Ensaiaando um curso híbrido: uma coreografia institucional

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO¹

ANDRÉ RICARDO MELO²

MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA²

Resumo: O ensino híbrido tem se mostrado uma ferramenta muito eficiente para os diversos estilos de aprendizagem. Entende-se que, para o ensino ser híbrido, é necessária a existência de três condições básicas: i) parte do conteúdo precisa ser trabalho presencialmente; ii) parte do conteúdo precisa ser trabalhado virtualmente; iii) ambas as partes precisam estar integradas e contribuir mutuamente com a aprendizagem do sujeito. Horn e Staker (2015) sinalizam que há duas formas de inovar nesse modelo de ensino: a primeira é a sustentada, que não abandona o modelo tradicional, mas incrementa novas possibilidades; a segunda é a disruptiva, que ignora totalmente os antigos formatos, implantando métodos inovadores. Surgiu então a seguinte inquietação: como coreografar um curso superior para oferta por meio do ensino híbrido, no qual não haverá disciplinas sendo ministradas por professores e a construção da aprendizagem se dará por meio de competências? O objetivo da pesquisa foi analisar a criação de um projeto pedagógico para os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet para ser ofertado a partir do ensino híbrido, mesclando outras metodologias ativas e tendo como base a filosofia da cultura maker. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de estudo de caso, com dados coletados por meio da observação participante. Os resultados preliminares permitiram identificar as principais dificuldades e desafios ao se desenhar um curso no modelo híbrido, trazendo contribuições importantes em relação ao próprio modelo, às metodologias ativas e às coreografias institucionais.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Metodologias ativas. Aprendizagem por competências. Coreografias institucionais. Coreografias didáticas.

Rehearsing a hybrid course: an institutional choreography

Abstract: Hybrid teaching has proven to be a very efficient tool for different learning styles. It is understood that, for teaching to be hybrid, it is necessary to have three basic conditions: i) part of the content needs to be work in person; ii) part of the content needs to be worked on virtually; iii) both parts need to be integrated and contribute mutually to the subject's learning. Horn and Staker (2015) indicate that there are two ways to innovate in this teaching model: the first is sustained, which does not abandon the traditional model, but increases new possibilities; the second is disruptive, which totally

ignores the old formats, implementing innovative methods. Then the following concern arose: how to choreograph a higher education course on offer through hybrid teaching, in which there will be no subjects being taught by teachers and the construction of learning will take place through skills? The objective of the research was to analyze the creation of a pedagogical project for the Analysis and Development of Systems and Systems for Internet courses to be offered based on hybrid teaching, mixing other active methodologies and based on the philosophy of the maker culture. The qualitative research was developed from a case study, with data collected through participant observation. The preliminary results allowed to identify the main difficulties and challenges when designing a course in the hybrid model, bringing important contributions in relation to the model itself, the active methodologies and the institutional choreographies. Keywords: Hybrid teaching. Active methodologies. Competency learning. Institutional choreographies. Didactic choreographies.

Ensayando un curso híbrido: una coreografía institucional

Resumen: La enseñanza híbrida ha demostrado ser una herramienta muy eficiente para diferentes estilos de aprendizaje. Se entiende que, para que la enseñanza sea híbrida, son necesarias tres condiciones básicas: i) parte del contenido debe ser trabajo presencialmente; ii) parte del contenido necesita ser trabajado virtualmente; iii) ambas partes deben integrarse y contribuir mutuamente al aprendizaje de la asignatura. Horn y Staker (2015) indican que hay dos formas de innovar en este modelo de enseñanza: la primera es sostenida, no abandona el modelo tradicional, pero aumenta las nuevas posibilidades; la segunda es disruptiva, lo que ignora totalmente los formatos antiguos, implementando métodos innovadores. Entonces surgió la siguiente preocupación: ¿cómo coreografiar un curso de educación superior que se ofrece a través de la enseñanza híbrida, en el que no habrá asignaturas impartidas por maestros y la construcción del aprendizaje se llevará a cabo a través de habilidades? El objetivo de la investigación fue analizar la creación de un proyecto pedagógico para Análisis y Desarrollo de Sistemas y Sistemas para cursos de Internet que se ofrecerán en base a la enseñanza híbrida, mezclando otras metodologías activas y basadas en la filosofía de la cultura creadora. La investigación cualitativa se desarrolló a partir de un estudio de caso, con datos recopilados a través de la observación participante. Los resultados preliminares permitieron identificar las principales dificultades y desafíos al diseñar un curso en el modelo híbrido, aportando importantes contribuciones en relación con el modelo en sí, las metodologías activas y las coreografías institucionales.

