

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, HIBRIDISMO E METODOLOGIAS ATIVAS:
FUNDAMENTOS CONCEITUAIS PARA UMA PROPOSTA DE MODELO PEDAGÓGICO NA
OFERTA DAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS DOS CURSOS PRESENCIAIS DE
GRADUAÇÃO DA UNEB**

Emanuel do Rosário Santos Nonato – enonato@uneb.br – UNEB

Mary Valda Souza Sales – marysales@uneb.br – UNEB

Cezar Roberto Sarly – cezarsarly@gmail.com – UNEB

RESUMO. *Aborda uma proposta de modelo pedagógico para disciplinas semipresenciais na graduação presencial da UNEB, utilizando metodologias ativas e tecnologias digitais. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica como recorte inicial de uma pesquisa-aplicação (PLOMP et al., 2018) em desenvolvimento para construir um modelo pedagógico funcional para o ensino-aprendizagem dos componentes curriculares semipresenciais. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica para a construção dos fundamentos teórico-conceituais. Bacich (2015), Moran (2015), Lave (1991), Wenger (1996), Farias (2006), Filatro e Cavalcante (2018), Farias (2006) e Cardoso (2014) sustentam as discussões sobre metodologias ativas e hibridismo. Neste artigo, apresenta-se a convergência de metodologias ativas com tecnologias digitais no âmbito do ensino híbrido.*

Palavras-chave: *Educação a distância; hibridismo; metodologias ativas.*

**DISTANCE EDUCATION, BLENDED LEARNING AND ACTIVE:
METHODOLOGIES: CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF A PROPOSAL OF A
PEDAGOGICAL MODEL FOR B-LEARNING SUBJECTS ON UNDERGRADUATION COURSES
AT UNEB**

ABSTRACT. *It addresses a pedagogical design proposal for Distance Education subjects in traditional undergraduate programs at UNEB using active methodologies and digital technologies. It is a bibliographical research. It is the initial part of a larger design research (PLOMP et al., 2018) in development meant not only to develop a functional pedagogical design that may help the pedagogical process in the distance education subjects offered in traditional undergraduate programs. This paper is a bibliographical research aimed to set the theoretical foundations of the larger design research. Bacich (2015), Moran (2015), Lave (1991), Wenger (1996), Farias (2006), Filatro and Cavalcante (2018), Farias (2006) and Cardoso (2014) to address Active Methodologies and B-Learning. In this paper, we stress the convergence of Active Methodologies and Digital Technologies in B-Learning courses.*

Keywords: *Distance Education; Blended Learning; Active Methodologies.*

Submetido em 25 de junho de 2019.

Aceito para publicação em 20 de agosto de 2019.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1 INTRODUÇÃO

Quando se aborda o problema da oferta de Educação a Distância (EaD) em cursos presenciais de graduação, adentra-se terreno não completamente mapeado, pois tanto a EaD na educação formal quanto a oferta de um percentual de carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação são relativamente recentes na realidade brasileira; recentes também a validação das implicações dessa modalidade de educação nos processos formativos. As portas abertas à EaD pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 continuam a ser moduladas pela regulamentação infralegal – o Decreto nº 9.057/2017 e a Portaria Ministerial nº 1.428/2018 – e pelo desenvolvimento de abordagens teóricas, metodológicas e pedagógicas que sejam capazes de criar as condições para o pleno desenvolvimento de todo o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC), principalmente as digitais, na educação.

Por seu turno, as transformações socioculturais que têm como móvel as tecnologias digitais não passam ao largo da educação. Ainda que a educação formal possua travas que dificultem a rápida assimilação da cultura digital no processos pedagógicos – seja em virtude das amarras institucionais, seja por causa da forte tradição instrucionista da escola brasileira – a força de contexto que a cultura digital possui na contemporaneidade faz com que a escola seja penetrada, ainda que muitas vezes pelas fissuras de sua estrutura, pela cultura digital e, com ela, por processos e estratégias pedagógicas inerentes à educação a distância em sua quinta geração. É à luz dessas contingências que se manifesta o fenômeno da hibridização das graduações presenciais com a oferta de componentes curriculares a distância.

