

**Uma reflexão sobre o papel do professor
na perspectiva do ensino híbrido
A reflection on the teacher's role
from the perspective of blended learning
Una reflexión sobre el papel del profesor
en la perspectiva de la enseñanza híbrida**

Thalyta Pessoa Freire

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Pau dos Ferros/RN – Brasil

Glaydson Francisco Barros de Oliveira

Universidade Federal Rural do Semiárido (Ufersa), Pau dos Ferros/RN – Brasil

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), Pau dos Ferros/RN – Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão quanto ao papel do professor considerando a inserção das tecnologias digitais, a partir da seguinte questão: as tecnologias substituirão o professor? O estudo mostra que as salas de aula estão prestes a mudar de forma drástica por causa da tecnologia. Entretanto, a presença das tecnologias adaptativas não diminuiu a importância do docente, que continua fundamental, apenas modifica seu papel na escola. Na Era Digital, o professor deve desempenhar múltiplos papéis, como mentor, mediador, *coach*, curador, tutor da aprendizagem. O papel do docente em tempos de ensino híbrido, quando o ensino presencial e *on-line* se misturam, não é mais o de mero transmissor de informações, isso porque o aluno do século XXI busca no docente orientação sobre como usar e organizar esse “mar de informações” ao qual tem acesso, para, então, significar o conhecimento.

Palavras-chave: Ensino híbrido, Professor, Personalização do ensino, Tecnologias digitais

Abstract

This article aims to reflect on the role of the teacher considering the insertion of digital technologies, raising the following question: will technologies replace the teacher? The study shows that classrooms are about to change dramatically because of technology. However, the presence of adaptive technologies has not diminished the importance of the teacher, who remains fundamental, only modifies his role in school. In the Digital Age, the teacher must play multiple roles such as mentor, mediator, coach, curator, learning tutor. The teacher's role in times of blended learning, when face-to-face and online teaching mix, it is no longer a mere transmitter of information, because the 21st century student seeks guidance from the teacher on how to use and organize this “sea of information” to which he has access to mean knowledge.

Keywords: Blended learning, Teacher, Personalization of teaching, Digital technologies

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del profesor considerando la inserción de las tecnologías digitales, planteando la siguiente pregunta: ¿las tecnologías reemplazarán al profesor? El estudio muestra que las aulas están a punto de cambiar drásticamente debido a la tecnología. Sin embargo, la presencia de las tecnologías adaptativas no ha disminuido la importancia del docente, que sigue siendo fundamental, sólo modifica su papel en la escuela. En la Era Digital, el profesor debe desempeñar múltiples roles como mentor, mediador, entrenador, curador, tutor de aprendizaje. El papel del docente en tiempos de enseñanza híbrida, cuando se mezclan la enseñanza presencial y en línea, ya no es simplemente un transmisor de información, eso se da porque el alumno del siglo XXI busca en el docente, orientación sobre cómo usar y organizar ese "mar de informaciones" al que tiene acceso para, entonces, significar el conocimiento.

Palabras clave: Enseñanza híbrida, Profesor, Personalización de la enseñanza, Tecnologías digitales

1. Introdução

Vivemos a "Era Digital" ou "Era da Interface", a era das possibilidades e potencialidades. Sobre essa nova configuração, Santos (2015, p. 108) destaca que "com o advento da internet e, principalmente, das redes sociais e dos espaços colaborativos *on-line*, um mundo vem sendo desconstruído". Isso porque o desenvolvimento tecnológico mudou a forma de produzir e acessar a informação. Se antes o professor e a biblioteca eram tidos como fontes únicas de saber, hoje, o acesso à informação foi facilitado e se expandiu de forma exponencial. Nessa direção, Lima e Moura (2015, p.89) apontam que "o papel do professor está intrinsecamente relacionado com a evolução da informação na sociedade".

As tecnologias digitais possibilitam à sociedade atual acesso rápido e fácil a todo tipo de informação. Se antes a escola era tida como um espaço para adquirir informação, hoje, a realidade é outra. Os alunos do século XXI, das chamadas geração Y ou Z, aprendem por múltiplos canais de informações, utilizam várias ferramentas como computador, *tablet* ou *smartphone*, que dinamizam o aprendizado em espaços não formais de educação. A tecnologia oferta imensidão. Assim, o embate entre professor e tecnologia, quando o aspecto é "ser fonte de informação", pode ser um tanto desigual. O ser humano não carrega o "infinito". Surge então a seguinte questão: As tecnologias substituirão os professores?

