

Artigo Original

Nos entremeios da presencialidade e da virtualidade: uma aposta na redução do distanciamento transacional pela via da educação híbrida

Elis Novaes

Resumo

Este artigo objetiva lançar luz sobre o *modus operandi* da educação a distância e, especificamente, sobre as possibilidades de personalização e individualização do ensino através da implantação e da gestão de estratégias ativas na oferta da educação híbrida. Esta pesquisa foi concebida como uma pesquisa de campo, realizada em uma instituição de ensino superior, no período de fevereiro a dezembro de 2019. Como proposta metodológica, nos valem de um estudo interventivo, apoiado nas pistas do método cartográfico, que nos permitiu compreender como a implantação planejada da educação híbrida pode ser capaz de impulsionar e promover uma redução do distanciamento transacional através de estratégias de integração e harmonização dos ambientes virtual e presencial. A perspectiva mecânica de aprendizagem, baseada em paradigmas instrucionistas, cuja base se encontra na compreensão do mero sombreamento da educação presencial tradicional com a educação a distância clássica, ainda é uma prática em muitas instituições de ensino no Brasil e no mundo. Isso acontece em desalinhamento com a adequada formação para viver e trabalhar em uma era pós-industrial, baseada na economia do conhecimento, quando aspectos cognitivos mais complexos devem ser considerados.

Palavras-chave: Educação híbrida. Distância Transacional.

Personalização. Metodologia ativa.

Abstract

This article aims to shed light on the *modus operandi* of distance education and, specifically, on the possibilities of personalization and individualization of teaching through the implementation and management of active strategies in the offer of Blended education. This research was conceived as field research, carried out in a higher education institution, from February to December 2019. As a methodological proposal, we use an interventional study, supported by the clues of the cartographic method, which allowed us to understand how the planned implementation of hybrid education may be able to boost and promote a reduction in the transactional distance through strategies for the integration and harmonization of virtual and face-to-face environments. The mechanical perspective of learning, based on instructional paradigms, whose base is found in the understanding of the mere shading of traditional classroom education with classical distance education is still a practice in many educational institutions in Brazil and the World. This happens in misalignment with the adequate training to live and work in a post-industrial era, based on the knowledge economy, when more complex cognitive aspects must be considered.

Keywords: Blended education. Transactional Distance. Customization. Active methodologies.

Resumen

Este artículo pretende arrojar luz sobre el *modus operandi* de la educación a distancia y, en concreto, sobre las posibilidades de personalización e individualización de la docencia a través de la implementación y gestión de estrategias activas en la oferta de educación híbrida. Esta investigación fue concebida como una investigación de campo, realizada en una institución de educación superior, de febrero a diciembre de 2019. Como propuesta metodológica, utilizamos un estudio intervencionista, sustentado en las pistas del método cartográfico, que nos

permitió comprender cómo La implementación planificada de la educación híbrida puede impulsar y promover la reducción de la distancia transaccional mediante estrategias de integración y armonización de entornos virtuales y presenciales. La perspectiva mecánica del aprendizaje, basada en paradigmas instruccionales, cuya base se encuentra en la comprensión del mero matiz de la educación tradicional en el aula con la educación clásica a distancia, es todavía una práctica en muchas instituciones educativas en Brasil y en el mundo. Esto ocurre en desalineación con la formación adecuada para vivir y trabajar en una era postindustrial, basada en la economía del conocimiento, cuando se deben considerar aspectos cognitivos más complejos.

Palabras clave: Educación híbrida. Distancia transaccional. Personalización. Metodología activa.

1. Introdução

Nosso presente se caracteriza como um período de transição fortemente imposta pelas novas tecnologias e pelas formas de coengendramento econômico, social, político e epidemiológico. “Vivemos em um mundo *trans*, habitamos em um presente transitivo” (AMADOR; NEVES, 2016), e como tal, nos impõe inflexões contínuas sobre os modos de ser e estar no campo da educação.

Essa realidade em movimento acelerado nos aponta para uma imprescindibilidade de um sistema de ensino que esteja em linha com a velocidade das mudanças do século XXI. Pensar a educação sem trazer para o bojo das discussões os meios pelos quais ela pode se valer como estratégia para o seu avanço e qualificação seria um trabalho pouco virtuoso. A tecnologia digital e outras tecnologias educacionais podem e devem fazer parte de uma transversalização necessária para este diálogo.

Portanto, este estudo assenta-se como um campo acolhedor de múltiplas iniciativas concernentes às práticas e metodologias digitais e pedagógicas aplicadas à educação a distância (EaD). As contribuições dessas práticas nas últimas décadas nos convocam à reflexão sobre as possíveis conexões e seus desdobramentos em todas as modalidades de

ensino, como aposta em uma confluência única a serviço da qualificação da educação.

Com o objetivo de colaborar com o enfrentamento dos desafios postos no contexto educacional brasileiro, buscamos compreender, por meio deste estudo, como a implantação planejada da educação híbrida no ensino superior pode ser capaz de impulsionar e promover uma redução do distanciamento transacional. Apesar da Teoria da Distância Transacional ter mais de quatro décadas, ela tem sido utilizada para pensar os sistemas de educação em vários países, fornecendo uma ferramenta conceitual importante às mais variadas formas de educação (CABAU; COSTA, 2018). A análise proposta neste estudo se sustenta a partir das implicações, circunstâncias e consequências do distanciamento transacional, tais como: psicológicas, interacionais, estruturais, metodológicas e, por fim, relativas à autonomia do estudante.

Desse modo, este estudo se configura como uma aposta na potência transformadora da educação híbrida, a partir da intervenção analítica de sua produção, implantação e operação. O desafio é intervir na oferta da educação a distância, de modo a provocar uma práxis integrada, centrada no aluno, como estratégia para alcançarmos uma educação capaz de promover habilidades cognitivas mais complexas, tendo como eixo de análise o tripé estrutural da Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Afirmamos que não há qualquer aspiração em defender um aporte teórico-metodológico específico que postule uma abordagem única da educação. Contudo, nos colocamos em uma posição de aliança com uma linha humanista, com paradigma construcionista, sustentada numa postura ético-estético-política.

2. Referenciais teóricos

A educação tem se colocado como a última fronteira da internet. A entrada da educação formal no ciberespaço, paradoxalmente, ocorreu após ela ter influenciado todos os segmentos sociais, econômicos e políticos mundo afora (HORN; STAKER, 2015). O relatório *The Global Learner Survey* (THE GLOBAL..., 2020) corrobora essa afirmativa ao demonstrar que, em uma percepção global/mundial, 67% das instituições de ensino são menos eficazes no uso da tecnologia que outros segmentos como, por exemplo, saúde e bancos. A percepção da ineficácia do uso da tecnologia na educação entre os estudantes brasileiros é ainda mais expressiva, chegando a 75%. A inserção da educação nesses espaços tecnológicos e comunicacionais favorece novas práticas pedagógicas e formas de aprendizagem que poderão possibilitar o avanço do sistema educacional. À vista disso, faz-se necessário adentrar nesses territórios para uma evolução sustentada da inovação no ensino que beneficie a aproximação com o estudante, independentemente da modalidade.

