

METODOLOGIA HÍBRIDA COMO ALTERNATIVA À METODOLOGIA EDUCACIONAL TRADICIONAL

André de Oliveira Garcia; andreog@unicamp.br; <http://lattes.cnpq.br/3106625443417112>
Ricardo Augusto da Silva; ricardonazareno@gmail.com; <http://lattes.cnpq.br/1097667872297858>
Sérgio Ferreira do Amaral; amaral@unicamp.br; <http://lattes.cnpq.br/8990935625316222>

RESUMO

Atualmente, grande parte dos cursos de nível superior no modelo A2 do MEC demonstram-se carentes de inovações metodológicas, mas também são um espaço propício para a experimentação e aplicação de novas metodologias. Esse trabalho visa apresentar uma proposta de metodologia inovadora no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para cursos de nível superior brasileiro do modelo A2. Esta metodologia é suportada pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e faz uso de novas formas de aprendizagem como: Active Learning, Blended Learning e o Flipped Classroom, combinadas de tal forma que o aluno possa construir o conhecimento de forma eficiente e eficaz. A aplicação de tal metodologia também aponta para uma mudança na atuação do professor de mero transmissor de conhecimento para mediador do processo de ensino e aprendizagem. Como resultado, o aluno deixa de ser um simples receptor de conteúdo, passando a ser agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, característica importante a todo cidadão inserido na sociedade da informação.

Palavras-chave: active learning, blended learning, flipped classroom

1. INTRODUÇÃO

Apesar da expansão da EaD e do surgimento de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)¹, a simples incorporação de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem não é suficiente. Segundo Moran (2007), é necessário pensar em metodologias que incorporem de maneira apropriada estas tecnologias, a partir de um pensamento mais amplo e crítico de todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como dos agentes envolvidos nesse processo.

Mas “a partir da criação da Internet e da disseminação das novas tecnologias de informação, houve um crescente uso dos recursos de comunicação via rede, entre eles, comunicação síncrona e assíncrona” (BEHAR, 2009), “trazendo assim novas possibilidades para a EaD” (MORAN, 2012). Mas apesar da longa tradição da EaD e da sua expansão no Ensino Superior Brasileiro, podemos constatar que o cenário da EaD

1 O Censo de 2009, ao totalizar 5.954.021 matrículas, apresenta um crescimento de 30,4% dos cursos de educação a distância, em comparação aos cursos presenciais que aumentaram 12,5%. Assim, a expansão da EAD provocou um aumento no número de matrículas, totalizando 14,1% do total de matrículas nos cursos de graduação, em contraste aos 0,2% em 2001 (FREITAS e FERREIRA, 2013).

ainda carece de inovações metodológicas e práticas efetivas no processo de ensino aprendizagem, que façam uso correto das TDICs (MAIA e MATTAR, 2007). Afinal, a simples inserção de TDICs no processo de ensino aprendizagem, transpondo as metodologias do ensino presencial para a EaD, não corresponde com a efetividade de sua proposta (SACCOOL, 2011).

Trata-se de um fato contraditório que contrasta com o atual cenário de constantes inovações tecnológicas e a sua rápida absorção pelos vários segmentos da sociedade (CASTELLS, 1999). De tal forma que podemos afirmar que, nesse momento histórico em que estamos, temos dois grupos quando avaliamos a sociedade pela perspectiva das TDICs; o primeiro grupo é composto por aqueles que já nasceram nesse contexto de constantes inovações tecnológicas (contexto esse conhecido como cibercultura), a saber, os nativos digitais (PRENSKY, 2001); o segundo corresponde ao grupo daqueles que não nasceram nesse processo, mas que tiveram que se adaptar, de forma não espontânea e orgânica, ao novo quadro de coisas, para poder se manter no emprego ou até mesmo se manter pertencendo à cultura atual, mas sem a mesma facilidade que os que nasceram sob esta evolução tecnológica. Em geral, no primeiro grupo estão os alunos e, no segundo, os professores.