O ensino híbrido, ou *blended learning*, uma das maiores tendências da educação no século XXI, se configura como uma combinação metodológica que

impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. Contudo, a presença das tecnologias adaptativas não diminuiu a importância do professor, ele continua sendo fundamental, apenas seu papel se modificou (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). O papel do professor no ensino híbrido, não é o mesmo que o do ensino de modelo industrial baseado na padronização. O ensino híbrido se baseia na personalização, assim, o papel do docente não está ligado à mera transmissão de informação, mas sim a significação do conhecimento.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a postura do professor considerando a inserção das tecnologias digitais. Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa em educação, que discute o papel do docente na Era Digital e na perspectiva do ensino híbrido, considerando a utilização integrada das tecnologias em sala de aula. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que pretende expor as principais ideias já discutidas por outros autores, que trataram do papel do professor frente à facilidade exponencial de acesso à informação e necessidade de organização do conhecimento, levantando críticas e dúvidas, sobre a temática. Para isso, o artigo utiliza como principais aportes: Horn e Staker (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Cortella e Dimenstein (2015), Bacich e Moran (2018).

2. Ensino híbrido: otimizador da personalização

Para refletir sobre o papel do professor nessa nova perspectiva, é necessário primeiramente saber o que é ensino híbrido. O termo híbrido é usualmente utilizado para identificar que algo é composto por diferentes elementos, sendo comum no campo da genética e indústria automobilística. Os carros híbridos, por exemplo, são compostos por motores diferentes: um a gasolina e outro elétrico, uma mistura. Mas, e o ensino híbrido? O ensino híbrido, ou *blended learning*, tem suas raízes no ensino *on-line*. O *blended learning*, ou *b-learning*, é derivado do *e-learning* visto como uma nova versão da Educação a Distância (EaD), na qual as atividades são mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (VALENTE, 2014).

A expressão ensino híbrido entrou no vocabulário da educação básica na virada do século XXI e difere das definições de *blended learning* empregadas no ensino superior.

O ensino híbrido, da maneira como vem sendo utilizado em escolas de educação básica nos Estados Unidos, na América Latina e na Europa, difere das definições de

blended learning voltadas para o ensino superior e entendidas como aquele modelo em que o método tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras, apenas *on-line*. Esse seria o uso original do termo, que evoluiu para abarcar um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51)

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) apontam que, de modo geral, o ensino híbrido é a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Nesse sentido, a ideia é que a parte *on-line* e a *off-line* se conectem e complementem, proporcionando “o melhor dos dois mundos”. Isso ocorre porque, além do uso das mais variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, realizando debates e orientação, projetos e atividades produtivas, intensificando assim a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, no caso a escola.

O ensino híbrido se apresenta como uma proposta muito ampla que considera que os estudantes não aprendem da mesma forma e no mesmo ritmo, por isso, a maneira de ensinar do professor também não pode ser a mesma. Assim, são necessárias a flexibilidade e a diversidade na oferta de estratégias que possibilitem a aprendizagem expressiva, baseando-se na perspectiva de que: existem diversos alunos, com necessidades diferentes e, portanto, devem existir vários meios de ensino que oportunizem diferentes formas de construir o conhecimento. O ensino híbrido está calcado na oferta de múltiplas possibilidades, pois entende que os estudantes podem tomar caminhos diferentes para alcançar um destino comum: a aprendizagem.

O ensino híbrido não exclui, pelo contrário, inclui para expandir. Com base em Christensen, Horn e Johnson (2010), ele é definido como um programa de educação formal, que permite ao aluno realizar as atividades propostas, por meio do ensino *on-line* e presencial, de modo integrado. Não é qualquer sala de aula que tenha tecnologia. Misturar *on-line* e *off-line* vai muito além de simplesmente equipar a sala de aula com computadores ou dispositivos móveis. A combinação de experiências e tecnologias digitais tem como objetivo promover uma reorganização do tempo e do espaço, além de redefinir os papéis do professor e do estudante.

Logo, cabe ao professor entender que os alunos não apresentam as mesmas necessidades, e, por isso, é tão importante assumir a postura de “possibilitador”. O

ensino híbrido está enraizado na “[...] ideia de educação híbrida, em que não existe uma única forma de aprender e na qual aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52). Nessa direção, Horn e Staker (2015, p. 7) afirmam que “[...] apenas ter a mesma idade não significa que duas crianças aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo”. Isso porque, cada estudante tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. Cada aluno possui um ritmo diferente, que tende a variar com base na disciplina estudada ou mesmo no conceito.