Palabras clave: Enseñanza híbrida. Metodologías activas. Aprendizaje por competencias. Coreografías institucionales. Coreografías didácticas.

Introdução

O ambiente em que acontece a aprendizagem mudou, deixou de ser exclusivo à sala de aula física e tradicional e extrapolou os limites impostos pelos muros das escolas, faculdades e universidades. Essas transformações são resultantes

da evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação e do seu impacto no mercado de trabalho, demandando novas habilidades e competências profissionais e pessoais.

O cenário profissional do século XXI criou a percepção nas pessoas de que o tempo está escasso, que elas precisam se capacitar e desenvolver novas competências com urgência e que toda a aprendizagem precisa ser significativa para os estudantes, fazendo com que eles aprendam a aprender.

Buscando entender e atender essa demanda, vários autores (HORN; STAKE, 2013; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; BACICH; MORAN, 2018; LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018) realizaram pesquisas e testaram métodos de ensino e aprendizagem diferentes, com o propósito de fornecer aos professores instruções e instrumentos que os auxiliassem em seu ofício, que é ensinar crianças, jovens e adultos para atuar em cenários ainda desconhecidos, destacando a importância de metodologias que potencializem a aprendizagem ativa dos estudantes, tais como ensino híbrido, gamificação etc., oportunizando que eles construam suas próprias aprendizagens, mas tendo o professor como um mentor, que guiará os seus passos.

Ao mesmo tempo, outros pesquisadores (OSER; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2005; PADILHA; SÁ; FERRÃO, 2017) perceberam que não bastava ter métodos diferentes e inovadores de ensino; era necessário pensar e planejar aulas diferentes, criar novos modelos pedagógicos que auxiliassem o professor a utilizar essas metodologias, trazendo o estudante para o centro do processo formativo, sendo ele o protagonista na construção da sua aprendizagem.

Oser e Baeriswyl (2001) apresentaram as coreografias de aprendizagem, descrevendo como as pessoas aprendem, fazendo uma analogia às coreografias existentes na dança. Buscando aprofundar essa discussão, Zabalza (2005) trouxe as coreografias didáticas, dando continuidade à analogia citada, mas enfocando no trabalho do professor, especialmente na mudança do planejamento do ensino para o planejamento da aprendizagem. Contudo, o conceito ainda não dava conta de tudo que o abarcava, fazendo com que novas pesquisas fossem desenvolvidas e outros conceitos fossem trazidos, como as coreografias institucionais (ZABALZA, 2005), as quais têm como objeto analisar o esforço das instituições de ensino em promover e conduzir a utilização de metodologias ativas pelos professores para potencializar a aprendizagem dos seus estudantes.

Diante desse cenário que demanda novas formas de ensinar e aprender, continuando com a analogia à dança, como coreografar um curso superior presencial para ser ofertado por meio do ensino híbrido, no qual não haverá disciplinas sendo ministradas por professores e a construção da aprendizagem se dará por meio de competências?

Foi objetivo geral elencar os principais desafios enfrentado pelos professores e estudantes da Educação Superior ao se projetar e implementar, nos cur-

sos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet, o ensino híbrido, utilizando rotação individual e aula invertida, tendo como base a filosofia da cultura maker e aprendizagem com base em projetos e por competências.

São objetivos específicos da pesquisa: a) conhecer as coreografias institucionais que dão base à concepção e implementação do ensino híbrido nos referidos cursos; b) identificar os desafios enfrentados pela comunidade acadêmica (estudantes, professores, coordenação e corpo técnico-administrativo) desde a concepção dos cursos ao término do primeiro semestre letivo após implementação.

