



OdeTE⁶
Odemira Território Educativo

Odemira
MUNICÍPIO

DIRETOR

José Alberto Guerreiro,
Presidente da Câmara Municipal de Odemira

PROPRIEDADE

Município de Odemira, Praça da República,
7630-139 Odemira
+351 283 320 900

COORDENAÇÃO

Natália Correia,
Chefe de Divisão do Desenvolvimento Sócio Cultural

EDIÇÃO

Município de Odemira

DESIGN E PRODUÇÃO

1000olhos.pt

DISTRIBUIÇÃO

Gratuita

TIRAGEM

2000

ISBN

978-989-8263-18-6

COLABORAÇÃO

António Palma, Dora Guerreiro, Rita Jorge, Rita Lourenço Alves, Tiago Jesus, Filipa Pais, Cláudia Candeias, Lina Oliveira, Sónia Catarrinho, Pedro Almeida, Madalena Victorino, Paula Lourenço, Isabel Palma Raposo, Ricardo Coelho, Rui Marques, José Verdasca, Karla Correia, Margarida Gaspar de Matos, Lucia Ramiro, Gina Tomé, Cátia Branquinho, Adriano Almeida, Susana Gaspar, Tânia Gaspar, Daniela Ferreira, Adriana Cosme, Filinto Virgílio Ramos Lima, Jorge Ascensão, Marco Bento, José Alberto Lencastre, Luis Guerreiro

DATA:

Dezembro 2020

- 242

Ensino Híbrido em Tempo de Pandemia: Dilema ou Oportunidade?

AUTOR

Marco Bento

Professor e investigador na Escola Superior de Educação de Coimbra, onde também é membro integrado do Núcleo de Investigação, Educação, Formação e Intervenção (NIEFI). Investigador em Tecnologia Educativa no Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho. Coordenador do Projeto SUPERTABI, no concelho da Maia. Direção Pedagógica do Colégio Santa Eulália, a 1.ª Escola de Referência Google For Education, em Portugal.

AUTOR

José Alberto Lencastre

Professor de Tecnologia Educativa no Instituto de Educação da Universidade do Minho. É investigador no Centro de Investigação em Educação (CIEd), Braga. Investigador do ALGORITMI, um centro de investigação da Escola de Engenharia da Universidade do Minho, Guimarães. Integra o Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem na Universidade do Minho (Centro IDEA-UMINHO).

ENSINO HÍBRIDO EM TEMPO DE PANDEMIA: DILEMA OU OPORTUNIDADE?

APRESENTAÇÃO

Para muitos professores haverá muitas semelhanças entre planejar uma disciplina no modelo híbrido ou modelo presencial. As modalidades de comunicação com o aluno podem mudar para acomodar a tecnologia, mas ajudar o aluno a aprender continuará a ser a componente fundamental. No entanto, em termos de paradigma existem especificidades próprias dos modelos híbridos, devido à forma como a tecnologia muda a pedagogia para um ensino centrado na atividade do aluno. Assim, o modelo híbrido obriga a que os professores planeiem as disciplinas de forma atempada e rigorosa, pois é preciso que ajudem o aluno a aprender autonomamente, enquanto interage com os recursos digitais e colabora com os colegas. Portanto, o papel do professor é mais exigente quando usa modelos híbridos. Pela forma como planeia as atividades, o professor é o responsável por criar as oportunidades que promovam a aprendizagem autónoma, personalizada e colaborativa do aluno. Este aspeto é decisivo, pois o aluno, apesar de reconhecer as vantagens da tecnologia e da autonomia na sua aprendizagem, pode não estar completamente preparado para assumir o ônus da sua aprendizagem. Isto acontece porque um ensino centrado na atividade do aluno é mais exigente do que o convencional presencial. Esta constatação é um dilema que a pandemia do COVID-19 veio confirmar, mas que parece ser uma oportunidade no período Pós-COVID. O presente capítulo faz a apologia do ensino híbrido no atual contexto pandémico, apresentando os seus fundamentos e vantagens educativas. Por outro lado, sublinha a renovação das funções do professor e do aluno, bem como a mudança dos princípios pedagógicos inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem no modelo híbrido.