O sistema de ensino já apontava há décadas o fracasso em seu modelo, herdado do sistema industrial. Há mais de um século, John Dewey (1944) se referia a essa organização como inadequada para a formação do sujeito, pois é um subproduto do modelo industrial. A sua inadequação se apresentou desnuda e atingiu o seu ponto crítico e inegociável no momento da crise sanitária e epidemiológica mundial ocasionada pelo Sars-CoV-2¹. As novas formas de ensino, mediadas pela tecnologia, que foram convocadas de forma emergencial em todos os rincões do planeta — em alguns lugares, com uso mais robusto e complexo, em outros, menos — mudarão para sempre a maneira como as pessoas aprendem, fato corroborado pelo relatório da Pearson (THE GLOBAL..., 2020). Tal ocorrência convoca todo o sistema de ensino mundial a uma discussão pujante dessas novas e necessárias estratégias, porém, de forma organizada e planejada, o que assegurará a intencionalidade institucional, pedagógica e humana destas práticas.

O modelo de sala de aula presencial, mesmo tendo como parâmetro

¹ Sars-CoV-2 é o nome científico do novo coronavírus, causador da doença COVID-19.

as melhores universidades, não está mais à altura das reais necessidades dos estudantes para que possam alcançar sucesso em sua vida profissional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015). Não obstante, vale ressaltar que ofertar o ensino *on-line* - aulas remotas² ou aulas em EaD - baseado nas premissas do ensino presencial pode promover, quando muito, apenas ganhos marginais ao aprendizado. Portanto, esta lógica teórica/conceitual, transmissiva, centrada no professor, não configuraria em grandes contribuições, que poderiam ser alcançadas com o uso, por exemplo, de estratégias aplicadas à interação e à personalização do ensino, conforme afirmam Horn e Staker (2015).

O saber estéril, epistemológico, sem experimentações vivenciais do aprendiz que o possibilite ressignificá-lo subjetivamente, concebido apenas do ponto de vista teórico-conceitual, já não responde à celeridade das novas exigências mercadológicas. São os ativos intangíveis, que se encontram na esfera subjetiva, que agregam valor à produção do sujeito como, por exemplo, o conhecimento, a ética e a criatividade, somados à capacidade colaborativa e a todas as demais construções psíquicas que caracterizam o engajamento subjetivo. Esses ativos são indissociáveis de um modelo de aprendizagem que seja capaz de formar o ser humano em sua plenitude. Segundo Virno (2008, p. 125), “[...] o intelecto tornou-se a principal força produtiva, premissa e epicentro de qualquer *poiésis*”. Nesse sentido, Horn e Staker (2015) corroboram essa afirmativa ao apontarem que o desafio da atualidade, no qual mais de 60% dos trabalhos são de cunho intelectual, não responde mais ao modelo educacional posto. Pensar numa competência cognitiva, intelectual, essencial à formação do sujeito para a vida e para o mundo do trabalho, é considerar a potência do ato de afetar e ser afetado que se dá no encontro, numa espécie de modo de ser, “a individuação de um novo fazer-saber-ser” (AMADOR; NEVES, 2016, p. 50).

O modelo de aprendizagem mecânica, circunscrito na transmissão de informações, é paradoxalmente antagônico aos processos de diferenciação, personalização e individuação eminentes na educação. Tal

² Aula remota, neste estudo, se refere ao modelo de aula emergencial ostensivamente praticada no período da pandemia e que deve perdurar por mais um longo período na retomada das aulas no período pós-pandemia.

modelo de aprendizagem aponta para uma padronização da forma de ensinar e de avaliar os estudantes. Logo, partindo desse pressuposto, os professores poderiam ensinar os mesmos conteúdos, da mesma maneira e no mesmo ritmo, numa estratégia padronizada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015). Esse modelo é comumente percebido na estrutura de cursos nas modalidades EaD e presencial, cuja base paradigmática é instrucionista. Esse descompasso do sistema de ensino, fundamentado na economia industrial, não faz mais sentido numa era baseada na economia do conhecimento, quando outras competências são requeridas (VALENTE, 2014).

A personalização da aprendizagem, seja presencial ou virtual, exigirá que o sistema de ensino siga o ritmo das necessidades do estudante, de acordo com as suas preferências e interesses específicos. Tal estratégia impulsionará novas formas de manejo e gestão da sala de aula que, por seu turno, colocarão em questão as práticas pedagógicas naturalizadas ao longo de décadas.

Para Horn e Staker (2015), em um ambiente que se propõe a ser personalizado poderá haver uma variação dos objetivos, do conteúdo, do método e do ritmo, sendo que a personalização porta os aspectos de diferenciação e individualização do estudante. Ainda, para esses autores (ibidem), o modelo industrial vigente nas salas de aula, em que o professor ministra aulas em formato de palestras, limita qualquer possibilidade de avançar de forma rigorosa no sentido de focar a centralidade do aprendizado no aluno. O sistema de ensino monolítico, centrado no professor, encontra-se na contramão dos processos de personalização. A aprendizagem centrada no aluno tem como objetivo promover uma educação que seja geradora de sujeitos solucionadores de problemas, inquisitivos e empreendedores, preparados com conhecimentos e habilidades, que desenvolvam disposições criativas, críticas e éticas diante da realidade.

É na rachadura produzida pelo descompasso do sistema de ensino mecânico/industrial, com as necessidades de personalização, individualização e aproximação do estudante, que apostamos numa operacionalização híbrida da educação que se sustente, em certa medida, em posição distinta do ensino presencial tradicional e do ensino *on-line*

e, de igual modo, diversa da simples junção de ambas as modalidades. Garrison e Kanuka (2004) afirmam que a educação híbrida não é uma camada de uma modalidade sobreposta a outra.

Para Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3), a forma híbrida é uma tentativa de oferecer “o melhor de dois mundos”. Para esses autores, em uma proposta de inovação sustentada, a operação da educação híbrida teria as vantagens da educação *on-line* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional, todavia, seguindo os parâmetros dos modelos vigentes da aula presencial. Não obstante, esse modelo mais conservador configura um padrão mais simples e comumente operado do hibridismo.

