apreensão, geram sentido ao vivido e ampliação da visão sobre determinado assunto, bem como de serem auxiliados em outros espaços de aprendizagem, com ferramentas que não as temos em sala de aula. Porém, presentes e disponíveis no contexto do espaço da virtualidade, do qual podem e devem fazer uso tanto professores/as quanto estudantes, para evoluírem intelectualmente, como lembra muito bem a/o Cursista 2. Para tanto requer a necessidade de uma infraestrutura adequada para a apropriação do potencial que a tecnologia pode oferecer nos processos de ensinar e aprender.

Os recursos tecnológicos digitais, portanto, podem atuar como ferramentas complementares e potenciais para o desenvolvimento e aprendizados, por isso, a importância de coadunar os mais diversos recursos e percursos metodológicos baseados em trilhas personalizadas para uma “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2003).

Quanto mais diversificadas forem as técnicas, as estratégias, os aplicativos utilizados, a alternância entre os espaços presenciais e virtuais, na intenção de possíveis aprendizados significativos, maiores serão as possibilidades de garantia de ambiências favoráveis para os sujeitos atuarem e interagirem em sala de aula e para além dela. Até porque cada sujeito aprende a seu próprio tempo, modo e ritmo. E as tecnologias, sendo utilizadas em associação com as metodologias ativas, podem ampliar as possibilidades de um aprender sem fronteiras, combinando ferramentas, ambientes e organizações de planejamento de ensino com estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares (ARAÚJO, 2015) para potencializar a aprendizagem e garantir a permanência dos estudantes em seu processo construtivo de conhecer, de aprender e de se desenvolver.

Sendo assim, a combinação de estratégias ativas de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, articuladas com a metodologia da sala de aula invertida constituem possibilidades aos/as estudantes de apreenderem e aprenderem com autoria. De colocarem a mão na massa (*hands-on*), fazendo, numa relação conjunta, ao próprio modo, tempo e ritmo.

Como diria o filósofo Aristóteles (2018), é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer. As metodologias ativas, neste sentido, têm em seu cerne o aprender fazendo como uma de suas premissas, o que dá possibilidades aos/as estudantes de atuarem, de um fazer que os/as leva a problematizar, a refletir, a tirar conclusões, a sintetizar, a analisar, a aprender por descobertas, a “aprender a aprender” (DELORS, 2003). Dessa forma, reforçando a partir do relato do/a Cursista 4 ao dizer que, “o uso de metodologias ativas como a Sala de Aula Invertida, *Design Thinking* e outras metodologias associadas com tecnologias, parecem ser a resposta ideal para aproximar a escola da realidade do estudante”.

Papel do professor/a ante as tecnologias e metodologias ativas e os impactos do curso gerados no processo formativo do/as professores/as cursistas

Diante desse contexto, emergiu outra questão mobilizadora que nos levou a pensar também sobre o papel do/a educador/a ante as metodologias ativas. Neste sentido, perguntamos aos/as professores/as cursistas qual o papel deles/as nesse processo de ensino e aprendizagem com base nas metodologias ativas.

Assim considera a Cursista 5: “é papel do professor usar as tecnologias digitais para mediar a relação entre o aluno e o conhecimento”. Ou seja, é de estabelecer proximidade, dirimir dúvidas, de aproveitar o tempo e o espaço para a aprendizagem e favorecer as possíveis transformações esperadas.

Em concordância com Moran (2015, p. 16), os/as estudantes precisam sim, de acompanhamento de profissionais mais experientes, “para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades”. O papel do/a professor/a, nestes novos tempos, espaços e tendências pedagógicas, passa a ser o de orientador/a, diferente daquele de simples transmissor de informações, em virtude de a Internet oferecer um espaço amplo de possibilidades de divulgação aberta de muitos cursos, de materiais para acesso a inúmeras informações, possibilidades de aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas de diferentes lugares, em tempos e espaços diferenciados. Aprendizado a ser concebido para além do face a face, ora presencialmente, ora virtualmente, por isso, híbrido, misturando-se, complementando-se, combinando-se ferramentas, ambientes e organização de trilhas pedagógicas mais personalizadas.