INTRODUÇÃO

Se atentarmos na sociedade contemporânea, verificamos que esta se encontra num processo de rápidas mudanças, onde a tecnologia assume um papel fulcral nas mais diversas áreas. Porém, apesar de ser consensual que a tecnologia potencia ambientes de aprendizagem extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas (Garrison & Vaughan, 2008; Jonas & Burns, 2010; Lencastre, Bento & Magalhães, 2016), observamos que a integração natural da tecnologia na Educação se afigura muito lenta, artificial, e com um peso desproporcionado na vertente tecnológica. Com o confinamento, provocado pela pandemia do COVID-19, pelo impacto que teve o fecho das escolas, foi visível e sentida esta constatação como uma oportunidade perdida. A implementação abrupta de aulas online deixou claro que experiências sem contexto, sem planeamento, sem visão de um conceito de escola, sem formação adequada à realidade da escola, se tornou um enorme dilema. A isto podemos acrescentar a diabolização de muitos, e até uma certa aversão, da tecnologia em atividades educativas, referindo-se às más experiências do chamado “ensino online” durante a pandemia. Porém, também importará esclarecer que não existiu ensino online no período pandémico, mas sim atividades online num modelo maioritariamente transmissivo, dirigido pelo professor, com a utilização de plataformas e aplicações digitais. O modelo transmissivo, muitas vezes um monólogo do professor, facto que não incentiva o aluno a pensar criticamente nos argumentos que são apresentados, não é suficiente para atender às necessidades de aprendizagem do aluno de hoje (Lencastre, 2017), muito menos durante a pandemia. Se há algo que estava claro, e que a pandemia tornou ainda mais evidente, é que foi a tecnologia que “salvou a escola”, porque foram as escolas e os professores que já tinham hábitos naturais de inclusão da tecnologia em atividades pedagógicas presenciais, que melhor ultrapassaram toda a fase de confinamento. Não podemos, de todo continuar a desperdiçar a oportunidade de envolver a comunidade educativa num processo de transformação pedagógica, mas que depende de internet, equipamentos e capacitação adequada que tarda em avançar.

No entanto, mesmo apesar das “más experiências do confinamento”, durante o período Pós-COVID-19 muitos professores viram o ensino híbrido como uma forma de aumentar a participação ativa do aluno na construção do seu conhecimento e prepará-lo para uma aprendizagem autónoma e colaborativa em ambientes que misturam o presencial com o online. Nos cursos híbridos, “a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo ativo, interativo e centrado na aprendizagem do aluno” (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015, p. 30).

Os professores que aproveitaram o Pós-COVID-19 para utilizar modelos híbridos incorporaram intencionalmente a tecnologia para melhorar a pedagogia e a aprendizagem do aluno. Em ambientes de sala de aula presencial, as atividades presenciais foram combinadas com atividades mediadas por tecnologia para uma aprendizagem mais ativa do aluno.

OS FUNDAMENTOS DO ENSINO HÍBRIDO

Garrison e Vaughan (2008) afirmam que o ensino híbrido é a melhor solução para satisfazer as necessidades do aluno de hoje, uma vez que "combina os melhores aspectos da aprendizagem presencial e online, excluindo simultaneamente as fraquezas de ambos" (p.145). Ou seja, desta forma, o aluno pode tirar todo o proveito do estudo online, que respeita o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada um, com a segurança e o conforto de ter também, regularmente, o professor na sala de aula presencial, que passa a ser um espaço de relações afetivas que fornece os saberes para uma autonomia de sucesso (Lencastre, 2013).

De acordo com Allen, Seaman e Garrett (2007), para ser considerado um ensino híbrido necessita de ter entre 30% a 79% das sessões online. Menos do que 30% online o curso não é híbrido, usa apenas a Web como complemento do que é essencialmente presencial, por exemplo usa um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ou páginas Web para disponibilizar o programa curricular e as tarefas. Quando o curso tem 80% (ou mais) do conteúdo disponibilizado online, o curso é chamado de online (a distância).