Esse cenário gera impactos na educação, seja em termos de conteúdo, que se tornam rapidamente obsoletos, um novo perfil de estudantes (TAPSCOTT, 2010), além do contraste cognitivo entre os nativos digitais com os professores não nativos. Portanto, a atual sociedade se encontra em um “novo paradigma tecnológico”, conforme coloca Castells, organizada em torno das tecnologias da informação. Assim, “exige-se uma mudança de paradigma na educação, de um modo geral, que acompanhe as transformações da sociedade” (CASTELLS, 1999).

Esta mudança de paradigma indica que está ocorrendo na educação não acontece dentro da dinâmica da EaD incorporada ao Ensino Superior Brasileiro. Ou seja, ela ainda é utilizada de forma metodológica não efetiva, desconsiderando as novas demandas do nativos digitais e inserindo sujeitos que não possuem competências tecnológicas mínimas para atuarem em um processo de ensino-aprendizagem suportado por TDICs. Assim, podemos afirmar que ocorre justamente a simples transposição metodológica que Sacool (2011) afirma que não deve ocorrer, é o que temos experimentado no cenário brasileiro na EaD.

Para Moran (2012) e Sancho e Hernández (2006), quando exploradas as potencialidades das tecnologias digitais de forma eficiente e eficaz, essas oferecem expectativas de inovação no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, podem gerar conflitos e divergências, pois os recursos tecnológicos podem ser utilizados apenas como ferramentas para transferência do modelo de ensino tradicional para um modelo supostamente inovador, digitalizado, sem a significação dos conteúdos de forma apropriada (SACCOOL, 2011).

Esta mudança de paradigma envolve também a questão da formação das competências docentes adequadas para a utilização destas novas metodologias (BEHAR, 2013). De acordo com Brunner (2000), a falha do processo de ensino utilizando TDICs se apresenta quando se verifica que os professores não foram treinados oportunamente ou não existem conteúdos apropriados para a tarefa educacional. No melhor dos casos, os educadores se utilizam dos recursos tecnológicos para tarefas simples e repetitivas e o

acesso às redes apenas como um complemento à técnica pedagógica tradicional, de reprodução sem reflexão. Conforme Campos & Haltenhoff (2008), a disponibilidade de tecnologias de informática nas escolas da América Latina tem significado que a relação entre elas e a educação se dê muito mais no sentido de promover “inclusão digital” do que mobilizar os novos meios para aprimoramento do ensino-aprendizado. Atualmente, é dada pouca ou nenhuma importância à formação docente para utilizar as TDICS, tanto na formação inicial como na formação continuada. Além disso, quando existe a formação para o uso das TIC, na maioria das vezes, é dada maior relevância a atividades operativas do que às competências profissionais que se inserem na articulação pedagógica da didática e das tecnologias. Dessa forma, as deficiências da formação são observadas quando se constata que alguns professores não participam de nenhum curso e outros repetem a mesma formação sem modificar suas práticas. Esta situação tem seus reflexos no Ensino Básico e se mostra mais evidente no Ensino Superior, com uma ausência quase completa de formação de professores (Teixeira e Murta, 2011). Para tanto, é preciso considerar, em qualquer programa de aplicação de novas metodologias didáticas e tecnológicas, a prévia formação docente ou a formação continuada.

Assim, a partir destas conjecturas, observa-se a necessidade do desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem suportadas pela utilização das TDICS, de forma que, quando utilizadas apropriadamente por profissionais com formação adequada e concomitantemente com desenvolvimento de atividades educacionais nas modalidades semipresenciais, contribuem para o aprendizado ativo em um contexto de metodologias colaborativas, sendo uma alternativa efetiva para estimular os alunos à construção do seu conhecimento de forma mais dinâmica e colaborativa (BEHRENS, 2012; SCHNEIDER, 2013).

A partir da constatação desta necessidade, esse artigo almeja sugerir, através de revisão bibliográfica, uma proposta metodológica em que o processo de ensino-aprendizagem em cursos no modelo A2 do MEC faça uso eficiente de novas metodologias colaborativas educacionais.