No que diz respeito à variação de possibilidades de organização de trilhas pedagógicas a partir da escolha de metodologias ativas, quer seja por meio de

aprendizagem baseada em problemas, em projetos, por investigação, combinando momentos presenciais com virtuais, todas requerem uma mediação atenta e comprometida do professor/a formador/a, tanto em sala de aula, quanto nos espaços formativos. A fim de que tais processos se construam com sentido e significativos à vida, tanto pessoal quanto profissionalmente por parte do sujeito em formação, sem que este se perca medianamente o acesso a tantos espaços de informações.

Haja vista que a aprendizagem por meio das metodologias ativas oportuniza o deslocamento do/a professor/a de transmissor/a para o/a de orientador/a nos processos de ensino e aprendizagem, porque a informação está na rede, eo que importa é o que fazemos com ela, como a transformamos em conhecimento. Daí o papel do/a professor/a para ajudar o/a estudante a dar sentido às informações, como “mediador/a” (VYGOTSKY, 2007), no intuito de que o/a sujeito da aprendizagem avance para outros níveis de percepção e conhecimento da realidade.

Neste sentido, a experiência oferecida pelo curso *Aprendizagem híbrida: tecnologias e metodologias ativas* de mesclares sala de aula e ambientes virtuais foi uma experiência de fundamental importância para abertura da instituição de formação continuada de professores do Distrito Federal (EAPE) e as escolas públicas para o mundo e para trazer o mundo para dentro destes espaços formativos, como assim sugere Moran (2015, p.17). Além disso, possibilitou aos/as professores/as da SEEDF, em curso, refletirem sobre o próprio processo formativo enquanto cursistas e professores/as regentes, suscitando transformações em si, em seus/as estudantes e em suas realidades locais, a partir da relação teoria e prática.

Neste aspecto, alguns efeitos emergiram na prática pedagógica dos/as professores/as cursistas participantes da pesquisa durante o decurso de desenvolvimento do processo de formação em tecnologias e metodologias ativas, ao se aventurarem na proposta, apreenderam-na, significaram os conhecimentos parte do que foi apreendido foi colocado em prática, nos diferentes contextos nos quais os/as participantes da pesquisa exerciam a função de docente. Vejamos:

Sim. Como formadora, **apliquei no curso “Introdução a Educação Distância - Uso de Moodle”** na Formação de Formadores, em que aplicamos algumas das metodologias tratadas no curso. Fizemos com os professores das Oficinas Pedagógicas o **avatar**, pensando na dinamicidade e na ludicidade dentro do curso que é essencialmente uma aprendizagem metódica de ferramentas da plataforma Moodle. Quando pensamos em aproveitamento do tempo de encontro, pedimos que eles pesquisassem previamente sobre alguns recursos, trouxessem para nós quais seriam mais aplicáveis em sua prática pedagógica, e trouxessem suas dúvidas e descobertas para

conversa no momento do encontro presencial na EAPE. O que previamente havíamos estipulado para este curso era a aula expositiva inicial com a prática nos laboratórios de informática em uma sala de aplicação, e, ao compreendermos como era interessante **o uso da sala de aula invertida**, iniciamos o processo de inversão da lógica inicial, mesmo que de forma rudimentar. Mudar é preciso, mas em educação não se faz de imediato (Cursista 1, grifos nossos).

Sim. **Usei o Google Docs com os meus alunos** para que eles, em grupos, **fizessem um texto coletivo multimodal** sobre países da língua espanhola. Além disso, **fiz um site pelo Google** para o compartilhamento e armazenamento de materiais entre os meus colegas de trabalho (Cursista 5, grifos nossos).

Sim. Mesmo com todas as limitações do espaço de ensino público estou experimentando utilizar este novo formato de aula. Muitos são os desafios pois ainda não temos internet para nossos educandos, muitos ainda não dispõem de recursos tecnológicos pois atendo comunidades de baixa renda. Mas como professora não posso deixar-me travar o crescimento e evolução de novas estratégias de ensino. Então percebi que poderia **desenvolver as atividades em grupos onde um estudante que tinha celular com internet em tempo real compartilhasse seu equipamento com os demais**. O processo de interação com colegas e interesse pela atividade proposta se deu naturalmente obtendo sucesso em todas as propostas que levei até o momento. Tenho compartilhado a experiência com colegas da rede que tem também utilizado a proposta de metodologias ativas e tem dado muito certo (Cursista 6, grifos nossos).

Ele tem me mostrado caminhos novos que eu não conhecia e me dado mais segurança de organizar meus projetos, para seguir em frente (Cursista 7).

As possibilidades que ele propõe são muito promissoras para potencializar as práticas pedagógicas e alcançar maior nível de encantamento dos alunos (Cursista 8).