Consoante a interlocução teórica com Bacich (2015), Moran (2015), Lave (1991), Wenger (1996), Farias (2006), dentre outros, trouxemos as Metodologias Ativas para reflexão, como as possibilidades do processo de colaboração e participação no desenvolvimento de práticas pedagógicas que podem se constituir inovadoras. Complementando a discussão em torno do desenho pedagógico híbrido, dialogamos com Filatro e Cavalcante (2018), Farias (2006) e Cardoso (2014) no sentido de buscar expor o quão inovador pode se constituir uma proposta de oferta de disciplina a distância num curso de graduação presencial a partir do modelo pedagógico de curso, consoante o problema de pesquisa: como as metodologias ativas e as tecnologias digitais se articulam em um desenho pedagógico funcional para os componentes curriculares semipresenciais dos Cursos Presenciais de Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)?

Este artigo é a comunicação de uma pesquisa em andamento do Grupo de Pesquisa ForTEC, vinculado à Linha de Pesquisa IV - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) que visa modelar os processos pedagógicos na oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais de graduação da UNEB. A pesquisa de fundo utiliza a Pesquisa-Aplicação como metodologia. Neste texto, apresentamos um recorte teórico-conceitual da discussão, a partir de uma pesquisa bibliográfica, como resultado da fase inicial do estudo mais amplo.

2 METODOLOGIAS ATIVAS: EAD E A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A emergência das TIC, principalmente, as tecnologias digitais (TD) conectadas ou não, como possibilidades potencializadoras das dinâmicas, metodologias e modus pedagógico de conceber e desenvolver a formação, apresentam a necessidade de uma reconfiguração metodológica no processo formativo no ensino superior. Esse movimento responde à demanda da sociedade por profissionais aptos a se relacionar com as questões próprias do século XXI, no que se refere às tecnologias e a diversidade dos contextos de atuação, no sentido possuírem competências e habilidades para resolução de problemas diversos do cotidiano. Isto adquire relevância ainda maior quando se considera

a dimensão fundante que ele [o digital] assume, a ponto de validar uma cultura própria que se desenvolve a partir das implicações e que o digital produz no modo de os homens produzirem sua existência. [...] Nesse sentido, o universo das tecnologias digitais é central para compreender as práticas culturais que se desenvolvem nesse contexto (NONATO e SALES, 2019, p. 153).

Assim, pensando o contexto do ensino superior diante de tal exigência, a EaD se configura em uma possibilidade única para o exercício educativo experienciado com as TD; ao mesmo tempo, como um ponto fulcral que aciona mecanismos práticos de reconfiguração do modo de ver, conhecer e atuar sobre os contextos práticos da profissão, seja nas questões estrutural seja nas pedagógicas e didáticas. Nesse sentido, a oferta de disciplinas a distância nos cursos de graduação, possibilitam práticas experienciais com as TIC nas ações de comunicar, produzir, compartilhar e acessar informações, que apresentam ao estudante um modus diferenciado de viver a formação, exercitando ambientes e ambiências no sentido de desenvolver competências e habilidades para atuar profissionalmente e socialmente no século XXI.

Com a possibilidade do exercício das nuances pedagógicas da EaD nos cursos presenciais, a implementação de práticas metodológicas que expõem nuances formativas diferenciadas e dinâmicas são urgentes, visto que o desafio é sair dos modelos fordistas de oferta da EaD, com replicação objetiva da didática tradicional utilizada na educação presencial, onde a repetição, a exposição e a transmissão são práticas cotidianas. Desse modo, entendemos que as Metodologias Ativas apontam um horizonte possível de ser alcançado, na direção do exercício de práticas comunicacionais, informacionais e politicossociais de formação em que as TIC contribuam para a visualização e o exercício formativo de vivências necessárias às exigências de um profissional do século XXI.