2. PROPOSTA DE METODOLOGIA

Para melhor compreensão da metodologia proposta, apresentamos os elementos que a compõe e que potencializam o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno tenha efetividade no processo de construção de seu conhecimento. Neste sentido, é preciso abordar a utilização das TDICs na educação, como também as metodologias *Blended Learning* e *Active Learning*. Adicionalmente, abordaremos uma breve revisão da metodologia *Flipped Classroom* apresentando seus pressupostos teóricos. Como produto final, sugerimos a conjunção destes elementos em uma metodologia híbrida, alterando as variáveis do processo ensino-aprendizagem: papel do professor, papel do aluno e papel do espaço-tempo.

2.1. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Com as mudanças de uma sociedade industrial para uma sociedade da era do conhecimento, seguida da globalização da economia, onde ressalta-se a produção

intelectual, torna-se necessária a mudança de paradigmas de “uma prática pedagógica conservadora, repetitiva e acrítica” (BEHERNS, 2012) na educação superior, para que a mesma se aproprie da utilização das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, as TDICs podem ser consideradas como ferramentas pedagógicas (DIEUZEIDE, 1994 apud BELLONI, 2008) que, quando exploradas em suas potencialidades, possibilitam a sua utilização na educação viabilizando a construção do conhecimento em distintos locais geográficos. Belloni (2008) afirma que há dois principais componentes para o conceito de TDICs, que são a comunicação e a informação. A autora considera a comunicação como um processo, podendo dar-se por meio das redes de multisserviços. Já a informação é considerada como conteúdo, podendo vir em diversos formatos: vídeos; textos; imagens e outros, e contemplam os temas de estudo em questão, com conhecimentos teóricos das disciplinas abordadas.

De acordo com Sancho (2006), a integração de uma linguagem audiovisual dinâmica, propiciada pelos conteúdos midiáticos em formato de vídeo, além de outros formatos, pode contribuir expressivamente para otimizar a absorção das informações e conseqüentemente propiciar a melhoria no aproveitamento do conhecimento pelo aluno. Os avanços tecnológicos que possibilitam o acesso aos materiais de apoio “vêm ao encontro dos objetivos de aprendizagem aberta e permitem o desenvolvimento de ações educacionais a partir de concepções mais ‘construtivistas’ do processo de aprendizagem de sujeitos adultos e autônomos” (BELLONI, 2008, p. 76).

Entre as tecnologias síncronas, destacamos aquelas que utilizam a imagem e o áudio tais como a videoconferência, a webconferência e outras que possibilitam a comunicação audiovisual síncrona em tempo real. Como ferramentas assíncronas, destacamos os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), embora esses ambientes possam estar configurados com algumas ferramentas síncronas. Com os constantes avanços no desenvolvimento das tecnologias para utilização com dispositivos móveis, encontramos diversos Ambientes Educacionais para utilização com mobilidade, que são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem Móvel (AVAM). Esses Ambientes viabilizam o acesso aos conteúdos midiáticos da aula do professor a qualquer momento em qualquer lugar, contanto que se disponha de redes multiserviços sem fio.

Essas redes, consideradas “meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes” (BELLONI, 2008, p. 54), também propiciam condições para a interação síncrona e/ou assíncrona entre alunos de distintas regiões geográficas do mundo. Isso viabiliza a formação de grupos de estudos de forma colaborativa, ágil, simultânea e global, o que transcende as limitações da sala de aula presencial tradicional. Portanto, “o professor precisa saber que pode romper barreiras dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais que levam o aluno a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento (BEHERNS, 2012, p. 74).

Para a exploração das potencialidades das TDICs e a conseqüente criação de condições que possam impactar na melhoria no processo de ensino e de aprendizagem, torna-se necessária a integração destas tecnologias na educação e, para tanto, é preciso que o professor adote técnicas adequadas para seus real aproveitamento, de forma didática. Uma das formas que consideramos é o *Blended Learning*.