Coreografias de aprendizagem, didáticas e institucionais

Aprender é uma ação central na vida social (BARROS, 2014), o que exige do ser humano o desenvolvimento das suas potencialidades. A aprendizagem é um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal e gradativo (BARROS, 2014), levando o sujeito a um estágio evolutivo pautado em suas experiências anteriores. Todavia, durante várias décadas, a escola discutia os processos de ensino, colocando o professor no centro do processo e deixando a cargo do estudante a aprendizagem.

Por muito tempo, vários estudos foram desenvolvidos (DEWEY, 1938; FREIRE, 1974; 1996; PIAGET, 1979; VYGOTSKY, 2001) com o intuito de discutir a inversão do processo de ensino e aprendizagem, ressignificando o papel do estudante, colocando-o como o agente transformador da sua realidade e convertendo o professor em um coreógrafo nesse processo, o qual precisa criar estratégias que estimulem e auxiliem a aprendizagem do estudante. Foi a partir da analogia com a dança que Oser e Baeriswyl (2001) apresentou o *Teaching Choreographies* (coreografias de ensino), intitulado por Zabalza (2005) de coreografias didáticas.

As coreografias didáticas são ações desenvolvidas pelo professor, de forma estratégica, para guiar o estudante em sua aprendizagem. Elas são divididas em quatro níveis (OSER; BAERISWYL, 2001; ZABALZA, 2005): 1) antecipação – momento em que o professor apresenta ou descreve as aprendizagens que o estudante deverá construir durante sua trajetória, pensando nas atividades necessárias para o desenvolvimento das habilidades e competências; 2) colocação em cena – refere-se aos recursos necessários à condução das coreografias, tais como ambiente físico ou virtual de aprendizagem, apresentação dos conteúdos, metodologias a serem utilizadas, formas de avaliação etc.; 3) modelo base de aprendizagem – são as sequências mentais desenvolvidas pelos estudantes durante o processo de ensinagem. Atualmente, trabalha-se com 12 modelos, entre os quais se encontram aprendizagem por meio da experiência pessoal, aprendizagem por descoberta, desenvolvimento como objetivo educacional, resolução de problemas, aprendizagem contemplativa; 4) produto de aprendizagem – meio

para verificação da performance do estudante durante a coreografia. Refere-se ao produto real que o estudante entregará, por exemplo: um relatório, um banner, uma apresentação oral, um game etc.

Por outro lado, ao se discutir sobre as coreografias institucionais e todas as ações realizadas pela instituição que impactem no processo de ensino e aprendizagem do estudante ou nas condições de atuação do professor (PADILHA; SÁ; FERRÃO, 2017), abordam-se a organização da instituição e o seu esforço para possibilitar aos professores o planejamento e a execução das suas coreografias didáticas. Incluem-se aqui as políticas e as normas institucionais, os projetos pedagógicos dos cursos, o clima e a cultura organizacional, a infraestrutura e todos os fatores controlados pelas organizações e que impactem nas coreografias didáticas e nas coreografias individuais (professor e estudante).

Ensino híbrido, aprendizagem por projetos e por competências

Vários estudos demonstram que a utilização das metodologias ativas motiva e envolve os estudantes em sua formação (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), especialmente por proporcionar uma aprendizagem significativa. Porém, ainda é incipiente a inserção dessas metodologias nas coreografias institucionais, restando a alguns professores que buscam quebrar o paradigma da aula tradicional fazer por conta própria uma aula diferenciada, correndo o risco de ser repudiado pela gestão da própria instituição de ensino. Isso fica claro quando se percebem as diversas iniciativas em formar professores para uso das metodologias ativas em sala de aula (BACICH; MORAN, 2018; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Vários são os fóruns, congressos, livros e as possibilidades de se aprender sobre metodologias ativas para uma aprendizagem significativa.