Ante os depoimentos, concluímos que a linguagem, a escrita, o sistema de números, as tecnologias são compreendidas como um sistema de instrumentos, os quais foram criados pela sociedade ao longo de sua história. Neste sentido, à medida que os professores/as em formação se apropriam desses signos e os internalizam, mudanças são provocadas, e estes, ao serem transformados, modificam a sociedade, o seu local de trabalho (a escola), que também os modifica, em um círculo contínuo de recursividade, ainda que partindo de um contexto particular para refletir em um global.

Assim, o ser humano é modificado pela sociedade que o modifica, e, todas as mudanças ocorrentes – na concepção sócio-histórico-cultural –, têm sua raiz na sociedade e na cultura. Neste sentido, os espaços formativos são fundamentais para o sujeito aprender para intervir. Ao ter acesso ao repertório cultural e se desenvolver na relação

com outro e “outros”, mediado pelos signos da cultura com a qual está sendo mediado e imerso, o sujeito se transforma e passa a transformar outros.

Os signos provindos do mundo exterior possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano. Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem, os sujeitos se apropriam da cultura, desenvolvem-se e se transformam permanentemente. Neste ciclo, aprender é vida, e vida é processo de constante aprendizagem.

Nesse sentido, todas as instituições escolares, principalmente a EAPE, enquanto espaço de formação continuados profissionais da SEEDF, são lugares privilegiados para a ocorrência do desenvolvimento tanto dos/as professores/as quanto de seus/suas estudantes, como consequência daqueles. São lugares e espaços onde são possíveis o contato de professores/as e estudantes com a cultura de forma sistemática, intencional e planejada.

Nestes espaços, portanto, a mediação do/a professor/a formador/a é fundamental, criando as condições favoráveis, ambiências capazes de despertar nos/as estudantes e/ou nos/as professores/as cursistas o desejo por aprender, por meio das mais diferentes situações de aprendizagem, de acordo com o contexto em que se situam e em conformidade com a cultura da atualidade, para que os/as seus/suas alunos/as avancem em seu processo de desenvolvimento tanto cognitivo quanto emocionalmente. Juntos, estarão professores/as e estudantes, pensando sobre o mundo no decurso de seu processo de desenvolvimento, em que está presente a maturação do organismo, em contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais, que permitirão a aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida.

A criação de diferentes espaços configuracionais que possibilitem o constante envolvimento dos sujeitos da aprendizagem para o enriquecimento do seu repertório cultural na relação com o outro e os “outros” é papel do/a mediador/a. Assim é possível que ocorra a ampliação dos conhecimentos pelas múltiplas percepções sobre a realidade, que lhes servirão de orientadores no processo de apropriação da cultura e desenvolvimento que se dá, simultânea e indissociavelmente, de fora (mundo exterior) para dentro (mundo interior) e de dentro (mundo interior) para fora (mundo exterior), nos espaços relacionais em que os sujeitos do ensino e da aprendizagem se fazem presentes. Assim como o espaço de formação na EAPE em que os/as cursistas puderam aprender no curso, enquanto ao mesmo tempo colocavam em prática os conhecimentos apreendidos. Aprendiam por isso ensinavam, estavam ensinando por que aprenderam. Este movimento é mola propulsora para manutenção da vida (do/a professor/a e estudantes) em constante estado de aprendizagem e desenvolvimento.

Planejar atividades com o uso de metodologias ativas, segundo o que disse a Cursista 6, pode “modificar a forma de ensinar, aprender, complementar e acompanhar o trabalho pedagógico”. Por isso a importância de o/a professor/a estar em sintonia com a sua realidade, interconectado/acom o mundo, com o tempo e as transformações ocorrentes, para avançar e poder promover espaços de aprendizagem que possibilitem aos/às estudantes, aos/às cursistas os avanços necessários e em conformidade com as tendências pedagógicas atuais em que estão inseridos.

Contudo, é importante salientar o papel do/a professor/a além de “mediador/a” (VYGOTSKY, 2007), o de criador/a de situações de ensino e aprendizagem que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem e foquem no potencial e não nas dificuldades, sugerindo rotinas, atividades de pesquisa, com orientações claras para a apreensão de conhecimentos significativos. Todo o cuidado necessário para que os/as estudantes e/ou professores/as em formação consigam, de posse das informações apreendidas por diferentes possibilidades de meios tecnológicos e metodologias ativas, transformá-las em conhecimento pertinente tanto para a vida pessoal quanto para a profissional.