2.2. BLENDED LEARNING

Para entender o *Blended Learning* que, resumidamente, trata do aprendizado semipresencial, é preciso definir seu componente não presencial, ou seja, o EAD.

O Decreto 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, apresenta uma definição que adotaremos:

“A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.”

A definição acima corrobora a proposição de Moore e Kearsly (2007), assim como a de Maia e Mattar (2007), que definem a EaD como o processo de aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução e que faz uso de diversas tecnologias de comunicação.

O *Blended Learning*, conhecido como “Abordagem Híbrida”, ou educação semipresencial, consiste no oferecimento de cursos com a utilização das modalidades educação à distância e presencial. Portanto, o *Blended Learning* é um conceito metodológico de educação que é caracterizado pela adoção de modalidades educacionais que podem ser implementadas simultaneamente, o que possibilita ao aluno a oportunidade de explorar as potencialidades de ambas as metodologias para o seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2006). A utilização simultânea de ambientes (presenciais e virtuais) visa explorar as potencialidades de cada modalidade educacional (HEINZE e PROCTER, 2004), para isso utiliza a tecnologia como meio para o processo de construção do conhecimento, no entanto não desconsidera o modelo tradicional de sala de aula presencial. De acordo com Moran (2007), “Aos poucos, a sala de aula irá se tornar um lugar de começo e de finalização de atividades de ensino/aprendizagem, intercalado com outros tempos, em que frequentaremos outros ambientes” (MORAN, 2007, p. 94).

Um exemplo de sucesso da aplicação do *Blended Learning* ocorreu na Universidade de Tennessee em um curso de MBA Executivo, onde a adoção desse conceito possibilitou aos alunos concluir o curso em 50% do tempo demandado. Ainda, superou em 10% o resultado final do curso, quando comparado com um curso tradicional, em sala de aula (SINGH, 2003).

Conforme Sharpe et al. (2006), a experiência dos estudantes de cursos oferecidos com a utilização da modalidade *Blended Learning*, redesenhados para promover a interação e a comunicação, foi reconhecida por seus benefícios tecnológicos, porém os alunos ainda não substituiriam as aulas com a utilização das TDICs pelas aulas tradicionais presenciais.

2.3. ACTIVE LEARNING

Outra metodologia inovadora que consideraremos é a *Active Learning* (Aprendizagem Ativa), que possibilita aos alunos ter autonomia para o desenvolvimento de sua aprendizagem. É compreendida como a aprendizagem “centrada no aluno”, na qual o aluno é o sujeito autônomo, responsável pela construção do seu próprio conhecimento (BONWEL e EISON, 1991).

Nesta perspectiva, os alunos são instigados a desenvolver habilidades que vão além da memorização e da réplica de conteúdos. Tais habilidades são: a motivação para a solução de problemas; a análise crítica de temas; a capacidade de síntese; a competência de informação e a maturidade para realizar a avaliação do próprio desempenho (BONWEL e EISON, 1991). Ainda, a metodologia *Active Learning* demanda maior envolvimento do aluno, uma vez que ele não é mais considerado apenas receptor de conteúdos. Nessa metodologia o aluno tem que buscar e desenvolver habilidades e competências por meio de atividades práticas e colaborativas, diferente do modelo de aula tradicional, onde o aluno busca a memorização da maior quantidade possível de informações. A figura a seguir demonstra como os conteúdos e as informações são retidas pelo aluno.



Figura 12

Constata-se que as atividades que envolvem a prática, a reflexão e a crítica são lembradas com maior frequência que as demais. Ainda, observa-se que a aprendizagem

2 The cone of learning (O cone da aprendizagem). Autor: Edgar Dale (1969).

se torna duradoura e concreta, quando consideradas a iniciativa, a motivação e o interesse do aluno.