A educação híbrida refere-se a um programa de educação formal, pelo qual o estudante aprende em parte de forma virtual e em parte de forma presencial. Esses programas preveem que o estudante tenha algum tipo de controle sobre o tempo, lugar e ritmo, possibilitando uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015). Tal práxis pode conduzir a uma redução do distanciamento transacional.

O termo “transação” foi concebido por John Dewey, em uma publicação de 1949, e que, segundo Moore (2002, p. 2), denotava “[...] a interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento”. Para este autor, a transação ocorre em um ambiente que tem como característica a separação entre os professores e alunos. Contudo, vale ressaltar que a separação que provoca padrões de comportamentos específicos e produz efeitos danosos ao processo de ensino e aprendizagem — uma vez que propicia o surgimento de uma lacuna nas relações entre professores, alunos e instituição — não está relacionada à separação espacial e/ou temporal, mas à separação psicológica e comunicacional.

Esse espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional, que pode aparecer em níveis variados, em diferentes estratégias da educação a distância (MOORE, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007). Contudo, essa não é uma característica apenas da educação a distância, pois pode ocorrer também nas interconexões entre os atores do ensino presencial e híbrido. Portanto, vale ressaltar a afirmativa de Moore e Kearsley (ibidem), de que o distanciamento transacional é uma variável

mais relativa que absoluta. Isso quer dizer que pode haver graus distintos de distância transacional em projetos educacionais diversos, mas que de alguma forma estará presente, dependendo do manejo da gestão do processo de aprendizagem. Para esses autores, existem três grupos de variáveis que apontam a extensão da distância transacional em um programa de educação, a saber: o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. Essas variáveis serão tratadas com mais detalhamento na discussão dos resultados deste estudo.

3. Campo de pesquisa — do lugar que falamos e das apostas que tecemos

A transformação da vida das pessoas pela educação é a missão estratégica da instituição que acampou este estudo. De vocação para o ensino presencial, esta instituição, apesar da sua maturidade, com quase um século no mercado educacional, possui um sistema de educação a distância ainda bastante jovem, tomando como parâmetro os programas precursores da Educação Aberta e a Distância no Brasil, cujos históricos³ de oferta de cursos na modalidade a distância, via plataformas digitais, já somam mais de vinte e cinco anos.

Foram nas dobras da gestão do segmento de educação a distância desta instituição que nos deparamos com alguns indicadores do distanciamento transacional nos cursos ofertados na modalidade EaD, especificamente nos cursos híbridos. Essa constatação provocou o florescimento deste estudo.

Tomando como baliza a observação dos indicadores de reação e de desempenho de alunos, de professores e de tutores nos cursos híbridos, nos colocamos a pensar inicialmente nas seguintes questões: quais apostas estratégicas são possíveis na estilização de um modelo de educação híbrida que assegure um coengendramento entre os professores e os

³ Segundo Scherer (2016, p. 24), “os cursos de graduação na modalidade de EaD começaram a ser ofertados no Brasil, em 1995. A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), por intermédio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação, ofertou o curso de licenciatura em educação, habilitação em séries iniciais.”

alunos e uma possível concepção uníssona da virtualidade e da presencialidade de forma harmônica e integrada? Quais as deflexões presentes nos cursos híbridos que podem ampliar o distanciamento transacional nos projetos educacionais da instituição? É possível mitigar o distanciamento transacional nos cursos híbridos e ampliar a personalização da aprendizagem?

A partir dessas questões disparadoras, adotamos como objetivo geral desta pesquisa a análise das práticas formativas que compõem os processos de educação híbrida da instituição em pauta e seus desdobramentos nas seguintes ações: analisar as estratégias metodológicas dos processos educativos ofertados na modalidade híbrida; investigar de que modos as práticas vigentes interferem na produção ou na redução do distanciamento transacional e no desenvolvimento de competências mais complexas nos estudantes; intervir nas estratégias institucionais em relação à potencialização de práticas de formação que assegurem uma integração harmônica entre os processos educativos ofertados por meio virtual e presencial; cartografar discursos e práticas em relação aos processos educativos relativos ao diálogo, estrutura e autonomia, e, por fim, propor e implantar estratégias de intervenção nas práticas formativas dos cursos híbridos que venham favorecer o entrecruzamento e a fluidez transversalizada dos conteúdos planejados para os ambientes virtual e presencial no processo de aprendizagem dos estudantes.

Esta pesquisa se definiu como interventiva e foi realizada como trabalho de campo junto ao núcleo de educação a distância (NEaD) da instituição estudada, no período de fevereiro a dezembro de 2019.

O campo foi escolhido a partir da nossa trajetória de mais de 10 anos acompanhando os processos de gestão de educação nesta rede de ensino e levando em consideração o eixo facilitador de imersão neste estudo, devido aos seus processos abertos à inovação. Foi o percurso de mais de seis anos acompanhando de forma interativa os processos de produção e gestão da operação da EaD nesta instituição que nos levou a construir um campo problemático de estudo. A produção dos dados foi realizada no dia a dia, com os coordenadores de cursos híbridos, professores presenciais, tutores, estudantes e a equipe multidisciplinar do NEaD, no período referenciado.

4. Metodologia - as pistas do método cartográfico

O desafio metodológico posto neste estudo nos levou a buscar estratégias que nos ajudassem a engendrar, com os participantes, caminhos que nos apontassem pistas de como produzir intervenção na gestão, produção e operação dos cursos de graduação híbridos da instituição em tela, de forma a compreender os processos educacionais e suas potencialidades.

Para tanto, adotamos as pistas do método da pesquisa cartográfica, que tem o seu foco performático “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Podemos afirmar que se tornou coerente o uso dessa perspectiva, pois o método cartográfico é comprometido com os processos históricos e políticos e com os modos de subjetivação que se apresentam no contexto da educação. Assim, a cartografia foi acolhida como perspectiva de análise da qual nos valem nas conversas individuais e coletivas, e que, neste campo, já consideramos uma intervenção capaz de produzir transformação. Para tanto, a orientação metodológica que adotamos foi composta por intervenção no sentido de transformar para compreender. “A intervenção nos coloca diante do fato de que nossas práticas não são neutras, elas são vetores que produzem realidades” (MORAES, 2010, p. 37).

Na produção de dados, nos valem das conversas com os coordenadores dos cursos híbridos e com os professores presenciais de forma individual e coletiva, tanto por meio telefônico, webconferência e ambiente virtual de aprendizagem (AVA) quanto pela via presencial, principalmente, nos encontros de formação de coordenadores, professores e tutores que eram realizados semestralmente. Servimo-nos também de observações e estudo dos relatórios analíticos de satisfação e de desempenho dos estudantes com olhar qualitativo.