A razão para essas diferenças, em resumo, é dupla. Primeiro, todos nós temos aptidões diferentes – ou o que os cientistas cognitivos chamam de capacidade da “memória de trabalho”, que significa a capacidade de absorver e trabalhar ativamente com uma determinada quantidade de informação proveniente de uma variedade de fontes, inclusive visual e auditiva. Segundo, todos temos níveis diferentes de conhecimentos prévios – ou o que os cientistas cognitivos chamam de “memórias de longo prazo”. Isso significa que as pessoas trazem experiências diferentes, ou conhecimento prévio, para cada experiência de aprendizagem, afetando o modo como aprenderão em conceito. (HORN; STAKER, 2015, p. 7)

No ensino híbrido a palavra de ordem é personalização, ou seja, “atender às necessidades individuais de cada estudante”. O conceito de personalização do ensino, ou ensino personalizado, não é novo, no entanto, sua discussão é cada vez mais urgente. Segundo Horn e Staker (2015, p. 8), para os alunos serem bem-sucedidos na vida escolar, é preciso personalizar uma educação para as diferentes necessidades de aprendizagem. No modelo industrial da educação atual, baseado na padronização, “diferenciar o ensino, adaptar a lição a cada criança é quase impossível em uma sala de aula típica com 20 a 35 alunos e apenas um professor”. O desafio então, é implementar um modelo customizado de ensino em larga escala.

É desgastante, para um único professor, fornecer novas experiências de aprendizagem para uma turma numerosa de estudantes e ainda adaptar as suas aulas, para que atenda às necessidades individuais. Assim, as novas tecnologias surgem como aliadas desse processo, facilitando a coleta e análise das informações sobre aprendizagem e possibilitando a sua adoção em maior escala. Para Horn e Staker (2015 p. 11) “as tecnologias digitais fornecem aos estudantes uma forma simples de tomar diferentes caminhos para chegar a um destino comum”, podendo também tornar os professores planejadores, mentores, facilitadores, avaliadores e

orientadores de ensino, a fim de chegar a cada estudante de maneiras antes impossíveis.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 57) “a principal diferença entre personalização, diferenciação e individualização é que a personalização é centrada no aprendiz, enquanto as demais são centradas no professor”. A personalização do ensino parte do princípio de que pessoas aprendem de formas diferentes e em ritmos diferentes. Com a personalização, os alunos também têm autonomia para caminhar no seu próprio ritmo e aprender por meio de diferentes suportes. Horn e Staker (2015) também destacam que a massificação no ensino anda na contramão da qualidade da educação.

Quando os estudantes recebem ajuda individual de professor, em vez de ensino em massa para um grupo, os resultados são geralmente muito superiores. Isso faz sentido, visto que, nessa situação, os professores podem fazer tudo, desde ajustar seu ritmo, se estiverem indo muito rápido ou muito devagar, a reformular uma explicação ou fornecer um novo exemplo ou uma nova abordagem para fazer um tópico ganhar vida para um estudante. Além disso, eles geralmente persistem até que seus alunos compreendam totalmente a matéria. Uma abordagem personalizada também implica que os estudantes possam ter uma experiência de aprendizagem individual quando necessitam, mas possam participar de projetos e atividades de grupo quando isso for melhor para sua aprendizagem. (HORN; STAKER, 2015, p. 9)

Naturalmente, não se pode achar que personalizar implica necessariamente em usar tecnologia. Segundo Lima e Moura (2015) professores de ensino básico têm customizado o ensino por décadas com ferramentas basicamente simples, como o livro. Quando um aluno não aprende um conteúdo lendo, o professor indica um problema ou uma leitura extra, e isso é uma forma de personalizar. Personalizar o ensino não é apenas trabalhar com o foco em habilidades, mas considerar que os estudantes não aprendem da mesma forma. Da mesma maneira, apenas incluir as tecnologias digitais em sala de aula não garante que o ensino será personalizado, antes é necessário repensar o papel do aluno e do professor. Para Schneider (2015),