Entre as dezenas de metodologias ativas, algumas são bastante comuns (ADAMS; GRINGAS, 2017; FILATRO; CAVALCANTI, 2018; HORN; STAKER, 2015; LEAL, MIRANDA; CASA NOVA, 2018; NASCIMENTO *et al.*, 2016), tais como: aprendizagem baseada por problemas, por equipes, por projetos; ensino híbrido (rotação por estações, laboratórios rotacionais, sala de aula invertida, rotação individual, modelo flex, modelo *à la carte*, modelo virtual enriquecido); role-play; simulação; gamificação; dramatização etc. E todas essas técnicas, de certo modo, buscam engajar ou melhorar o nível de envolvimento do estudante.

A integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com o ambiente de ensino e aprendizagem presencial possibilita significativas transformações na educação, integrando as tecnologias digitais e oportunizando o ensino híbrido, mesclando entre momentos presenciais e virtuais, por meio de recursos on-line de aprendizagem, tais como: vídeos, podcasts, games, textos, enquetes etc.

Hoje, no Brasil, poucos são os exemplos de cursos totalmente híbridos, tendo apenas alguns casos, como a UniAmérica, que transformou os seus cursos de graduação em modelo híbrido, deixando todo o material teórico no ambiente virtual (aula invertida) e conduzindo a aula presencial para uma aprendizagem por meio de projetos, uma das metodologias ativas de ensinagem mais comum no Brasil (NASCIMENTO *et al.*, 2016), momento em que os estudantes em equipe e guiados pelo professor, que assume o papel de tutor, resolvem problemas da vida real.

O ensino híbrido traz em seu conceito discussões sobre inovação sustentada e disruptiva (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN, HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015) e tem como base a integração das tecnologias digitais utilizadas dentro dos ambientes educacionais, mesclando ações presenciais e on-line, abandonando o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, o que, para Moran (2000, 2015), é urgente, pois ainda se pratica educação nos moldes da Idade Média.

Nascimento *et al.* (2016) descrevem o ensino híbrido como o espaço em que ocorre o processo de ensino em momentos presenciais e virtuais, utilizando-se de metodologias ativas e TDICs, colocando o estudante como centro desse processo e o professor como um mentor, guiando-o em todo o percurso necessário à sua formação.

No mercado educacional privado, tem sido comum a oferta de cursos presenciais com disciplinas na modalidade EaD como se fossem híbridos (CARDIM, 2018), diferentemente do que a teoria apresenta; o currículo dos cursos possuem algumas disciplinas com aula presencial, carteiras enfileiradas e o professor à frente do quadro ministrando todo o seu saber, e outras on-line, disponibilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem. Todavia, o ensino híbrido, à luz de Christensen, Horn e Staker (2013), busca quebrar esse paradigma, direcionando o centro do processo de formação para o estudante e levando o professor a ser um agente de transformação, o qual terá o papel de mentor.

Outro fator preponderante para que funcione o ensino híbrido é agregar as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, possibilitando que professor utilize métodos e técnicas que permitam o estudante aprender fazendo por meio de estudo de caso, role-play ou por resolução de problemas.

Metodologia

A pesquisa iniciou quando os autores começaram a planejar a mudança do ensino tradicional para o híbrido em dois cursos superiores de tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Sistemas para Internet.

Após diversas pesquisas em artigos, livros e materiais diversos, além da participação em congressos nacionais e internacionais que discutiam o ensino

híbrido, uma proposta pedagógica foi elaborada e apresentada à coordenação dos demais cursos da IES para que críticas, sugestões, dúvidas e outras contribuições pudessem surgir, para só depois dessa primeira apresentação seguir para a direção geral da faculdade. Uma vez apresentada e aprovada, a proposta foi encaminhada para a mantenedora da faculdade, a qual também aprovou sem ressalvas. Então, seguiu-se para implementação.

Optou-se por utilizar todos os recursos do Google como base de trabalho on-line, desde o Google Classroom⁴ às diversas ferramentas que o complementam. Esse espaço foi utilizado como ambiente virtual de suporte à aprendizagem dos estudantes, trazendo material didático, atividades, games, desafios, orientações, entre outras informações.