Além disso, nos valem de outros recursos, como o diagnóstico realizado com os tutores, coordenadores de curso e com todos os membros da equipe multidisciplinar do NEaD. Esses dados foram produzidos

por meio de respostas em um formulário semiestruturado, individual e apresentado por cada ator em plenária e discutido coletivamente. Também nos valem os documentos institucionais de cunho estratégico-pedagógico, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), os Planos de Ensino (PE), os Planos de Aprendizagem (PA) e os conteúdos didáticos estruturados no AVA para fins de análise. Os dados das conversas e *feedback* de professores, alunos, coordenadores e equipe multidisciplinar foram registrados no diário de campo.

Vale reforçar que o método cartográfico se constituiu de forma imersiva e interventiva. Isto é, as estratégias metodológicas foram se construindo de forma processual na relação com o próprio objeto e em consonância com todos os atores deste estudo. Assim, a rota foi sendo estabelecida na medida em que a fomos percorrendo, buscando alcançar as linhas de subjetividade, seus fluxos, suas relações e seus entrelaçamentos possíveis.

No quadro a seguir, encontram-se detalhados os sujeitos e o método de produção de dados.

Quadro – Sujeitos da pesquisa e produção de dados

Sujeitos	Cursos híbridos	Produção de dados
Coordenadores de curso.	Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Farmácia, Biomedicina, Estética e Cosmética, Educação Física (bacharelado), Fisioterapia.	Conversas formais — <i>feedback</i> em reuniões, eventos formativos: coordenadores, professores e tutores. Conversas informais — <i>feedback</i> e escuta ativa dos processos no dia a dia: coordenadores, professores, tutores e equipe multidisciplinar.
Alunos.	Representados em todos os cursos híbridos — sem classificação por curso.	Chats: alunos e tutores. Análise de requerimentos <i>on-line</i> : alunos.
Professores presenciais.		Indicadores de desempenho docente e discente.
Tutores a distância.		Registro de <i>feedback</i> de coordenadores de polo via telefonemas, <i>e-mails</i> e conversas por aplicativos e AVA.
Coordenadores de polo.	Representados em todos os cursos híbridos — sem classificação por curso ou localização.	Diagnóstico — formulário estruturado aplicado aos coordenadores, tutores a distância e equipe multidisciplinar, respondido e entregue individualmente por e-mail e apresentado com argumentação individual para o grupo participante.
Equipe multidisciplinar.	Coordenações pedagógicas, coordenador de tutorias, coordenação de produção e mídias, designers instrucionais, designers multimídia e gráfico, assistentes técnicos de suporte direto ao AVA que compunha a estrutura.	Documentos pedagógicos: PDI, PPC, PE, PA e materiais didáticos no AVA. Indicadores de gestão acadêmica — evasão, satisfação e inadimplência. Diário de campo.

Fonte: Elaborado pela autora.

5. Resultado e Discussão

Os dados foram analisados tendo como eixo norteador a tipologia construída em torno dos componentes mais elementares que habitam o universo das relações no campo educacional e determinam o distanciamento transacional: o diálogo, a estrutura e a autonomia do estudante (MOORE, 2002; MOORE, KEARSLEY, 2007). Para esses autores (ibidem), a extensão do distanciamento transacional em um curso ocorre em função desses grupos de variáveis. Essas referências basilares foram orientativas para analisar os dados produzidos, com o fim de intervir e compreender as estratégias amplificadoras do distanciamento transacional, objetivando resultar numa aproximação qualificada do aluno, com vistas à personalização, diferenciação, e individualização do estudante nos cursos híbridos da instituição em pauta.

Em linha com a proposta de pesquisa interventiva, cartográfica, não coube neste estudo fazer uma compartimentalização em fases e em etapas cronológicas/temporais, já que todo o processo de pesquisa se deu numa fluência que foi se estabelecendo à medida que o método evoluía. Contudo, fizemos uma organização dos dados para fins de análise didática. Nesse sentido, importa destacar a liquidez da margem dos estágios: produção de dados, análise e intervenção; pois esses períodos se deram de modo contínuo e sem disciplinamento temporal entre eles.

5.1. Primeiro ponto de análise: estrutura

A estrutura dos programas educacionais foi o primeiro critério usado para análise dos dados, embora os aspectos da trilogia — diálogo, estrutura e autonomia do aluno — sejam inseparáveis e se estabeleçam em um entrecruzamento natural e fluido entre si.

Segundo Moore (2002), é a estrutura que traduz as estratégias de ensino e os métodos de avaliação. Além disso, ela expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais do curso. Portanto, a estrutura, representada via metodologias, métodos e filosofia educacional dos cursos da IES em tela, pode ser um fator determinante para ampliar ou reduzir o distanciamento transacional. Neste estudo, consideramos

como estrutura, para fins de análise, os seguintes documentos pedagógicos: PDI, PPCs, PEs, PAs e os conteúdos disponibilizados no AVA, incluindo os recursos interacionais. Para esse autor (ibidem), a qualidade da variável estrutura irá depender do cuidado com que esses elementos pedagógicos são estruturados.

Para análise dessa tipologia, inicialmente, avaliamos os documentos institucionais e pedagógicos, por serem basilares para a organização dos conteúdos e para a gestão da aprendizagem. Optamos por iniciar a análise por esses dados, pois entendemos que são nesses espaços que residem o nascedouro dos cursos e se inscrevem as bases filosóficas e a intenção de sua organização didático-pedagógica estrutural. Na sequência, nos debruçamos na intervenção e na análise dos dados produzidos junto à equipe do NEaD e aos professores e coordenadores de curso, e, por fim, nos conteúdos e materiais didáticos dos cursos disponibilizados no AVA.

A partir da análise documental dos cursos híbridos em tela, podemos perceber que todos possuíam uma retórica pedagógica humanista e de cunho paradigmático construcionista/interacionista em oposição ao instrucionismo comumente encontrado em cursos ofertados na modalidade a distância. É importante ressaltar que esse registro é expressivo, pois as estratégias pedagógicas que se apoiam no paradigma instrucionista podem ser um gatilho significativo para a amplificação do distanciamento transacional que, geralmente, estabelece uma estrutura com direcionamentos mais rígidos e vai na contramão da possibilidade de personalização da educação.

Transcrevemos a seguir um trecho de um dos documentos, cujo teor, de forma muito similar, foi localizado em todos os PPCs dos cursos EaD/híbridos da instituição:

[...] formar profissionais autônomos, criativos, reflexivos e inovadores, que utilizem o diálogo crítico sobre a realidade social, culminando com a prática do “aprender a aprender” ao “aprender fazendo”, ancorada no

espírito colaborativo e empreendedor, presente em nossa metodologia EaD, por meio da interação entre alunos e professores (FUTO, 2015, p. 26-27).