Segundo Lencastre e Coutinho (2015, p.1362), "outra forma é olhar para os modelos híbridos é a partir do conceito de comunicação síncrona e assíncrona". A comunicação síncrona ocorre online para todos o aluno em simultâneo, através de mensagens instantâneas de texto, áudio ou videoconferência. A comunicação assíncrona acontece online, mas em momentos diferenciados para cada aluno, tipicamente através de fóruns de discussão, portfólios digitais, tutoriais ou de correio eletrónico. Quando associamos a comunicação síncrona e a assíncrona temos uma abordagem híbrida. Esta proposta ganha cada vez mais sentido depois do período pandémico, até porque as tecnologias atuais permitem que "a presença online através da Internet [possa] ser tanto (ou mais) comunicativa e envolvente do que a presença física em sala de aula convencional" (Monteiro et al., 2015, p. 27)

VANTAGENS EDUCATIVAS DOS MODELOS HÍBRIDOS

Uma revisão de literatura sobre os modelos híbridos realizada por Lencastre e Coutinho (2015, p.1363), identifica uma variedade de vantagens a diferentes níveis:

- impacto no desempenho académico do aluno (Owston, York, & Murtha, 2013; Garrison & Vaughan 2008);
- redução das taxas de abandono escolar e à melhoria das avaliações (Lopez-Perez, Perez-Lopez, & Rodriguez-Ariza, 2011);
- motivação e satisfação do aluno (De George-Walker, & Keeffe, 2010);
- implementação em termos dos estilos de aprendizagem (Ugur, Akkoyunlu, & Kurbanoglu, 2011);
- devido à aprendizagem colaborativa (So & Brush, 2008);
- devido à aprendizagem cooperativa (El-Deghaidy & Nouby, 2008);
- facilidade de acesso e flexibilidade na aprendizagem (Jonas & Burns, 2010);
- custo-benefício em comparação com os cursos 100% presenciais (Smith, 2013);
- custo-benefício quando comparados com os cursos 100% a distância (El-Deghaidy & Nouby, 2008).

Um dos componentes mais benéficos dos modelos híbridos é o seu alinhamento com modelos pedagógicos diferenciados que oferecem atividades de aprendizagem personalizadas para diferentes grupos de alunos. A variedade de atividades, tanto em sala presencial quanto online, pode fornecer ao aluno ambientes de aprendizagem que são mais aplicáveis às suas preferências de aprendizagem e que ajudam a mantê-los envolvidos.

Por outro lado, os modelos híbridos são uma forma adicional que os professores podem usar para garantir que os alunos se envolvem com o conteúdo da disciplina, incorporando comunidades de aprendizagem online, discussão síncrona e assíncrona e uma variedade de modos de colaboração online que incentivam o aluno a interagir com os

Lencastre e Coutinho
em níveis:

(Murtha, 2013; Gar-

ciões (Lopez-Perez,

, 2010);

Jr, Akkoyunlu, & Kur-

2008);

(Burns, 2010);

ciais (Smith, 2013);

istância (El-Deghaidy

eu alinhamento com
rendizagem persona-
is, tanto em sala pre-
lizagem que são mais
nantê-los envolvidos.

s professores podem
a disciplina, incorpo-
e assíncrona e uma
o a interagir com os

materiais digitais da disciplina, com o professor e com os colegas. Além de alimentar a aprendizagem ativa em sala de aula por meio do modelo “invertido”, os modelos híbridos também oferecem oportunidades para aumentar o envolvimento do aluno devido à possibilidade de incluir suporte e recursos online para aprimorar a experiência de aprendizagem. Por exemplo, além de fornecer uma aula gravada online, um professor também pode fornecer sites, imagens, vídeos adicionais e leituras para o aluno explorar. Esses recursos online, quando organizados de forma adequada, podem estimular a curiosidade do aluno e motivá-lo a explorar autonomamente.

A APRENDIZAGEM INVERTIDA

Uma abordagem pedagógica particularmente apropriada a modelos híbridos é a “aprendizagem invertida”. Esta aprendizagem caracteriza-se por ser uma abordagem pedagógica que move o processo de aprendizagem para o próprio aluno (Lencastre, 2017). Autonomamente, o aluno interage com o conteúdo online: vídeo, áudios, software, textos ou outros recursos propostos pelo professor. Na sala presencial, o professor funciona como orientador e facilitador, incentivando o aluno a usar os conhecimentos obtido autonomamente, quer do ponto de vista individual quer de esforço colaborativo.