Atuando dessa forma, assegura Demo (2009) que o/a professor/a formador/a será fundamental e indispensável, e a sua mediação pode contribuir para ajudar os/as estudantes a transformarem informações sem sentido em conhecimentos significativos, a transformar os processos de ensinagem e conseqüentemente os de aprendizagem, demandando-se, assim, mudanças nas práticas pedagógicas e o repensar de propostas de atividades educativas que ajudem os/as estudantes e/ou professores/as em curso a encontrarem com o seu próprio estilo de aprendizagem.

Sendo assim, é fundamental o/a professor/a saber orientar os processos pedagógicos, utilizando-se de tecnologias e metodologias ativas para que os estudantes e/ou professores não se percam ou se sintam incapazes antes mesmo de se desafiarem rumo ao seu próprio processo construtivo de conhecimento.

Encontramos em Vygotsky (2008) que o aprendizado, quando organizado, resulta em dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro refere-se a tudo o que o sujeito aprendiz consegue realizar de forma autônoma, utilizando-se dos próprios meios e conhecimentos já apreendidos, o que dispensaria a ajuda, nesse caso, do/a professor/a e de outros pares. Já o segundo pode ser caracterizado como tudo o que o/a estudante pode fazer com a ajuda do outro – nesse caso, com a ajuda do/a professor/a e dos seus pares (os/as colegas) –, possibilitando o desenvolvimento proximal constituído pela diferença entre o desenvolvimento real e o potencial.

Nesse segundo nível e conforme o mundo avança com a ciência e a tecnologia, a figura do/a professor/aformador/aé relevante para ajudar o/aestudante a ascender em termos de percepção e conhecimento da realidade. Aqui o/a professor/a atuaria como uma ponte rolante entre o sujeito e seu objeto desejoso de conhecimento, inserindo diferentes situações de aprendizagem, estratégias didático-pedagógicas transdisciplinares (ARAÚJO, 2015) e/ou metodologias ativas (BACICH; MORAN, 2018) com o apoio de tecnologias que possam despertar nele o seu desenvolvimento proximal.

Por isso, quanto mais integradas e diversificadas forem as atividades pedagógicas propostas, integrando tecnologias e metodologias ativas, em espaços e tempos diferenciados, maior serão as possibilidades dos/as estudantes e/ou professores/as de se desenvolverem e apreenderem a partir de uma aprendizagem híbrida, com sentido e significado à vida, pela interconexão e relação entre os dois mundos (presencial e virtual).

Sendo a aprendizagem um processo social, que ocorre na interação com outros, o desenvolvimento resulta da qualidade desse processo, e a escola, os espaços formativos, como o da EAPE, são lugares privilegiados para essa estimulação e experiência significativa para a vida, tanto pessoal quanto profissionalmente, por parte dos/as professores/as em processo formativo.

Vygotski (2007) e Kenski (2012) asseguram que o primeiro passo para a consolidação de aprendizagem significativa e emancipadora é estimular a comunicação, a troca, a interação, com o objetivo de aprender na relação com o outro. E apreender e aprender conhecimentos exige compromisso, interação e atividade intelectual intensa para um aprendizado com sentido e significância.

No curso *Aprendizagem híbrida: tecnologias e metodologias ativas*, mediante os depoimentos, os/as professores/as foram além, pois fizeram uma imersão no espaço cultural formativo e se desenvolveram movidos por mecanismos de aprendizagem acionados externamente pelos instrumentos culturais tecnológicos construídos pela humanidade e na relação com o outro.

Dessa forma, aprendizagem e desenvolvimento entrelaçam-se, são processos indissociáveis, como assegura Vygotsky (2007), em que os sujeitos aprendem e se desenvolvem ao mesmo tempo em que adquirem as possibilidades, as habilidades e as competências para responder às novas demandas sociais, em virtude do surgimento de novos instrumentos mediadores culturais, novos espaços, tempos e tendências didático-pedagógicas. Movimento esse que permite à humanidade caminhar dar seguimento ao seu processo sócio-histórico-cultural. Haja vista a educação ser processo social sistemático de construção da humanidade, por isso necessita estar aberta a constantes processos que

envolvam o viver e o aprender, numa relação interconectada, hibridizada, integrando vida e aprendizagem, educação e tecnologias.