Nesse sentido, a compreensão de reconfiguração do modo de oferta de disciplinas a distâncias nos cursos presenciais não é abordada como um todo, no sentido de substituição dos modelos tradicionais clássicos. Antes, trata-se de convergência de tendências, metodologias, didáticas e recursos pedagógicos, objetivando oportunizar aos estudantes a vivência de pedagogias que possibilitem o exercício da autonomia, da colaboração como fundamento de vivência educativa, da parceria cognitiva na confluência de competências e habilidades no processo de resolução de problemas, assim como no desenvolvimento de atitudes de respeito, fundamentos éticos e políticos

sociais. Nessa perspectiva, a EaD tem à disposição pedagogias que contribuem efetivamente para uma reconfiguração do processo educativo no ensino superior, tendo em vista que a proposição das metodologias ativas chamam para a prática o exercício efetivo de pedagogias que promovam a capacidade de resolver problemas (de projetos), promovam o pensamento crítico (da emancipação), incentivem a colaboração e a comunicação permanente (da socialização), bem como promovam e contribuam efetivamente para práticas de explicação (da narrativa), como afirma Yang (2015).

Nesse contexto, o ensino superior principalmente quando ofertado e desenvolvido a distância, comporta a responsabilidade de sempre estar abordando metodologias que “movimentem” o ser estudante no sentido de propor permanentemente práticas curiosas, investigativas, desafiadoras que apreendam o desejo por estudar, por aprender, por estar em contato com o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso e com os demais sujeitos que constituem o processo educativo. É da natureza mesma da Educação Superior um investimento

Nessa perspectiva, as metodologias ativas aportam possibilidades ampliadas do exercício educativo no ensino superior uma vez que estas tem como premissa que ver e ouvir um conteúdo apenas de modo apático não seria o suficiente para apreendê-lo, visto que os conteúdos e as competências para aprendizagem do mesmo devem ser discutidos e experimentados pelo envolvidos no processo educativo até chegar ao ponto em que o estudante possa dominar o conteúdo e falar a respeito com seus pares, utilizá-los em situações outras e, quem sabe até mesmo ensiná-los (SILBERMAN, 1996).

Partindo de tal premissa, as metodologias ativas focam no processo de ensinar e aprender potencializando a participação ativa de todos os envolvidos, num trabalho efetivo com os conteúdos centrados na realidade em que todos estão inseridos dentro ou fora do contexto de formação. Desse modo, no ensino superior as práticas que primam para que o estudante seja o agente responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-o com seu processo formativo/aprendizagem, contribuem de modo gradual com os processos de ensino e de aprendizagem, aprimorando a formação no concernente às construções teóricas e as aplicações práticas do conhecimento a partir de um processo formativo mediado e problematizador, que apresenta com o auxílio das tecnologias digitais o contexto social, político e profissional como espaço para aplicação do conhecimento construído.

Nessa perspectiva, estamos abordando a Metodologia Ativa como um conjunto de atividades, ações, práticas que unem perspectivas tradicionais e inovadoras de ensino, as quais possibilitam que o estudante possa pensar, teorizar sobre aquilo que está fazendo, praticando, isto é, interagindo no exercício prático com o conhecimento que está sendo produzido, questionando-o, testando-o, transformando-o, apropriando-se de forma ativa, sendo a todo momento orientado pelo professor, o qual atua como supervisor do processo de aprendizagem. No ensino superior, tais práticas são potencializadas pela convergência efetiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC), principalmente, quando se trata de práticas de formação na modalidade a distância, pois os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) reúnem na própria dinâmica pedagógica da prática na EaD, um conjunto de possibilidades de efetivação das metodologias ativas.

Na EaD, o protagonismo do estudante é ponto crucial para seu sucesso, visto que este é o maior responsável pelo seu próprio processo de construção do conhecimento, uma vez que é responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, no qual deve ser capaz de autogerenciar e autogovernar seu processo de formação, exercer nos limites da formação, sua autonomia na gestão do tempo, do modo de aprender, se relacionar, comunicar, informar e produzir conhecimentos. Não obstante os diferentes níveis de autogestão que os diversos desenhos pedagógicos de EaD possibilitam, a dinâmica mesma da EaD implica o sujeito discente de tal modo e reconfigura o fazer docente de tal forma que já não cabe falar de aula em sentido estrito, à exceção dos modelos de teleaula que difundem aulas magistrais em massa em tempo real subtraindo ao modelo a dimensão dialogal que o espaço de sala de aula constrói, roubando-lhe, assim, seu aspecto mais dinâmico e enriquecedor.