A base teórica-conceitual presente nos documentos pedagógicos, sustentada em um paradigma construcionista e interacionista, vem ao encontro da proposição de Papert (1994) quando afirma que o conhecimento se constrói em um ambiente dialógico e que a interação aluno-professor possibilita a construção de conhecimento a partir da ação. Dessa forma, os documentos analisados possuem uma retórica que corrobora com a proposta do referido autor (ibidem) ao trazer para a centralidade da aprendizagem os princípios pedagógicos e psicológicos da arte do “aprender a aprender” e do “aprender-fazendo”, na intencionalidade de proporcionar uma aprendizagem crítica, reflexiva e significativa aos alunos.

Os dados desses documentos nos apontam uma preocupação institucional-pedagógica com o desenvolvimento dos estudantes, no sentido de promover a aprendizagem a partir da ação e da intervenção em sua realidade social. No trecho do documento PDI, transcrito a seguir, encontramos excertos que mantêm coerência com os PPCs.

Entendemos que o aluno se torna sujeito de sua aprendizagem quando desenvolve a consciência de como a aprendizagem ocorre; quando compreende, ou seja, quando desenvolve a capacidade de realizar uma interpretação diferenciada em relação ao que aprende, posicionando-se crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. O aluno, então, passa da compreensão à elaboração de novos conhecimentos. [...] a proposta pedagógica deve levar o aluno a interagir com outras pessoas que o acompanham no processo de compreender a construção de novos conhecimentos. [...] crença de que é o indivíduo que aprende numa relação direta com a construção do conhecimento. É necessário ensinar a aprender (FUTO, 2018, p. 123).

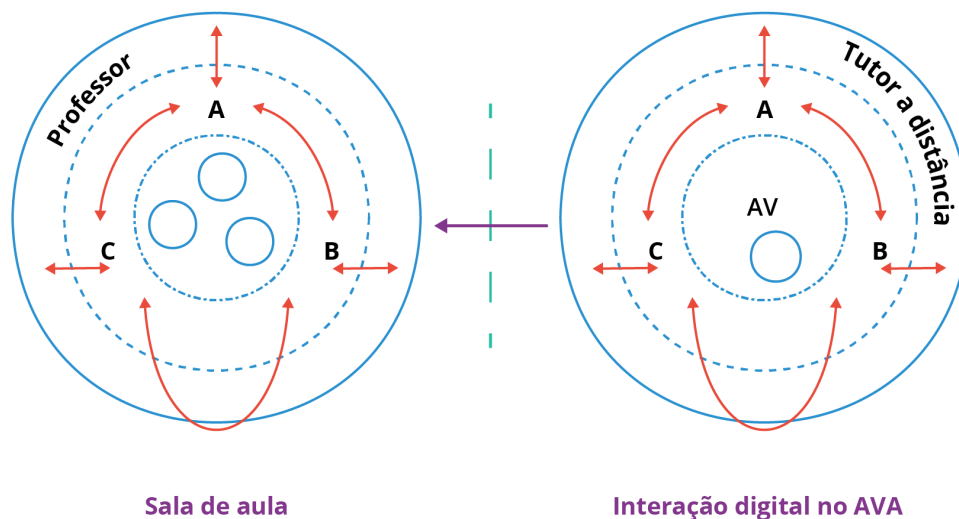
As intenções descritas no PDI mantêm sinergia com a proposta construcionista/interacionista e corroboram a afirmativa de Behar (2009). Segundo essa autora, o paradigma interacionista é caracterizado pela interação entre o aluno e o meio exterior. A aprendizagem se dá prioritariamente pela ação, construção e tomada de consciência dos estudantes a partir da coordenação cognitiva das ações realizadas. Assim, os recursos e as estratégias didáticas são centrados na interação entre aluno, professor e conteúdo.

Identificamos, na análise documental, um direcionamento de relação contínua entre os atores do processo de aprendizagem, que são mitigadores do distanciamento transacional. Portanto, a análise do PDI e dos PPCs nos indica um claro posicionamento institucional e pedagógico, com intencionalidades presentes no seu planejamento que sugere uma proposta construcionista.

De igual forma, as narrativas dos coordenadores de curso e da equipe multidisciplinar do NEaD encontravam-se em coerência com os documentos analisados, mantendo sinergia com uma proposta didático-pedagógica propícia aos ambientes com abordagem construcionista no modal EaD, no qual se inserem os cursos híbridos. Tal abordagem nos aponta uma intencionalidade de suas ações, pois visa atender aos interesses dos alunos a partir de produções cognitivas vinculadas ao seu contexto, à sua realidade social e à interação coletiva, buscando a potencialização dos processos psicológicos básicos necessários à aprendizagem, tais como: a motivação, o afeto, a emoção, a atenção, a memória, o pensamento e a linguagem.

A partir da análise desses dados, podemos considerar que as relações transacionais do ponto de vista da estrutura, considerado de forma isolada, podem apresentar um constructo que aponta para um distanciamento transacional baixo, uma vez que o distanciamento transacional, segundo Moore (2002), sempre será relativo e não nulo. A proposta metodológica se sustenta numa relação multirrelacional entre os alunos (A, B e C) e o professor, os alunos entre si e cada um com a sua realidade social (RS) através dos projetos propostos. A relação transacional está representada na figura 1.

Figura 1 – Modelo de relação transacional dos cursos híbridos — estrutura PPC e PDI



eVig Educacional

Fonte: Elaborada pela autora.

Vale ressaltar que, apesar dos documentos institucionais apresentarem características indicando uma estrutura flexível, com diálogo multidirecional planejado, podemos observar na figura 1 a presença de uma cisão entre os meios de aprendizagem virtual e presencial não cuidada no planejamento, apontando para uma estrutura impermeável entre os dois ambientes, com estruturas específicas paralelas, dificultando os processos de individualização da aprendizagem e, por seu turno, a amplificação do distanciamento transacional.

Ainda, de forma divergente da retórica dos documentos PDI e PPCs e das narrativas produzidas pelos coordenadores de curso e pela equipe do NEaD supra-analisadas, identificamos, na análise dos PAs, algumas deflexões que são indicadores possíveis da causa da amplificação do distanciamento transacional nos cursos híbridos da instituição em tela. Consideramos essa informação importante, pois são esses documentos pedagógicos que traduzem em ações as intenções descritas nos PPCs e PDI.