[...] não se pode “fazer mais do mesmo”: simplesmente introduzir as tecnologias sem pensar nos objetivos e benefícios do seu uso, destacando-se a possibilidade e a necessidade de personalização, no sentido de sugerir ao aluno atividades adequadas ao desenvolvimento de seu conhecimento e de suas habilidades. (p. 70)

Christensen, Horn e Johnson (2010) apontam que a personalização abrange uma gama de métodos e abordagens na inclusão de novas tecnologias e ferramentas no atendimento às necessidades dos estudantes. A personalização está diretamente ligada à compreensão das diferenças, isso porque, a customização do ensino é o

inverso da padronização do ensino. No ensino híbrido, a ação do professor é voltada para a tutoria de aprendizagem. Logo, para que a personalização aconteça, é preciso que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo as diferentes capacidades, dificuldades, conhecimentos prévios e interesses de cada estudante, de forma a oportunizar ao aluno a efetiva participação na construção do conhecimento.

3. Então, qual é o papel do professor em meio à inserção das tecnologias digitais?

Tradicionalmente, a escola foi formada tendo o professor como provedor do conteúdo. Segundo Lima e Moura (2015, p. 90) “no início do século XX, o professor transmitia conhecimento, avaliava de forma subjetiva e pouco intencional e raramente usava essas informações para modificar a forma de ensinar seus alunos”. Porém, no cenário tecnológico atual, em que o volume de informações cresce exponencialmente, o papel do professor muda drasticamente, embora não deixe de ser fundamental. Na sociedade atual, o poder tem passado do lado dos geradores e distribuidores de conteúdo (era da informação) para o lado da interface, que faz a mediação da informação e permite a escolha para o usuário (era digital). Isso sugere que, na sala de aula, ocorra o mesmo, isto é, que o professor deixe de ser um informador para ser um formador (GABRIEL, 2013).

Para Gabriel (2013), as tecnologias digitais permitem a distribuição da educação, principalmente conexão, colaboração e troca de informações no modelo *many-to-many* (de muitos para muitos), e não mais apenas no modelo *one-to-many* (de um para muitos), predominante da educação tradicional, em que o professor explica o mesmo conteúdo para todos os alunos, sem considerar as diferentes formas de aprender. Sancho (2006, p.9) aponta que a principal dificuldade de transformação dos contextos educacionais para a inserção de tecnologias digitais parece estar concentrada no fato de que “a tipologia de ensino dominante na escola é a centrada no professor”. Lima e Moura (2015, p. 93) o reafirmam, ao dizerem que “talvez a grande dificuldade esteja em romper com séculos de ensino voltado para a educação vertical, com o professor no topo da relação”.

No Brasil, a Pesquisa TIC Educação 2017¹, indica que os professores possuem uma visão positiva quanto ao uso das tecnologias no âmbito escolar. Ela aponta que 96% dos educadores entrevistados utilizam algum tipo de recurso educacional encontrado na internet para preparação de atividades pedagógicas. No entanto, mais da metade desses professores afirma que falta capacitação para utilização das TIC como recursos pedagógicos. Segundo Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017), muitos professores reconhecem o valor das tecnologias para a mediação do saber e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas enfrentam dificuldades para implementar iniciativas, principalmente, por falta de conhecimento sobre como realizá-las, o que torna necessário um movimento contínuo de formação.

No cenário atual, não existe mais uma idade para começar ou para parar de estudar, pois o ambiente em transformação constante e acelerada requer aprendizado contínuo. Para trabalhar a formação de professores buscando a melhoria do ensino e a implementação de novas tecnologias, é preciso que a prática pedagógica seja conduzida por um processo de ação-reflexão-ação, interpretando-se a própria prática profissional de forma reflexiva e crítica. Nesse sentido, a formação continuada de professores se torna um processo de atualização das novas tecnologias, discussões teóricas atuais, mas, sobretudo, de uma busca por reflexão da ação pedagógica visando à melhoria da educação. O educador hoje em exercício tem que focar sua formação em uma base pedagógica, tecnológica e de conteúdo consistentes (GABRIEL, 2013; SALVADOR; ROLANDO; ROLANDO, 2010).