Nessa direção, as estratégias para conseguir a aprendizagem ativa são várias e estão diretamente associadas às funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, relacionar e produzir como já afirmava Gardner (2003) na sua teoria das inteligências múltiplas, bem como Lave (1991) com os fundamentos da sua comunidade de prática e Wenger (1998) com sua teoria social da aprendizagem. Desse modo, orientar metodologicamente o processo educativo a partir da aprendizagem significativa, da teoria da atividade e da aprendizagem experiencial em conjunto com a aprendizagem baseada na resolução de problemas não é algo tão novo assim. Essas perspectivas antes eram orientações isoladas. Agora, são trabalhadas de forma integrada e conjugada, consoante aquilo que Filatro e Cavalcanti (2018) trazem na abordagem das metodologias inov-ativas, as quais unem “a inovação e aspectos distintos do processo ensino e aprendizagem em uma matriz de planejamento ou design instrucional” (p. 4). Isso demonstra que o ensino superior necessita estar preparado para transgredir na perspectiva de convergir metodologias que se adaptem às demandas de formação e à inserção e ao uso das tecnologias contemporâneas.

Ante o exposto, pensar a perspectiva do hibridismo metodológico na EaD, na proposição de um modelo pedagógico é fundamental e, na oferta de disciplinas semipresenciais dos cursos de graduação presenciais mais ainda, visto que a confluência, a integração deve propor ao estudante a percepção de todo processo de formação e, é nesse aspecto que a proposição das metodologias ativas, nas suas mais variadas formas entram em cena, em ação.

3 METODOLOGIAS ATIVAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS HÍBRIDOS

O ensino superior constitui-se — hoje — em um espaço de exercício constante de pedagogias com o fito de potencializar práticas formativas que promovam as competências necessárias para a produção da existência no século XXI. No âmbito dessas competências estão as demandas de profissionalização, de formação acadêmica, de domínio das tecnologias digitais e dos diversos processos de socialização apresentados no contexto das grandes e velozes transformações da contemporaneidade, dadas as confluências de modelos sociais e educacionais, de mudanças e processos adaptativos diversos. Nesse movimento, as metodologias ativas se reinserem no processo educativo, não raro com a contribuição efetiva das tecnologias

digitais, conectadas ou não, para o fortalecimento de práticas pedagógicas inovadoras que implicam processos de mudança e adaptação.

Nessa perspectiva, aprender colaborativamente possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica em grupo, organizada de forma que as trocas de informações sejam socialmente estruturadas entre o indivíduo e os membros do grupo no qual está inserido, a partir do qual cada sujeito é responsável pela construção do conhecimento, que é de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, “colaborar significa construir conhecimento com objetivos comuns e compartilhados de maneira interativa coletiva” (SALES, 2013, p. 154), o que – na constituição de um processo de aprendizagem colaborativa – possibilita a integração e interação de pessoas e conhecimentos, de competências e habilidades em prol de objetivos comuns, que se constituem em aprendizagem e em difusão de conhecimentos.

Compreendemos, assim, consoante Filatro e Cavalcanti (2018), que os modelos pedagógicos ativos dependem efetivamente da “atuação humana - professores, alunos, especialistas, representantes da comunidade” (p. 6), tais como a *Problem-based Learning* (PBL), Aprendizagem baseada em Projetos Pedagógicos (ABPP), *design thinking* (DT), *movimento maker* e instrução por pares. Elas trazem na sua essência a criatividade e a inovação, mesmo quando desenvolvidas em um ambiente educacional clássico. Por isso, para adotá-las, “precisamos entender primeiramente que o processo de aprendizagem humana é complexo e tem sido explicado sob variadas perspectivas teóricas” (p. 21). Essas perspectivas isoladas correm o risco de repetir alguns modelos tradicionais. Contudo, quando utilizadas em conjunto, adaptadas e misturadas, apresentam a inovação como princípio fundamental.

Nesse contexto, a inovação envolve a novidade, pelo fato de requerer sempre a introdução de algo novo; requer a mudança, pois “manifesta o dinamismo que caracteriza todos os sistemas humanos, na sua adaptação às condições do meio envolvente” (CARDOSO, 2014, p. 17); requer a ideia de processo e de melhoria, visto que vai em busca de qualidade, de evolução. A partir de tal compreensão, os modelos pedagógicos híbridos sempre são pensados a partir da ideia de algo inovador, como “estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas “em alguma direção renovadora em relação à existente” (FARIAS, 2006, p. 57).