A produção de conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo provoca a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, na prática pedagógica o professor deve propor projetos que provoquem um estudo sistemático, uma investigação orientada, para ultrapassar a visão de que o aluno é produto e objeto, e torná-lo sujeito e produtor do próprio conhecimento (BEHRENS, 2012). Dessa forma, o aluno precisa ser ativo, buscar o conhecimento, exercitar a crítica e a reflexão, ser consciente de suas atribuições, ser organizado e desenvolver atividades em colaboração com os seus pares. Por sua vez, o professor deve atuar como mediador e propiciar condições para que o aluno participe e questione a sua prática, expondo suas dúvidas, debatendo e coletando informações com seus pares para balizar o processo de ensino e de aprendizagem (MITE et. al, 2008).

Na metodologia *Active Learning*, a sala de aula é utilizada para a prática de exercícios, para a colaboração de atividades em grupo e para o desenvolvimento de projetos, cujos temas já foram estudados pelo aluno fora dela. O professor atua nesses momentos de encontros presenciais para elucidar as possíveis dúvidas do aluno, para compartilhar as ideias, para aprofundar o tema em estudo, para estimular as discussões, para motivar a colaboração professor/aluno e aluno/aluno e para outras atividades (BEHRENS, 2012).

3. FLIPPED CLASSROOM

Uma outra metodologia relevante do ponto de vista da inovação é a *Flipped Classroom*, conhecida como Sala de Aula Invertida. Esta metodologia tem como abordagem pedagógica a inversão da estrutura direta do espaço de aprendizagem em grupo para a aprendizagem individual por meio da utilização de TDICs. Dessa forma, o tempo de aula presencial é dedicado às atividades colaborativas (BELLONI, 2008 e BENNET, 2012).

Nesse contexto, a partir de Becker (1997, apud SACOOL, 2011, p. 103), trata-se de um modelo pedagógico relacional, onde “o professor oportuniza o acesso às informações, de forma que o aluno se aproprie e experimente o processo de aprendizagem. Atua como mediador, problematizador, instigador, orientador, articulador do processo”. Essa atuação do professor dá-se com os alunos na sala de aula, de forma presencial.

Esse modelo pedagógico de ensino propicia condições para que o aluno desenvolva a construção do seu conhecimento em qualquer ambiente, seja ele delimitado pelo espaço físico, seja em algum outro lugar, a qualquer momento, com acesso às redes multisserviços fixas, ou utilizando-se de dispositivos móveis com conexão sem fio para o acesso aos conteúdos dos arquivos midiáticos disponibilizados ou propostos pelo professor como material de apoio ao tema em estudo, pois “As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor o papel principal é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2012).

Diante dessa perspectiva, pode-se definir a metodologia de sala de aula invertida como um modelo de ensino e de aprendizagem onde os conteúdos teóricos da tradicional aula expositiva são ministrados e disponibilizados com conteúdos em formatos digitais, considerados como recursos auxiliares nesse processo de ensino e de aprendizagem. Para Belloni (2008), a utilização de mídias bem como o acesso aos conteúdos digitais por meio das redes “é sobretudo uma atividade de consulta, de busca de conhecimentos em fontes diversas, e se assemelha à consulta bibliográfica a livros, enciclopédias, documentos etc. (BELLONI, 2008).

Nessa abordagem de educação, o aluno deve praticar os estudos dos conteúdos educacionais antes dos encontros presenciais nas salas de aulas. Quando os alunos se encontram nas salas de aulas, esses ambientes tornam-se locais para o desenvolvimento de atividades práticas, para discussões dos temas que foram estudados. O professor atua nesses momentos de encontros presenciais com o objetivo de elucidar as possíveis dúvidas do aluno; compartilhar as ideias; aprofundar o tema em estudo; estimular as discussões; motivar a colaboração professor/aluno e aluno/aluno, e para outras atividades. Schneider et al. (2013), propõe uma metodologia onde a proposta dos encontros presenciais é a de criar e avaliar quais são essas habilidades superiores de pensamento, que são tratadas com prioridade para os momentos de encontros entre o professor e o aluno. Deixa-se as habilidades básicas para o desenvolvimento de atividades orientadas aos estudos individuais, que deverão ser realizadas de forma autônoma pelo aluno.