Conclusões

Na atual sociedade contemporânea da era digital, cuja realidade exige novas capacidades e desafios, a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento requer formas mais criativas para a apreensão do conhecimento, bem como novas formas criativas de solucionar problemas, com autonomia intelectual e moral por parte dos sujeitos da aprendizagem, regidos por novos tempos, espaços e tendências pedagógicas.

O mundo contemporâneo, de fluidez e informações instantâneas e exigência de atitudes rápidas para soluções em relação aos problemas da vida cotidiana, requer novas formas de aprender e, portanto, novas organizações, configurações e reconfigurações, pela reconstituição de novos processos de ensino e aprendizagem, integrando tecnologias e metodologias ativas mais condizentes com a realidade do século XXI, para uma aprendizagem mais híbrida, com sentido e significado à vida.

Desse modo, a escola, o espaço formativo da EAPE ainda é espaço privilegiado para a produção de cultura e conhecimentos. Para tanto, deve seguir o fluxo do desenvolvimento humano e ser portadora de rupturas, conflitos, sínteses, diálogos, encontros e novas produções de sentido e significado ao conhecimento em processo de produção e reconstrução.

Por isso é importante reinventarmos a educação, assumirmos os riscos, analisarmos as contribuições das TDICs, experimentarmos as metodologias ativas apoiadas em tecnologias, explorarmos o potencial da integração entre os espaços de ensino presencial e os de ensino online, para impulsionar o engajamento dos estudantes e professores nos processos de ensino e aprendizagem com mais protagonismo e dinamismo, mediante o surgimento de novos tempos, espaços e tendências pedagógicas para uma aprendizagem híbrida.

A variedade de opções hoje oferecidas no que se refere aos percursos de aprendizagem, abarcando um conjunto rico de estratégias é o que estamos defendendo e traduzindo o que é uma tendência pedagógica para uma aprendizagem híbrida, por compreendermos que não há caminho único para o aprender, mas vários, que se bifurcam, dando possibilidades de caminhos para que os processos de aprendizagem sejam profícuos e contínuos, ocorrendo-os de formas diferentes, em espaços diversificados e sob vertentes metodológicas mais adequadas às necessidades do sujeito aprendiz do século XXI. Neste sentido, o termo híbrido no ensino e sua intencionalidade conceitual e metodológica, quando compreendido e bem utilizado na prática, com objetivos claros, pode impactar tanto na ação do/a professor/a quanto na dos/as estudantes em situações de aprendizagem personalizadas, a partir de tempos, espaços e novas tendências pedagógicas.

Sendo assim, ter conhecimento das atuais tendências pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem para uma atuação consciente e próxima das necessidades dos nossos/as estudantes da era digital é fundamental para a elaboração de percursos formativos, organização de trilhas mais personalizadas e em conformidade com as características da realidade dos/as estudantes com o quais atuamos ou iremos atuar.

Enquanto educadores podemos ajudar estudantes a darem saltos qualitativos no que diz respeito à compreensão e percepção da realidade sob novas óticas baseadas em novos tempos, espaços e tendências pedagógicas, que os permitam ir além do “pensamento simplificador” em relação à vida e aos processos de ensino e aprendizagem, caso estivermos engajados em contínuos processos formativos, em busca de profundo conhecimento sobre as atuais propostas de tendências pedagógicas que melhor se adequem ao século XXI, sendo, portanto, o ensino híbrido, um horizonte em termos de metodologia ativa a ser perseguida para uma aprendizagem a ser adquirida a partir do que há de melhor entre os dois mundos: o ensino presencial e o virtual. ■

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARAÚJO, Lucicleide. **Estratégias didático-transdisciplinares: a prática e teorização** (livro 2). Curitiba: Appris, 2015.
- ARAÚJO, Lucicleide. **Repercussões da formação para o uso de tecnologias na subjetividade de professores, numa perspectiva de complexidade e autoria**. 354 f. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Traduzido por Edson Bini. 4ª ed. São Paulo: Edipro, 2018.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.

- BACICH, LÍLIAN; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, LÍLIAN; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]/Lilian Bacich, José Moran (Orgs). Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 15 mar. 2023.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**, maio 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KENSKI, Vani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2012.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORAN, José Manuel. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje**. In: BACICH, LÍLIAN; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. From On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, out., 2001.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Paris: UNESCO, (1996) 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 mar. 2023.
- VYGOTSKY, Levi Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, Levi Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.