Como evolução da proposta de Shulman (1987), que mostra que o conhecimento pedagógico do professor em formação inicial ou continuada precisa ser aplicado ao ensino de conteúdos específicos, vários autores (MISHRA; KOEHLER, 2006; ANGELI; VALANIDES, 2009; PUENTEDURA, 2012) têm acrescentado a esse primeiro modelo o conhecimento tecnológico, constituindo um modelo de formação da base conceitual do professor, apoiado no tripé tecnológico, pedagógico e do conteúdo (TPCK). O modelo TPCK “valoriza as relações entre o conteúdo a ser ensinado e aprendido, o aspecto pedagógico, ou seja, a metodologia que norteará o processo de

¹BRASIL. Comitê Gestão da Internet. TIC Educação 2017 – Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

ensino e aprendizagem, e a tecnologia que estará envolvida nele” (BACICH, 2018, p. 132).

Nesse modelo (Figura 1), a intersecção entre conteúdo (C), pedagogia (P) e tecnologia (T) é um aspecto central para o desenvolvimento de boas práticas de ensino. Os professores devem conhecer e compreender os conteúdos ensinados, como também identificar as melhores formas de um estudante aprender esse conteúdo, selecionando a metodologia (ação pedagógica) mais adequada, indicada na intersecção entre C e P. Conhecer os recursos tecnológicos e saber como utilizá-los é insuficiente, se não houver uma associação com a metodologia mais adequada e relações eficientes entre os recursos e os conteúdos, ou seja, o docente deve ter a capacidade de escolher uma ferramenta baseada em sua adequação e na relação de reciprocidade entre tecnologia e conteúdo, indicado na intersecção entre T e P, e na intersecção T e C (MISHRA; KOEHLER, 2006).

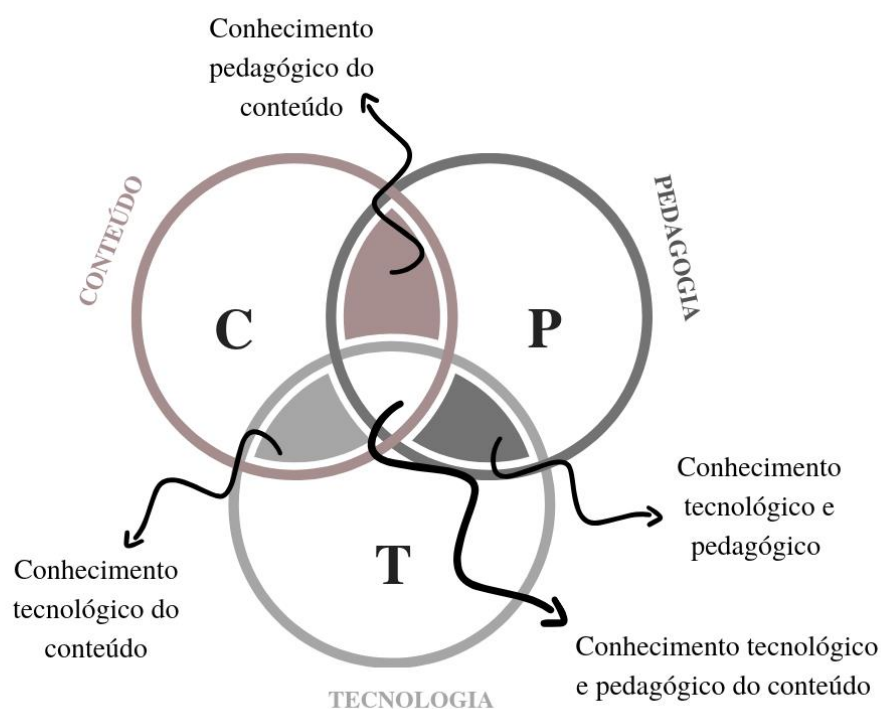


Figura 1. Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo
Fonte: Adaptado Mishra e Koehler (2006)

Assim, a postura do educador como centro do processo de ensino, não considera o fato de as tecnologias provocarem uma acelerada necessidade de superação constante do conteúdo. O modelo dominante, que coloca o professor no centro do processo de ensino, limita o processo de aprendizagem do aluno, esgotando

as possibilidades dos estudantes no conhecimento do próprio docente. Gabriel (2013) define dois tipos de professores coexistentes na atualidade: o professor-conteúdo (focado em informação) e o professor interface (forçado na mediação, formação). O modelo de professor-conteúdo não se sustenta nesse novo cenário, no qual o conteúdo disponível é praticamente ilimitado, mas o professor não. Assim, o docente, que antes funcionava como um detentor do conteúdo e guardião do currículo, passa a ter um valor essencial como interface.