Nesse sentido, o modelo de aprendizagem invertida assume-se como o mais indicado, desde logo, pelo reconhecimento de que o aluno aprende a qualquer hora em qualquer lugar através do acesso à informação online, e que desenvolve competências relacionadas com o pensamento crítico, trabalhando individualmente e em grupo, colaborativamente.

O valor da aprendizagem invertida está na redefinição do tempo de aula presencial que passa a ser um espaço dinâmico onde o aluno pode testar-se na aplicação do conhecimento e interagir com os outros colegas em atividades práticas significativas. O modelo de aprendizagem invertida permite diferenciar para que todos aprendam, e adequar o tempo de realização das tarefas ao aluno.

Para este modelo funcionar, o papel do professor é determinante, pois é o elemento que cria as oportunidades de aprendizagem individual e colaborativa (Lencastre et al., 2016). O professor deve planificar para apoiar tanto o trabalho individual como de grupo, criando espaços flexíveis para que o aluno possa escolher quando e onde aprende. Além disso, o professor também é flexível nos tempos para a aprendizagem, porque nem todos os alunos aprendem ao mesmo ritmo, e na avaliação da aprendizagem que promove, permitindo que cada aluno possa evidenciar os seus conhecimentos de formas distintas.

MUDANÇA DAS FUNÇÕES DO PROFESSOR E DO ALUNO

Devido a algumas diferenças fundamentais entre os modelos tradicional presencial e híbrido, é importante observar que o papel do professor e o papel do aluno passam por mudanças significativas. Em particular, os modelos híbridos muitas vezes causam uma mudança dos princípios pedagógicos.

A mudança da pedagogia é fundamental nos modelos híbridos por causa da nova ênfase na autonomia do aluno na aprendizagem que deve ocorrer durante o tempo fora da sala de aula. O professor deve planejar com antecedência as tarefas que ajudarão a motivar cada aluno individualmente. Na verdade, uma das mudanças óbvias, desde o início do processo de planeamento, é o alinhamento entre dentro e fora da sala de aula. Isso pode ser uma grande mudança para os professores que estão acostumados ao ensino tradicional presencial, quando preparam as aulas na semana anterior. Dado a necessidade de planeamento, conversão de conteúdo para online, criação de novo conteúdo e a configuração de avaliações online, entre outras tarefas necessárias, isso não é possível nos modelos híbridos.

Embora a sala de aula tradicional se tenha tornado cada vez mais centrada na atividade do aluno, tem havido alguma preocupação de que os modelos híbridos possam ser desenvolvidos muito centrados no professor e sem a ênfase necessária na atividade do aluno (Oliver e Trigwell, 2005). Por exemplo, se os professores centralizam a lecionação do conteúdo em torno de vídeo-aulas ou de momentos síncronos, pode parecer que há um retorno ao modelo pedagógico transmissivo, ao contrário do professor orientador e facilitador, típicos dos modelos híbridos.

Além disso, a necessidade de formação dos professores no uso da tecnologia antes de lecionar uma disciplina no modelo híbrido (principalmente) também pode mudar o foco da disciplina, pelo menos durante o processo de planeamento, para um foco nas “necessidades do professor”, que podem servir como uma distração do foco na aprendizagem do aluno.

A utilização da tecnologia só fará sentido quando integrada por modelos pedagógicos ativos, em que a aprendizagem invertida é exemplo e pode, assim, inaugurar uma nova visão de organização dentro da sala de aula.

Outro aspeto fundamental é a falsa percepção de que o aluno possui as competências digitais necessárias para a utilizar a tecnologia com facilidade. Na realidade, embora tenha maior intuição para a utilização da tecnologia, pode não ter as competências para

navegar com sucesso por informações, recursos ou ferramentas online. O aumento drástico na informação e das tecnologias disponível online para ajudar o aluno a aprender também tornaram a informação e a alfabetização digital uma missão da responsabilidade do professor. Cursos híbridos podem ser ambientes úteis para ajudar o aluno a usar a tecnologia para saber mais sobre como avaliar a credibilidade da informação online.

Acreditamos que a utilização pedagógica da tecnologia vai ajudar o professor a perspetivar formas diferentes de ensinar e de construir um currículo inovador e mais adaptado às necessidades específicas dos alunos e às exigências de uma sociedade em contínua e rápida evolução. É indispensável que o professor, para além de tomar decisões quanto a metodologias, estratégias e recursos a utilizar de acordo com os objetivos curriculares que se propõe atingir, reflita sobre as potencialidades pedagógicas da utilização da tecnologia.