Segundo o relato da equipe do NEaD, foi necessária uma alteração

nas ações interativas propostas nos PAs planejados inicialmente, porque o número de alunos por componente curricular/professor e a carga horária contratada dos tutores levou, de forma compulsória, à necessidade de reorganização das práticas descritas nos PAs e, conseqüentemente, na forma de interação no AVA e nos encontros presenciais.

Identificamos no AVA materiais e atividades característicos de um paradigma instrucionista, com orientações dirigidas, com menor diálogo ativo e multidirecional entre os alunos, professores e tutores. Segundo o relato da equipe e dos coordenadores de curso, essas alterações aconteceram em substituições a produções coletivas que exigiam maior engajamento do professor e do aluno. Isso foi necessário para que se tornasse viável o acompanhamento do professor dentro da hora contratada, pois havia um descompasso entre a demanda das interações e a disponibilidade contratual destes atores. Tal fato impactou não somente a proposta de aprendizagem em meio digital quanto a lógica dos encontros presenciais, estes se organizaram em torno de aulas expositivas, ocasionando uma cisão entre conteúdo digital e conteúdo presencial de forma ainda mais acentuada que a previamente planejada.

Esse fato é uma realidade que pode atingir todas as instituições e isso já havia sido alertado por Horn e Staker (2015). O peso que se coloca em torno dos custos da operação, invariavelmente, pode se tornar um dificultador da implantação de estratégias de personalização dos processos de aprendizagem. Essas estratégias, por seu turno, demandam uma carga horária de dedicação adequada para que o professor consiga dialogar didaticamente com o aluno, de forma individual, e com o grupo, de forma coletiva. Isso corrobora a preocupação posta por esses autores (ibidem), quando apontam que a personalização da aprendizagem se assenta sobre muitos desafios, sendo um deles o controle de custo, que cada vez mais se faz necessário nas instituições públicas e privadas.

A narrativa de um dos professores-tutores, responsável pelo fomento da interação no AVA, concernente ao componente sob a sua responsabilidade, foi localizada em diversas narrativas de outros professores quando eram convocados a interagirem com mais prontidão com os alunos,

eu tenho me dedicado o máximo que posso, mas se for manter a interação com os alunos conforme a demanda prevista nos projetos eu teria que ter o triplo da carga horária contratada (P⁴).

As interações abortadas, justificadas, propícias à promoção do engajamento, haviam sido planejadas no ato da produção e se encontravam em coerência com os PPCs. Observamos que esses rearranjos nos PAs e nos conteúdos do AVA coadunavam, paradoxalmente, para uma prática em linha com o paradigma instrucionista.

Segundo Pimentel (2020), na abordagem instrucionista-massiva, que ainda é muito praticada na educação a distância, os recursos das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) representam uma evolução das mídias e não modificam o modelo de comunicação de massa que, por sua natureza, é hegemonicamente unidirecional, típico dessa abordagem. Para Alvarenga (2018), essa concepção é individualista e a sua abordagem didático-pedagógica se apoia na transmissão de conteúdo. Behar (2009) corrobora essa afirmativa, ressaltando que na abordagem instrucionista o conhecimento não se constrói, mas é transferido para o sujeito, pois o estudante é considerado uma tábula rasa e o conhecimento vem do exterior.

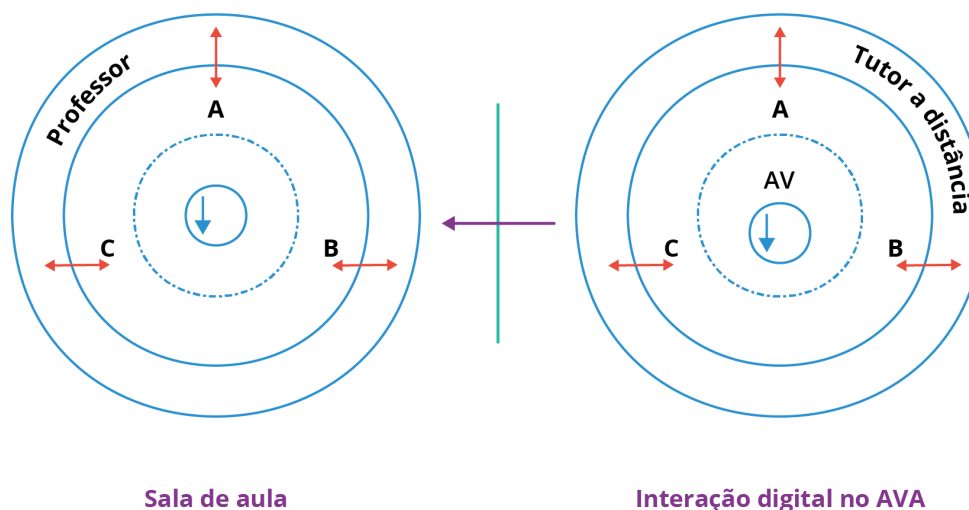
Apesar das automatizações e da presença em menor quantidade de recursos interativos de caráter coletivos no AVA, localizamos a presença de fóruns e projetos integradores realizados no plano virtual, mas insuficientes para assegurar um processo interacional e de diálogo multidirecional contínuo entre os atores: professor, aluno e comunidade. Além disso, o plano de aprendizagem do professor presencial, deixava abertura para aulas expositivas nos mesmos moldes das aulas tradicionais comuns à prática do ensino presencial. Nesse formato, corria-se o risco de sobreposição de conteúdo, não havia contribuição para a personalização da aprendizagem e colaborava-se para uma oferta de um curso com um hibridismo ineficiente. As alterações que ocorreram, por sua vez, denunciavam uma estrutura inclinada à rigidez, contradizendo

⁴ A letra P foi usada para manter o anonimato do professor.

a proposta dos documentos pedagógicos.

A figura 2 representa o esquema de distanciamento transacional observado a partir do rearranjo realizado, sem o planejamento pedagógico adequado, para atendimento às necessidades de redução de custos.

Figura 2 – Distanciamento transacional ampliado



eVCEducacional

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos que, nesse modelo, a relação transacional tanto nos aspectos provocados pela estrutura quanto pela segunda variável da tipologia, o diálogo, que ocorre entre os conteúdos digitais e os conteúdos em sala de aula presencial, se tornou mais estanque. A relação entre os alunos e entre os professores se tornou mais unidirecional e unirrelacional. Há uma separação rígida entre os ambientes virtual e presencial, representada por uma linha contínua que os separa.

A proposta se igualou a um modelo instrucionista-massivo. O desenho aponta a cisão entre os dois ambientes, fragilizando a potência da educação híbrida. As figuras 1 e 2 apresentam um modelo de hibridismo comumente usado, em que há apenas uma junção do modelo presencial com o modelo de oferta virtual. Neste estudo, nos referiremos a esse modelo como semipresencial, em contraponto ao modelo híbrido cuja potência transformadora nos permite uma fluidez entre os

ambientes virtual e presencial.