Os dados foram coletados por meio da observação participante dos autores, dos quais dois fazem parte do Núcleo Docente Estruturante dos referidos cursos. Também foram fontes de dados os documentos institucionais, tais como: PDI (plano de desenvolvimento institucional), PPC (projeto pedagógico de curso), portarias e resoluções, políticas e programas, atas de reunião, site e materiais publicitários.

Os dados dos documentos e dos diários de aprendizagem e de campo foram examinados a partir de uma análise teórica e descritiva (ANGROSINO, 2009), o que ajudou a explicar o processo de concepção dos cursos híbridos e a conhecer as principais dificuldades enfrentadas durante o processo.

Resultados e discussões

O processo de construção dos projetos pedagógicos (PPC) dos cursos superiores de tecnologia (CST) em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) e Sistemas para Internet (SI) iniciou ao final de outubro de 2018, após reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Percebeu-se que seria preciso elaborar uma matriz por competência, tendo como base o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST). Os professores que compuseram o NDE conheciam os conceitos de aprendizagem e avaliação por competência, pois já tinham atuado em cursos de nível técnico que seguiam esse modelo, mas no Ensino Superior era a primeira vez, trazendo diversas preocupações, tais como: as matrizes apresentarão competências ou disciplinas como componentes curriculares? Como as aulas serão ministradas? Como os estudantes serão avaliados? Então, decidiu-se que as competências seriam escritas como componentes curriculares, agrupadas em soft e hard skills (competências comportamentais e técnicas).

Após a descrição das competências essenciais à formação do egresso de ambos os cursos, seguiu-se ao desenho do modelo híbrido, decidindo-se por utilizar a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2015) para trabalhar os

conteúdos e a aprendizagem por problemas (MUNHOZ, 2016), por projetos (BENDER, 2015), por rotação individual (HORN; STAKER, 2015) e peer instruction (MAZUR, 2015) para desenvolver as habilidades e competências, tendo como base a cultura maker (aprender fazendo).

Para operacionalizar o modelo híbrido, optou-se por utilizar o Google Classroom como ambiente virtual de aprendizagem, em que os professores organizaram os conteúdos em texto, vídeos e games, além de incluírem atividades avaliativas e desafios que contribuíssem para o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, após a elaboração do PPC de ADS e SI, iniciou-se a implementação em fevereiro de 2019. Os estudantes foram organizados em grupos com quatro integrantes e receberam a missão de desenvolver um produto de tecnologia para resolver um problema social.

Segundo os professores, o processo de implantação dos cursos híbridos com currículo por competência só foi possível pelo apoio institucional, desde a mantenedora aos diretores da faculdade, contratando os serviços de tecnologia, adquirindo equipamentos, disponibilizando orçamento para pagar as horas-aulas necessárias para desenvolvimento de materiais digitais que foram utilizados no Google Classroom etc.

Percebe-se que as coreografias institucionais foram fatores cruciais para o planejamento e a implementação dos cursos híbridos, o que não seria possível se fosse apenas uma ação isolada dos professores.

Ao mesmo tempo, percebeu-se que os professores vivenciaram diversas dificuldades, tais como: cultura da educação tradicional muito forte entre os estudantes e os próprios professores, demandando, em vários momentos, reuniões para explicar e reexplicar o projeto pedagógico, detalhando como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolveria, reforçando a importância de se aprender fazendo e do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, especialmente para aprender a aprender por meio da aula invertida.

Outras dificuldades surgiram como: mudança no papel dos professores, deixando de ser palestrantes de aulas para serem gestores de equipes e mentores da aprendizagem dos estudantes; aumento na quantidade das atividades avaliativas, demandando dos professores maior tempo para se dedicarem às correções dessas atividades e aos feedbacks aos estudantes; curadoria de materiais digitais, contribuindo para a aprendizagem dos estudantes e ampliando os conteúdos disponíveis para disponibilizar no Google Classroom.

Considerações finais

Elaborar uma matriz por competência e um projeto de curso superior no modelo híbrido requer uma coreografia institucional que apoie a ideia de ino-

vação e disrupção, adquirindo e contratando os recursos necessários ao projeto, além de preparar e formar os professores para atuar nesse contexto inovador.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário que os professores se engajem: na elaboração do PPC; na realização de uma curadoria digital que possibilite o desenvolvimento dos estudantes; no guiar dos estudantes em sua aprendizagem; na realização dos feedbacks aos estudantes etc.