Para Bennet et. al (2012), o processo de implantação e adoção deste modelo pode ser complexo, uma vez que não existem modelos definidos para tal. Porém, em sua experiência, a efetiva utilização do modelo deve contemplar as seguintes características: as discussões são levadas pelos alunos à sala de aula; os debates geralmente atingem ordens superiores de pensamento crítico; o trabalho colaborativo ocorre entre os alunos; os estudantes desafiam uns aos outros durante a aula, em função do conhecimento adquirido; os líderes e os estudantes de tutoria surgem espontaneamente, em função das atividades colaborativas; os estudantes têm a posse do material; os estudantes trazem perguntas exploratórias e tem a liberdade de ir além do currículo básico da disciplina; os estudantes estão ativamente engajados na resolução de problemas e pensamento crítico que vai além do âmbito tradicional do curso; os estudantes se transformam de ouvintes passivos para alunos ativos no processo de ensino e de aprendizagem.

Este modelo de sala de aula e conceito de ensino e aprendizagem possibilitam que o aluno seja pró-ativo, o que o prepara para ser diferente daquele aluno passivo que recebe o conteúdo das aulas transmitidas pelo professor. Nessa forma de aprendizagem, o aluno se insere no contexto do aprendizado, colabora com os colegas e interage com maior frequência com o professor e com os demais alunos, quando compararmos a sua interação na sala de aula presencial tradicional.

4. CONCLUSÃO

Sugerimos, então, como metodologia combinada inovadora a junção de três métodos, que se complementam:

1) o *blended learning* (em termos de tempo espaço): permitindo o ensino em dois momentos e espaços diferentes, assíncrono a assíncrono, explorando adequadamente as possibilidades e ferramentas de cada um;

2) o *active learning* (em termos de definição do papel do aluno e do professor), nos momentos assíncronos, desenvolvendo a autonomia do estudante perante o conteúdo

3) e o *flipped classroom* (em termos de organização e planejamento das aulas), em momentos síncronos, desenvolvendo a criatividade, pensamento crítico e colaboração.

Estes três elementos são suportados pelas TDICs, conforme a figura a seguir:



Figura 23

Assim, sugerimos que esta combinação pode vir a ser, depois de experimentações práticas e refinamentos, uma metodologia que dinamiza e incrementa o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficiente em relação ao conteúdo apreendido pelo aluno e às habilidades que vão sendo desenvolvidas, pois as mesmas exigem que o mesmo crie, pense, reflita e propicie soluções para os problemas vividos, tornando-o ativo no processo de ensino e aprendizagem para ele seja capaz de construir o seu próprio conhecimento, fator importante para sua atuação na sociedade da informação.

Para isso, esta metodologia deve utilizar-se das TDICs como ferramentas mediadoras, pois estes recursos possibilitam que as barreiras existentes no ensino presencial sejam rompidas, permitem a comunicação síncrona e assíncrona, tornando assim o processo de ensino e aprendizagem mais ágil, colaborativo e dinâmico. As TDICs também permitem a integração de uma linguagem audiovisual dinâmica, propiciada pelos conteúdos midiáticos em formato de vídeo, e por outros formatos, que contribuem na otimização da absorção dos conteúdos.

Portanto, a combinação de métodos inovadores que alteram a lógica do espaço e tempo da sala de aula e a relação entre aluno-professor-conteúdo, de forma a estimular a criatividade, inovação, pensamento crítico, autonomia e colaboração se apresenta como uma metodologia potencialmente eficiente no cenário do modelo A2 que o MEC propõe para o Ensino Superior Brasileiro, supera a simples transposição metodológica que se

3 Esquemático de composição da metodologia híbrida.

tornou usual no cenário nacional, possibilitando que o aluno seja protagonista no processo de construção do seu próprio conhecimento e, possivelmente, leve essa prática para outros aspectos de sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Adriana. (Org.); SATHLER, Luciano (Org.); JOSGRILBERG, Fábio B. (Org.). Educação a distância uma trajetória colaborativa. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. Atmed, 2009.