Pensar modelos pedagógicos para a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais é pensar a dinâmica propositiva e integrativa da EaD com as possibilidades interventivas imediatas e mediadas da educação presencial. Isto implica assumir a convergência tecnológica que é

[...] a integração tecnológica em uma base comum, uma vez que apesar das formas da tecnologia serem diferentes, elas permitem um princípio básico que é a comunicação direta de um usuário com outro através de um conjunto invisível de conexões e sistemas de aberturas, interpretações e disponibilização de dados. Assim, possibilitam trocas de gigantescos volumes de informação a partir de grande conjunto de interfaces que permitem o acesso à informação em tempo real e/ou aquela estocada nos circuitos informatizados dos equipamentos digitais. (SQUIRRA, 2005, p, 79).

A convergência pedagógica se constitui também no movimento de integrar metodologias e recursos didáticos de modo que dinamize e possibilite a personalização do processo educativo, no sentido de que o estudante construa – de certo modo – sua própria trilha de aprendizagem, explorando seu potencial cognitivo, pedagógico, ontológico no efetivo exercício dos conhecimentos lógicos, didáticos e experienciais.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas entram em cena como possibilidades de apresentar ao campo educacional, principalmente, ao contexto das práticas pedagógicas cotidianas no ensino superior, em disciplinas semipresenciais nos cursos presenciais, proposições didáticas, tecnológicas e metodológicas em que o aluno atue como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e o professor atue como o supervisor, o moderador, o orientador de todo o processo no qual confluem diversos recursos didáticos para o exercício da aprendizagem como jogos, trilhas cognitivas, *quizzes*, casos, situações problemas, dentre outros. Assim, as modelagens metodológicas, unindo metodologias tradicionais e ativas, podem ser adequadas, integradas no sentido de dinamizar o processo educativo na direção da formação de sujeitos autônomos, criativos e críticos, a partir de um processo colaborativo, cooperativo e integrado.

Pensar um modelo *blended learning* é o desafio. No Ensino Superior, essa abordagem “é altamente considerada pela sua flexibilidade, que permite ao professor propor soluções variadas de ensino e de aprendizagem com uso das TIC, indo ao encontro de desenhos didáticos centrados no estudante” (MOREIRA et al, 2015, p. 17). Nessa abordagem, a diversidade das metodologias ativas contribui efetivamente para a formalização de modelos outros com o uso das TIC no ensino superior.

Desse modo, as metodologias ativas sendo

[...] estratégias pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. [...] caracterizadas como ativas relacionado com a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas, nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem. (VALENTE, ALMEIDA e GERALDINI, 2017, p. 463).

Por isso, estas metodologias exigem e permitem a adoção de um processo pedagógico que seja constituído a partir de um modelo educativo híbrido – didática, metodológica e tecnologicamente falando – que possa criar situações de aprendizagem em que os alunos colocam o conhecimento em ação, pensem, critiquem, investiguem, definam e conceituem o que fazem, construam conhecimentos a partir do envolvimento ativo com os conteúdos e as situações de aprendizagem, os problemas do cotidiano. Efetivam o potencial das convergências tecnológica e pedagógica.

Neste panorama, as TIC e a utilização de recursos digitais tornam-se uma questão de qualidade no contexto educacional, principalmente no ensino superior, visto que vivemos uma época de grandes avanços e transformações, em especial no que tange às tendências da sociedade contemporânea, notadamente no que diz respeito às exigências do mercado de trabalho e da formação dos profissionais que são convocados a ser multiatuantes em seu campo de trabalho. Assim, a apropriação de conhecimentos organizados sobre tais vertentes é percebida como essencial para a sobrevivência de

qualquer profissional no mercado de trabalho, em um cenário cada vez mais dinâmico, competitivo e globalizado, onde são chamados a intervir, resolver problemas complexos e atuar de modo proativo e autônomo.