Em nossas intervenções, observamos dois modelos de ofertas com pouca (figura 1) ou muito pouca (figura 2) integração e harmonização. Isso nos aponta que não há em prática, no momento anterior à nossa pesquisa interventiva, um planejamento didático-pedagógico que poderia nos indicar um modelo de educação híbrida integrada, que assegurasse uma fluidez entre os conteúdos presenciais e virtuais e que ampliasse a exploração de processos cognitivos mais complexos nos alunos por meio da disrupção dos modelos tradicionais de ofertas EaD e presencial.

Nesse aspecto, a pesquisa cartográfica nos permitiu emergir com o campo e redesenhar fluxos e novos caminhos possíveis. A partir disso, foi construída, junto às coordenações do NEaD e aos coordenadores dos cursos híbridos, uma nova estrutura organizacional da equipe de professores e tutores, com ganho de qualidade e redução de custos.

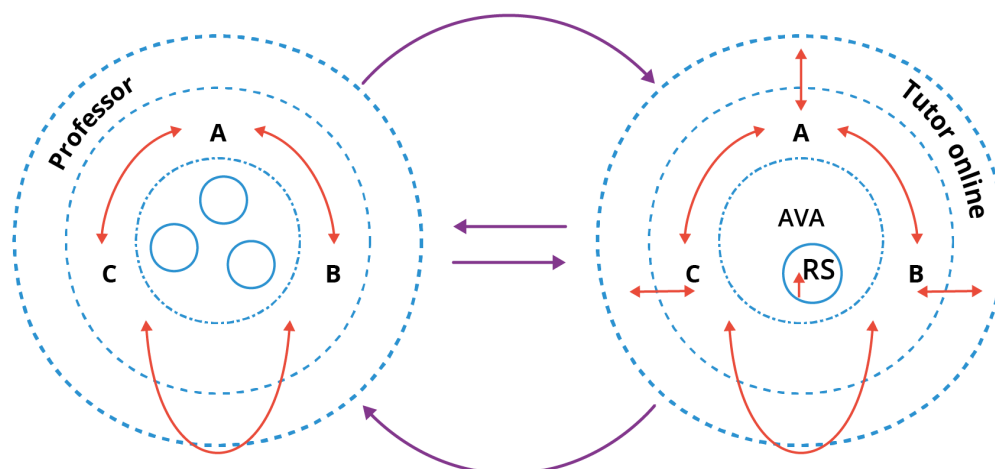
Na nova proposta pedagógica-metodológica implantada, asseguramos uma personalização da aprendizagem, proporcionando um maior engajamento dos alunos a partir das bases do ‘aprender a aprender’ e do ‘aprender fazendo’. Tudo isso de forma integrada, ou seja, garantindo uma fluidez entre os conteúdos do AVA e os conteúdos presenciais planejados. Para isso, foram elaboradas roteirizações semiabertas para os professores presenciais articulados com os eventos disparadores no AVA. Esses eventos disparadores tinham a função de serem elementos preparatórios para os encontros presenciais e propunham o estreitamento da correlação dos conteúdos, das atividades e das orientações no AVA com as atividades a serem realizadas nos encontros presenciais.

Essa intervenção aumentou significativamente o engajamento dos professores presenciais, que passaram a ser denominados de professores mediadores — rompendo com a lógica do ensino presencial. Com esse mesmo objetivo, outra intervenção foi realizada: a ruptura com a terminologia “aula presencial” para definir os encontros presenciais. O deslizamento do significante “aula” para “encontros presenciais” permitiu aos professores-mediadores, tutores *on-line* e alunos um entendimento claro do que se esperava de cada ator no ambiente virtual e nas

metodologias planejadas para os encontros presenciais.

A partir da intervenção, a estrutura foi realinhada com os propósitos pedagógicos e filosóficos, acatando um princípio de austeridade da IES, exigido pelo momento econômico pelo qual passa o país e, mais importante, tornando a estrutura flexível. Nesse modelo, o papel do professor deixou de ser o de palestrante de aulas expositivas, saindo da centralidade do espaço de ensino para dar lugar ao protagonismo do aluno na sua relação com as suas produções e nas suas relações com a comunidade, retomando, por seu turno, as características paradigmáticas construcionistas na relação transacional, que estão apresentadas na figura 3.

Figura 3 – Distanciamento transacional reduzido



eVGE Educacional

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse modelo possibilitou a melhoria do processo de comunicação e a integração entre os conteúdos do ambiente virtual e os encontros presenciais, promovendo uma educação híbrida disruptiva.

5.2. Segundo ponto de análise: diálogo

Assim como a estrutura, a extensão, a natureza e as características do diálogo são determinadas pela filosofia educacional do curso, pela organização dos componentes curriculares, pelos atores e pelas variáveis ambientais, como a linguagem e os meios de comunicação que podem ser estabelecidos, de forma diversa, na lógica da educação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Segundo Moore (2002), o estabelecimento do diálogo nas relações de aprendizagem busca uma maior compreensão do aluno e quanto menos distanciamento transacional, mais o diálogo passa a ter qualidades positivas, a ser construtivo e valorizado entre os alunos, professores e demais atores do processo, assumindo, por seu turno, uma dimensão multidirecional. Segundo Moore e Kearsley (2007, p. 241), “[...] diálogo não é o mesmo que interação, embora as interações sejam necessárias para criar diálogo”. Desse modo, o fortalecimento dessa variável da trílogia do distanciamento transacional é um fator de grande importância na implantação de uma educação híbrida efetiva.

A partir da verificação dos processos estabelecidos na educação híbrida da instituição em pauta, a intervenção nos modos de entrecruzamento do diálogo, criado a partir da confluência sinérgica com a estrutura dos cursos, em todos os seus documentos e execução, favoreceu uma maior possibilidade de personalização e individualização da aprendizagem. Isso foi possível porque, à medida que o aluno intervia na sua realidade social a partir dos projetos desenvolvidos e/ou orientados nos encontros presenciais e virtuais, a educação foi sendo personalizada com os seus possíveis modos de aprendizagem e com a sua realidade regionalizada.

Os encontros presenciais passaram a ser destinados à amplificação do diálogo, à orientação e à troca de experiência entre os alunos e professores. Dessa forma, as estratégias de desenvolvimento das altas habilidades cognitivas, como a capacidade de analisar, avaliar e criar, tornaram-se o foco dos encontros presenciais. Essa estratégia ativa rompeu com o modelo de sala de aula tradicional e com o diálogo unidirecional presente nas estruturas pedagógicas instrucionistas rígidas comuns à

maioria dos modelos de educação a distância. Assim, conseguimos re-tomar, durante o percurso deste estudo interventivo, a lógica de diálogo e solidificar a estrutura proposta na figura 3. Estrutura flexível, com mais diálogo multidirecional e personalização, promovendo, consequentemente, uma redução do distanciamento transacional.