Atualmente, são muitas as discussões questionando o papel do professor diante das novas relações em sala de aula, a partir da ideia de que “é fácil encontrar qualquer informação na internet”. Entretanto, para Cortella e Dimenstein (2015, p. 19) “o excesso de informação não significa apenas excesso de conhecimento; significa também excesso de confusão”, ou seja, a quantidade excessiva de informações pode atrapalhar a construção do conhecimento. Davenport (1998) afirma que conhecimento não é dado, nem informação, mas sim uma combinação de informações com contextos, interpretações e reflexões, e que a informação desprovida de contexto não gera conhecimento. Por isso, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele “curar” o que será disponibilizado e a partir daí ensinar aos alunos a também serem curadores.

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante em meio a tanta informação disponível e ajuda os alunos a encontrarem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidar: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015, p. 24)

A palavra curadoria tem origem na expressão que vem do latim *curator*, que significa tutor – aquele que cuida, seleciona, distribui adequadamente. Com a expansão das tecnologias da informação e comunicação, esse termo, inicialmente usado no direito e nas artes, tem migrado para a educação (MARTINS, 2006). Segundo Cortella e Dimenstein (2015, p. 19), “o curador não tem uma visão de dono de uma propriedade, mas a visão integrante de um condomínio”, isto é, alguém que cuida para tornar disponível. A curadoria está diretamente ligada à cultura, análise crítica e criatividade, que são pontos-chave para o desenvolvimento do conhecimento. Assim, em meio a esse mar de informações, professores e alunos devem saber como escolher a informação correta, como validar, organizar, extrair significado, refletir e encontrar soluções (GABRIEL, 2013).

Para Moran (2015, p. 42), “o professor precisa ser competente dos pontos de vista intelectual, afetivo e gerencial (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas)”, assumindo a postura de mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, saindo do modelo focado no currículo com uma avalanche de conteúdos e tomando a responsabilidade pelo que realmente importa, para capacitar e preparar os estudantes para a vida, sendo assim o professor um mentor que orienta a aprendizagem (THADEI, 2018).

A ação mediadora do docente, há alguns anos, ocupa as pautas de discussões acadêmicas de cursos de formação inicial ou continuada de docentes, sobretudo da educação básica. Diferentes correntes teóricas, entre elas a histórico-cultural, estudaram a mediação na educação e são responsáveis por importantes contribuições às práticas pedagógicas. O termo histórico-cultural se refere à psicologia fundamentada nos pressupostos estudados por Vigotski e seus colaboradores (MARTINS, 2016; THADEI, 2018). Segundo Martins (2016), a mediação é um elemento essencial para a aprendizagem e um conceito fundamental na psicologia histórico-cultural. Trata-se de uma construção teórica, uma abstração que implica na análise do desenvolvimento do homem por meio de instrumentos e signos, sendo o uso dos instrumentos e signos responsáveis pela mediação entre o sujeito e o mundo objetivo.

No contexto pedagógico, a mediação vincula-se também a aspectos relacionados ao ensinar e ao aprender, uma vez que ensino e aprendizagem encabeçam o processo educativo. De acordo com a abordagem sócio-histórico-cultural, ensinar e aprender são processos interativos, nos quais quem ensina também aprende. (THADEI, 2018, p. 93)

Para Vigotski (2003), o conhecimento é construído na relação entre pessoas; o homem não é apenas um produto do ambiente, mas também um agente ativo no processo de criação do meio. Segundo Goulart (2010), há uma interação entre o ato de ensinar e o ato de aprender, que vai além de uma simples oferta do “produto”, o conhecimento. Resumidamente, em “eu ensino e você aprende”, o formador não encerra seu trabalho ileso de suas próprias ações, sua prática é tomada de vivências, de experiências, de saberes que o constituem cultural e socialmente. O autor discute que a relação entre professor e aluno não é uma relação fria entre um sujeito detentor e um ser receptor para o qual será realizada a transferência de

conhecimentos/conceitos, mas sim uma relação mediada que deve valorizar a autonomia do aluno, sua cultura, suas necessidades e interesses.