Nessa perspectiva, as metodologias e os modos de se fazer a educação a distância (EaD) a tornam-na uma possibilidade ampliada para o ensino superior atender às exigências da sociedade contemporânea, no que tange à formação de profissionais com competências e habilidades para atuar no contexto profissional auxiliados pelas tecnologias nos processos comunicacionais e informacionais cotidianos. Nos seus mais diversos modelos, a EaD possibilita a convergência de tecnologias e a experimentação da convergência pedagógica a partir do que é proposto nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos como dispositivos de acesso e produção do conhecimento, bem como de avaliação da aprendizagem.

Compreendemos – nesse sentido – que a partir desse contexto, que a EaD apresenta, pelas próprias características de desenvolvimento da modalidade, possibilidades ampliadas para efetivação de modelos que tenham nas metodologias ativas o contributo efetivo para implementação de práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas, em que as tecnologias são meios de acesso, produção e difusão do conhecimento, bem como contributivas para o desenvolvimento de competências e habilidades próprias das exigências dos processos formativos de cada curso e para uma formação que atenda às demandas profissionais de atuação do século XXI.

Em consonância com estas exigências, as instituições de ensino superior têm buscado implementar ações de formação em que potencializem as práticas de metodologias diferenciadas e a inserção de tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais é possibilidade educativa/formativa que convoca os professores a refletir mais objetivamente acerca das metodologias de aprendizagem em prática e de integrar diferentes perspectivas e recursos didáticos e pedagógicos, que possam lançar mão de metodologias ativas que contribuam com a implantação e desenvolvimento uma proposta híbrida de formação.

Pensar uma proposta pedagógica híbrida, requer compreender o que é esse híbrido. Para Moran (2017, p. 27), híbrido é “misturado, mesclado, *blended*” e – no sentido de *blended* – podemos afirmar que uma proposta pedagógica híbrida é aquela que integra, diversifica, compartilha, converge tecnologias e conhecimentos, é aquela que possibilita as convergências tecnológica e pedagógica. Assim, os processos pedagógicos híbridos ocorrem quando há essa convergência “de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados” (MORAN, 2017, p. 28) e, temos os processos tecnológicos como mediadores potenciais do processo educativo.

Desse modo, a fusão, a convergência, gera um *mix* que atende a especificidades de contextos diversos e isso possibilita a personalização do processo educativo, a adequação do conhecimento tecnopedagógico para efetivação do próprio processo

educativo/formativo, para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão e a maturação das aprendizagens.

Essa possibilidade de mistura metodológica e tecnológica no ensino superior – principalmente – quando desenvolvido na modalidade a distância em cursos presenciais, tem nas tecnologias, na sua versão digital conectada, possibilidades ampliadas de efetivação de práticas pedagógicas inovadoras. Essas tecnologias têm nas diversas perspectivas e abordagens das metodologias ativas um potencial real de efetivação de práticas pedagógicas híbridas. Isto se constitui como diferencial no fazer formativo.

Tal convergência nos apresenta a possibilidade de um modelo pedagógico híbrido, um *blended learning* que traga no seu desenho a dinamicidade dos jogos no seu potencial cognitivo; a imersão dos games que conduzem a uma aprendizagem de sensações, desafios, interpretação e colaboração; o potencial pedagógico e lógico das trilhas de aprendizagem; a capacidade interpretativa, crítica encaminhada pela lógica do contexto dos estudos de caso; a abordagem coletiva e crítica dos PBL, que conduz a um trabalho agregado na busca de soluções problemas, conforme afirma Bacich (2015). A partir de um *blended*, a “integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH, et al., 2015, p.47) Nesse sentido, as opções das metodologias ativas são fundamentais, principalmente, para integrar a modalidade a distância nos cursos presenciais

Portanto, a possibilidade de se trabalhar com o potencial do presencial e do a distância, em um contexto formativo que explora a comunicação, a interação, a colaboração e a efetiva busca pela construção do conhecimento como fundamentos que balizam o processo de ensino e aprendizagem, constitui-se em um princípio que deve nortear as práticas dos processos formativos no ensino superior em atendimento às exigências da formação de profissionais para o Século XXI.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A oferta de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais de graduação é uma realidade que se espraia pelos cursos de graduação de todo o país. Na Universidade do Estado da Bahia, não é diferente. Contudo, nem sempre esse movimento vem acompanhado de uma construção metodológica consistente que subsidie essa oferta. Os cursos de graduação presenciais da UNEB podem ofertar componentes curriculares a distância, na forma autorizada pelo MEC, a partir da aprovação dos colegiados de curso. Constitui-se, portanto, em demanda descentralizada, condicionada ao interesse do colegiado de curso, nas mais diversas áreas do conhecimento, coordenada pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância da UNEB que acolhe a demanda e fornece infraestrutura tecnológica. Os sujeitos da pesquisa serão os docentes implicados na oferta semipresencial.