CONCLUSÃO

Embora os modelos híbridos de aprendizagem partilhem algumas semelhanças com as salas de aula tradicionais, em termos de planeamento existem diferenças significativas entre os dois modelos, devido à forma como a tecnologia modifica a pedagogia para um ensino centrado na atividade do aluno. É importante sublinhar que algumas dessas diferenças resultam numa experiência de aprendizagem aprimorada para o aluno. Os modelos híbridos, quando bem planeados, incluem uma variedade de recursos digitais multimédia que ajudam o aluno a escolher a melhor forma para aprender autonomamente. Esta opção de escolha por parte do aluno é um dos principais benefícios dos modelos híbridos. No entanto, por vezes, o aluno, apesar de reconhecer estas vantagens dos modelos híbridos e da sua autonomia na aprendizagem, pode não estar completamente preparado para a mudança de paradigma. Ao contrário do que supõem, um ensino centrado na atividade do aluno é mais exigente do que a aprendizagem convencional presencial, obrigando o aluno a um esforço adicional em muitos momentos, especialmente fora da sala de aula. Assim, é necessário preparar o aluno para esta mudança de paradigma, o que também significa que o papel do professor também é mais exigente. Pela forma como planeia as atividades da disciplina é o principal responsável por criar as oportunidades que promovam a aprendizagem personalizada, autónoma e colaborativa do aluno.

Os professores que aproveitaram o período Pós-COVID-19 para promover modelos híbridos para melhorar a aprendizagem do aluno, quer em sala de aula presencial quer em atividades online, estão mais próximos de garantir aprendizagens significativas, quer a Escola confine novamente ou não. E assim um dilema pode ser uma oportunidade.

REFERÊNCIAS

- Allen, I., Seaman, J., & Garrett, R. (2007). Blending In: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. Disponível em: http://www.sloan-c.org/publications/survey/pdf/Blending_In.pdf.
- De George-Walker, L., & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: A case study of blended learning design. *Higher Education Research & Development*, 29(1), 1-13.
- EL-Deghaidy, H., & Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education programme. Original Research Article.
- Garrison, D., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Willey & Sons.
- Jonas, D., & Burns, B. (2010). The transition to blended e-learning. Changing the focus of educational delivery in children's pain management. Original Research Article.
- Lencastre, J. A. (2013). Blended learning: a evolução de um conceito. In Angélica Monteiro, J. António Moreira, Ana Cristina Almeida & José Alberto Lencastre (coord), *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. 2ª edição. (pp.17-30). Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Lencastre, J. A. (2017). Educação on-line: desenhar um curso híbrido centrado no estudante. In Helena Maria dos Santos Felício, Carlos Manuel Ribeiro da Silva, André Luiz Sena Mariano (orgs.), 2ª edição, *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp. 213-227). Curitiba: Editora CRV. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/47045>
- Lencastre, J. A., & Coutinho, C. (2015). Blended Learning. In Mehdi Khosrow-Pour (org.) *Encyclopedia of Information Science and Technology*, Third Edition, Volume II (pp. 1360-1368). Hershey: IGI Global.

Lencastre, J. A., Bento, M., & Magalhães, C. (2016). Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. In Tânia Maria Hetkowski & Maria Altina Ramos (orgs.), *Tecnologias e processos inovadores na educação* (pp. 159-176). Curitiba: Editora CRV.

Lopez-Perez, M. V., Perez-Lopez, M. C., & Rodriguez- Ariza, L. (2011, April). Bended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818–826.

Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: WhiteBooks.

Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? *ELearning and Digital Media* 2 (1), 17–26.

Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013, July). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38–46.

Smith, N. (2013). Face-to-face vs. Blended Learning: Effects on Secondary Students' Perceptions and Performance *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 89, 79–83.

So, H., & Brush, T. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment. *Relationships and critical factor*, 51(1), 318–336.

Ugur, B., Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2011). Students' opinions on blended learning and its implementation in terms of their learning styles. *Education and Information Technologies*, 16(1), 5–23.