5.3. Terceiro ponto de análise: autonomia do aluno

Durante o estudo, a análise da terceira peça da trilogia — autonomia do aluno — demonstrou-se diferente do que é proposto por Moore e Kearsley (2007). Para esses autores, quanto mais distanciamento transacional, mais o aluno desenvolve a autonomia. Nisso concordamos. Programas com estruturas rígidas, pouco diálogo e de paradigma instrucionista nos levam a afirmar que o aluno deverá desenvolver autonomia ou se evadirá do ambiente escolar. Nesse aspecto, não há outra saída para o aluno em estado de distanciamento senão o desenvolvimento de autonomia para que possa conseguir prosseguir em uma condição favorável de aprendizagem. Contudo, afirmamos que a redução do distanciamento transacional realizado a partir de estruturas flexíveis, diálogo contínuo e multidirecional entre alunos, professores e realidades sociais concretas, possibilitada através do manejo de estratégias ativas de aprendizagem, também promove a autonomia do aluno de forma muito efetiva, afetiva e colaborativa, não necessariamente sendo o distanciamento transacional o único propiciador da promoção da autonomia do aluno.

Para Moore e Kearsley (2007), o conceito de autonomia significa que o aluno possui habilidades que o torna capaz de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem e de encontrar recursos e maneiras de planejar a melhor forma de estudar. Nessa concepção, o modelo de cursos híbridos proposto neste processo de intervenção não só considera a complexa capacidade do estudante como o apoia e lhe dá suporte para o desenvolvimento de sua proficiência que, segundo Garrison e Kanuka (2004), é a capacidade do estudante de construir significado e a disposição necessária para iniciar e se manter aprendendo.

6. Considerações finais

Neste estudo, intervimos a favor de uma ruptura do modelo didático-pedagógico tradicional dos cursos híbridos no que tange à presencialidade e à sua coerente integração com os conteúdos virtuais. A esse modelo de educação híbrida, disruptiva, Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) alertam que “tendem a ser mais difíceis para adotar e operar”.

De igual forma, fez-se necessária uma mudança de paradigma no modo de elaborar e operar os conteúdos ofertados em meio virtual. Garrison e Kanuka (2004, p. 99, tradução nossa) nos chamam a atenção para o fato de que “não basta entregar conteúdo antigo em um novo meio”. Horn e Staker (2015) corroboram essa afirmativa ao ressaltar que a educação híbrida é muito mais ampla que o mero uso de tecnologias e dispositivos em sala de aula. Assim, chamamos a atenção para o fato de que o ensino híbrido não se trata meramente de disponibilizar conteúdos em meios digitais e equipar salas de aulas tradicionais com dispositivos e programas tecnológicos, apesar do ensino híbrido ser facilmente confundido como uma simples oferta de aulas presenciais acrescidas da oferta de conteúdos digitais.

Neste estudo, concebemos a educação híbrida como uma integração de experiências de aprendizagem que acontecem em formato presencial e *on-line*, de forma harmônica, respeitando o ritmo e o tempo do aluno, assegurando a integração, por meio de uma estrutura flexível, com diálogos multidirecionais e multirrelacionais e com estratégias ativas de promoção da autonomia do aluno. Tudo isso em favor da redução do distanciamento transacional, da personalização e da individualização da educação.

Este estudo interventivo nos permitiu aproveitar, de maneira coerente e unívoca, o que há de melhor e inovador em ambas as estratégias, com o objetivo de ampliar a capacidade de diálogo, a partir de uma aproximação psicológica e espacial do estudante, via programas curriculares planejados para esse fim.

Assim, afirmamos que a educação híbrida não é fazer mais do

mesmo, portanto, não requer apenas encontrar uma mistura certa de tecnologias ou aumentar o acesso ao aprendizado presencial mas também repensar e redesenhar a relação de ensino-aprendizagem que envolve um engajamento subjetivo e uma ressignificação dos papéis dos professores e alunos e uma reestruturação da própria política institucional (GARRISON; KANUKA, 2004).

Desse modo, podemos concluir que é possível a redução do espaço psicológico e comunicacional nos cursos híbridos quando cuidamos do que está no entremeio da educação presencial e da educação a distância. Mas, para isso, faz-se necessário um planejamento e uma oferta que consiga ressignificar papéis, repensar e redesenhar os objetivos, conteúdos e estruturas do curso, planejar as estratégias de forma a considerar a ampliação de um diálogo multidirecional, com estratégias ativas de engajamento subjetivo do aluno que possibilitem a promoção de sua autonomia. Ainda, faz-se necessário disponibilizar apoio necessário a professores e alunos. São esses espaços que definem o grau do distanciamento transacional e que, se bem gerenciados, podem promover uma educação inovadora, disruptiva e personalizada.

Referências

ALVARENGA, C. E. A. Práticas pedagógicas com recursos digitais: instrucionistas ou construtivistas? **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 10-37, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/71743>. Acesso em: 30 mar. 2021.

AMADOR, F. S.; NEVES, J. M. Entre a potência da clínica e a clínica da potência no mundo do trabalho. *In*: AMADOR, F. S.; BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. (Orgs). **Clínicas do trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 47-59.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. *In*: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

CABAU, N. C. F.; COSTA, M. L. F. A teoria da distância transacional:

um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 431-447, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2268/686>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1, 94 p.

DEWEY, J. **Democracy and education**. 1. ed. rev. New York: The Free Press, 1944.

FUTO, **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Teófilo Otoni: Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni, 2015. Em prelo.

_____. **Projeto pedagógico de curso de engenharia**. Teófilo Otoni: Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni, 2018. Em prelo.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education**, Elsevier, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 95–105, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751604000156>. Acesso em: 26 mar. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Edição especial ABED. 398 p.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111/17>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MORAES, M. **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual.** In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, M. **Aprendizagem online é em rede colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância.** **SBC Horizontes**, 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>, Acesso em: 20 maio 2020.

SCHERER, S. **Concepções e métodos de estudos em EaD.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44505/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20M%C3%A9todos%20em%20EAD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 fev. 2020.

THE GLOBAL learner survey. **Pearson**, ago. 2020. Disponível em https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/gls/Pearson_Global-Learners-Survey_2020_FINAL.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2020.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 mar. 2021.

VIRNO, P. **Virtuosismo e revolução: a ideia de “mundo” entre a experiência sensível e a esfera pública.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.