A pesquisa cujo recorte é comunicado neste texto busca desenvolver um modelo pedagógico funcional que auxilie o processo de ensino-aprendizagem dos componentes curriculares semipresenciais dos Cursos Presenciais de Graduação da UNEB, fazendo uso das metodologias ativas e das tecnologias digitais. Para tanto, optou-se por uma

Pesquisa-Aplicação (PLOMP et al, 2018) como caminho metodológico pois o modelo pedagógico não pode prescindir de uma atuação consistente, consciente e crítica dos sujeitos implicados nesse processo, posto que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17). Em virtude disto, a pesquisa se estrutura como Pesquisa-Aplicação (PLOMP et al, 2018), estruturada em fases e ciclos que – por sua vez – vão do diagnóstico da situação contextual ao refinamento do protótipo, consoante as contribuições dos sujeitos da pesquisa que compõem um conjunto ativo de construção do modelo pedagógico proposto, conforme prevê a abordagem metodológica da Pesquisa-Aplicação.

Este artigo é a comunicação da pesquisa bibliográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que constitui a primeira fase do primeiro ciclo da pesquisa: a fundamentação teórica dos conceitos fundamentais do projeto de pesquisa-aplicação. Pelo estabelecimento de fundamentos teórico-conceituais claros em relação a conceitos centrais da pesquisa, permite-se a constituição do coletivo de pesquisa composto de pesquisadores e sujeitos de pesquisa para o diagnóstico da situação-problema que constitui a primeira fase da pesquisa-aplicação.

5 CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

A investigação científica que parte de uma construção de natureza processual como a Pesquisa-Aplicação supõe um tempo de maturação naturalmente alongado. O estudo que apresentamos neste artigo se encontra em fase inicial de conformação do aparato teórico que subsidiará o primeiro ciclo do projeto, dando conta do diagnóstico dos processos pedagógicos envolvidos na oferta de componentes curriculares, a distância, nos cursos presenciais de graduação da UNEB com vistas ao desenvolvimento de um protótipo de modelo pedagógico para a oferta.

Neste artigo, além de apresentar o esboço do desenho metodológico da pesquisa, buscamos assentar os fundamentos teórico-conceituais da pesquisa, pelo que este recorte se situa como pesquisa bibliográfica das categorias fundamentais do estudo, fase inicial da pesquisa-aplicação que está em desenvolvimento.

Do ponto de vista conceitual, este artigo recupera as discussões sobre metodologias ativas para assinalar seu caráter disruptivo e potencializador da construção do conhecimento centrado no estudante e sua plena adaptação à Educação a Distância e aos modelos híbridos de educação. Tais modelos supõem não só a intermodalidade na oferta de cursos, mas a convergência de modelos, tecnologias e processos na construção de soluções pedagógicas adaptadas ao contexto e às necessidades e aos interesses dos sujeitos implicados.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União de 21 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União de 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, Diário Oficial da União de 31 dez. 2018.

CARDOSO, A. P. P. de O. **Inovação com a investigação**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: LiberLivro, 2006.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GARDNER, H. **A Nova Ciência da Mente**. Edusp: São Paulo, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOREIRA, J. A., MONTEIRO, A., LENCASTRE. J. A. **Blended (e)learning na sociedade digital**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015.

NONATO, E. R. S.; SALES, M. V. S. **Educação e os caminhos da escrita na cultura digital**. In: FERRAZ, O. Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: Edufba, 2019, p. 141-172.

PLOMP, T.; NIEVEEN, N.; NONATO, E.; MATTA, A. (org). **Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

SQUIRRA, S. C. de M. **A convergência tecnológica**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 27, p. 79-85, ago. 2005.

YANG, C. C. The integrated model of core competence and core capability. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 26, n. 1-2, p. 173-189, 2015.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.