Os principais desafios enfrentados e destacados pelos professores foram: a mudança comportamental, transformando-se em um mentor dos estudantes; o aumento considerável na quantidade de atividades disponibilizadas aos estudantes; a necessidade de avaliação e feedback sistemático.

Por outro lado, os estudantes também enfrentaram mudanças, desde a sua atuação em sala de aula, a qual deixou de ser passiva, até a busca constante por conteúdos complementares, a entrega diária de atividades etc.

Enquanto isso, todo o corpo administrativo da IES também passou por transformação, necessitando de treinamentos específicos sobre metodologias ativas e ensino híbrido para melhorar o atendimento às dúvidas dos estudantes.

Não foi objetivo desta pesquisa discutir e aprofundar a construção de um currículo por competência, o que seria importante para continuação deste estudo, assim como também não se pesquisou sobre o engajamento estudantil e docente, ficando como sugestões para estudos futuros.

Recebido em: 08/10/2019

Revisado pelo autor em: 07/12/2019

Aprovado em: 18/12/2019

Notas

1 Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Administração pela UFPE. Mestrado em Educação pela Universidad de León (ULE), Espanha. Graduado em Bacharelado em Administração. E-mail: ernandesrn@gmail.com

2 Doutorando em andamento em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Design pela UFPE. Graduação em Sistemas para Internet pela Faculdade Marista Recife (FMR). E-mail: andremelo@gmail.com

3 Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Pesquisa e atua com Coreografias Didáticas e Institucionais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para Educação com ênfase em Didática, Inovação Pedagógica e Metodologias Ativas, Educação a Distância, Inclusão Digital, Processos de Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestrado em Educação pela UFPE. Graduação em Pedagogia pela UFPE. E-mail: dorapadilha@gmail.com

4 O Google Classroom é um ambiente virtual de aprendizagem simplificado, desenvolvido pela Google e disponibilizado gratuitamente, que possibilita aos professores e estudantes interagir de forma colaborativa, compartilhando materiais e diversos tipos de atividades virtuais, enriquecendo a aprendizagem dos estudantes e extrapolando os muros da escola.

Referências

- ADAMS, Patricia; GRINGAS, Happy. **Blended learning & flipped classrooms: a comprehensive guide**. Ann Arbor: The Part-Time Press, 2017.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, Daniela. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.
- BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. São Paulo: LCT, 2015.
- CARDIM, Paulo. “Cursos Híbridos”: alcunha enganosa para o ensino semi-presencial. **Blog da Reitoria**, n. 360, 10 set. 2018. Disponível em: <https://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/%E2%80%9Ccursos-hibridos%E2%80%9D-alcunha-enganosa-para-o-ensino-semipresencial>. Acesso em: 7 set. 2019.
- CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. São Paulo: Instituto Península / Clayton Christensen Institute, 2013.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.
- FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. **Metodologias Inovativas: na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LEAL, Edvalda; MIRANDA, Gilberto; CASA NOVA, Sílvia. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2018.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, v. 5, p. 57-72, 2000.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-53.

MUNHOZ, Antonio. **Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NASCIMENTO, Ernandes *et al.* Metodologias ativas e b-learning: um estudo de caso com alunos do ensino superior no campo das ciências sociais aplicadas. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 14., 2016, Olinda. **Anais...** Recife: SENAC, 2016.

OSER, F.K.; BAERISWAYL, F.J. Choreographies of teaching: bridging instruction to teaching. *In*: RICHARDSON, Virginia (org.). **Handbook of research on teaching**. Washington: American Educational Research Association, 2001.

PADILHA, Maria Auxiliadora; SÁ, Georgina Marafante; FERRÃO, Lais Manuela. Inovação no Ensino Superior na Implementação de Salas Virtuais. *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR, 3., 2017, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG 2017.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel Angel. **Didáctica universitaria**. 2005. (Conferência realizada na Pontifícia Universidade Javeriana de Cali).