BEHRENS, M. A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa Num Paradigma Emergente. In: MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: ed. Papirus, 19a ed, 2012.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. Campinas: ed. Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acessado em 01/04/2015.

BRASIL, MEC. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em 01/04/2015.

BRASIL, MEC. Portaria n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acessado em 01/04/2015.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FARIA, J. G. A construção do conhecimento em cursos a distância. 2010. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/26856323/A-CONSTRUCAO-DO-CONHECIMENTO-EM-CURSOS-DE-EAD>>.

FREITAS, L. F. C.; FERREIRA, S. L. Evolução da EaD no Brasil. Um comparativo do Ensino Superior a distância versus o presencial. 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/130.doc>>. Acessado em 07/04/2015

GOMES, S. J. S. Relação ensino-aprendizagem na educação à distância (EaD) no contexto do ensino superior. 2011. Disponível em: <<http://www.clickartigos.com.br/educacao/relacao-ensino-aprendizagem-na-educacao-a-distancia-ead-no-contexto-do-ensino-superior.html>>. Acessado em 07/04/2015.

MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EAD: A Educação a Distância Hoje. Pearson Prentice Hall, 2007.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância - Uma visão Integrada. Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, Papirus, 2007.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, Papirus, 19a ed., 2012.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Aula virtual e presencial: são rivais? Papirus, 2008.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the horizon, v. 9, n.5, p. 1-6, 2001. Disponível em:

<[http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-](http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf)

[%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf)>. Acessado em: 10/04/2015.

RASLAN, Valdinéia Garcia da Silva. Uma Comparação do Custo-Aluno entre o Ensino Superior Presencial e o Ensino Superior a Distância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso, 2009.

SACCOL, A; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. Mlearning e ulearning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F. Tecnologias para transformar a Educação. Porto Alegre: ed. Artmed, 2006.

SCHNEIDER, E. I. et al. Sala de Aula Invertida em EaD: uma proposta de Blended Learning. Revista Intersaberes. Volume 8, n.16, 2013.

SINGH, H. Building Effective Blended Learning Programs. Issue of Educational Technology. Volume 43, p. 5154, 2003.

SHARPE, R. et al. The undergraduate experience of blended elearning: a review of UK literature and practice. The Higher Education Academy, 2006.

TAPSCOTT, D. A hora da geração digital. Rio de Janeiro: Agir, 2010

SOBRE OS AUTORES

André de Oliveira Garcia

Doutorando em Educação e Tecnologias pela Faculdade de Educação da Unicamp. Possui Técnico em Processamentos de Dados, Graduação em Ciências Sociais, Mestrado em Ciência Política e Especialização em Jornalismo Científico e Tecnologias da Comunicação. Atualmente é Agente de Comunicação da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, Sociologia, com ênfase em Ciência Política, Divulgação Científica, Jornalismo Científico e Tecnologias da Comunicação. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação e Tecnologia, Divulgação Científica e Tecnologias da Comunicação.

Ricardo Augusto da Silva

Formado em Computação, atuou com desenvolvedor de sistemas por anos. Detém experiência em marketing digital e gestão de mídias sociais. Atualmente é mestrando do programa da Faculdade de Educação da UNICAMP pelo LANTEC (Laboratório de Novas Tecnologias Aplicadas na Educação) focando especialmente em tecnologias educacionais e seus impactos na educação.

Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral

Atualmente livre-docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do LANTEC. Focado na área do processo de ensino-aprendizagem mediado por TDICs e tecnologias Educacionais. Também atuou na coordenação de diversos projetos dentre deste recorte, entre eles muitos financiados por órgãos como CAPES, Fapesp, Cnpq e/ou em parceria com instituições como Cisco, CPQD e Embrapa.