Ao analisar a utilização das TDIC no ensino em uma lógica transformadora das práticas atuais, Costa et al. (2012) destacam sobre a necessária mudança de teoria sobre o que é ensinar e aprender, posicionando o uso das tecnologias digitais como um combustível que pode estimular e facilitar o processo de aprendizagem. Assim, a mistura do ensino presencial com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas estimula o estudante a assumir o papel de protagonista na construção do conhecimento, na medida em que o professor assume o papel de mentor que orienta a aprendizagem. Na perspectiva de ressignificação do papel do professor no ensino híbrido, entendendo o “*blended*” como “mistura que gera fortalecimento”, Moran (2015) destaca que:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa comunicar-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a integração com todos e com cada um. (p. 39)

A mudança no papel do docente está intrinsecamente ligada à busca por novas estratégias de ensino e aprendizagem, por novas formas de atuação que “potencializem o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos, com o uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso” (BACICH, 2018, p. 135). Nesse sentido, a não entrega “das informações pré-digeridas” pelos professores pressionam os alunos a desenvolverem habilidades antes não estimuladas. Assim, o professor, além de guiar o aprendizado do aluno de acordo com suas necessidades, precisa também de características de *coach* (em português, treinador). O papel do *coach* é ser – treinador/estimulador de novas habilidades (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2010).

4. Considerações finais

A facilidade de acesso à informação faz com que seja necessária a implementação de novas metodologias ao contexto educacional, que proporcionem a ressignificação do papel do professor. Na perspectiva de integração das tecnologias

digitais em sala de aula, o ensino híbrido, mistura o ensino *on-line* ao *off-line* e se configura como uma combinação metodológica, que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem, alterando, assim, o papel desempenhado pelo docente e pelos alunos em relação à proposta de ensino considerada tradicional. No ensino híbrido, o centro do processo é o aluno, e não o professor; por isso, a palavra de ordem personalização, ou seja, aprendizagem adaptada às necessidades particulares de cada estudante.

Na Era Digital, o professor deve desempenhar múltiplos papéis, como mentor, mediador, *coach*, curador, tutor e orientador da aprendizagem. O papel do docente não é mais o de mero transmissor de informações, isso porque, o aluno do século XXI busca nele orientação sobre como usar e organizar esse “mar de informações”, a que tem acesso para atingir um objetivo específico. Se, antes, o professor era fonte de informação, hoje, é significador do conhecimento. Logo, o papel do docente está intrinsecamente ligado ao do estudante, à medida que o professor assume a postura de mentor, o aluno é encorajado a “tirar as rodinhas da bicicleta”, buscar autonomia e forçar na construção da própria aprendizagem e nas interações com os colegas e com o próprio professor.

Referências bibliográficas

- ANGELI, C.; VALANIDES, N. Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, n.52, p. 154–168, 2009.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 2010.
- CORTELLA, M.S.; DIMENSTEIN, G. *A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!* Campinas, SP: Papirus; 7 Mares, 2015.
- COSTA, F. A. et al. *Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador*. Carnaxide: Santillana, 2012.

DAVENPORT, T. *Ecologia da informação: porque só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura, 1998.

GABRIEL, Martha. *Educar a revolução digital na educação*. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOULART, I. do C. V. Entre o ensinar e o aprender: reflexos sobre práticas de leitura e a atuação docente no processo de alfabetização. *Cadernos da Pedagogia*, v. 4, n. 8, p. 23-35, jul-dez, 2010.

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

LIMA, L. H. F. de; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. D. M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.89-102

MARTINS, L. C. B.. *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido*. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINS, M. C. (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação. *Revista do Departamento de Educação/UNISC*, v. 14, n.1, p.9-27, 2006.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n.6, p. 1017–1054, 2006.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.27-45

PICCIANO, A. G. *A critical reflection of the current research in online and blended learning*. 2014. Disponível em: <<https://elmmagazine.eu/articles/a-critical-reflection-of-the-current-research-in-online-and-blended-learning/>> Acesso em: 12 set. 2019.

PUENTEDURA, R. R. *Building upon SAMR*. 2012. Disponível em: <<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/09/03/BuildingUponSAMR.pdf>>. Acesso: 02 Ago. 2019.

SALVADOR, D.F.; ROLANDO, L.G.R.; ROLANDO, R.F.R. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (TPCK) em um programa *on-line* de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, v. 5, n. 2, p. 31-43, 2010.

SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 279-282

SCHINEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, T. A.; TREVISANI, F. D. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p.67-80

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciência & Educação*, v.23 n.3, 563-576, 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. A. SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42

THADEI, J. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p.91-105

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, v.52, n.5, p. 546–553, 2005. Disponível em:

<http://disciplinas.nucleoead.com.br/pdf/anima_tcc/gerais/manuais/manual_revisao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.