

LIÇÕES PÓS-PANDEMIA: Rumo a modelos híbridos no Ensino Superior

Manuel Area-Moreira

EDULLAB – Laboratório de Educação e Novas Tecnologias,
Universidade de La Laguna. manarea@ull.edu.es

Este artigo segue a norma gráfica do Acordo Ortográfico de 1990, norma portuguesa.

Introdução

Este ensaio apresenta algumas das ideias mais importantes apresentadas na conferência intitulada *Ensino híbrido na educação universitária: Aulas pós-pandemia* realizada no XVIII COLÓQUIO CIE-UMa (Universidade da Madeira) em dezembro de 2022.

Em primeiro lugar, começamos por nos referir à experiência pandémica de uso forçado de tecnologia conhecida como Ensino Remoto Emergencial. Continuamos com uma caracterização do que é ensino híbrido ou aprendizagem semipresencial, exemplificando-a com um caso ou experiência desenvolvida na Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias). Este ensaio termina concluindo sobre a necessidade de desenvolver políticas educativas específicas em cada universidade destinadas a promover tanto os processos de digitalização dos seus cursos como das práticas docentes.

Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: Alguns erros pedagógicos

Para a maioria dos professores e estudantes universitários, quando falamos em digitalização do ensino, somos transportados para a experiência ocorrida nos últimos dois anos durante a anomalia da pandemia. A COVID-19 obrigou ao encerramento dos *campus* universitários físicos, fazendo com que professores e alunos tivessem de recorrer às tecnologias digitais para manter os processos de comunicação e formação. Neste sentido, devemos destacar que, apesar deste encerramento forçado de instalações e centros académicos, não houve apagão pedagógico nem interrupção dos

processos de ensino-aprendizagem universitários. Graças às tecnologias foi possível continuar com a atividade acadêmica. Evidentemente, adotaram-se outros mecanismos e estratégias de ação docente que tiveram de ser improvisados e resolvidos na hora, sem o necessário planejamento educacional e tecnológico. Uma revisão sistemática que analisa o impacto do confinamento nos sistemas universitários a nível internacional pode ser vista em Abu, Bettayeb & Omer (2021).

O que foi feito respondeu ao que é internacionalmente conhecido ou denominado Ensino Remoto Emergencial, que pode ser definido como “a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated” (Hodges et al. 2020, página 13).

Em outras ocasiões (Area & Adell, 2021; Area-Moreira, 2022) aponte que as práticas de Ensino Remoto Emergencial desenvolvidas nas universidades durante a COVID-19 nem sempre apresentavam as características de qualidade pedagógica necessárias ao e-learning (Carter, Rice, Yang e Jackson, 2020). Nesse sentido, devo indicar que apesar do notável e importante esforço de trabalho dos professores universitários na articulação de soluções para responder ao ensino por meio das tecnologias, muitas vezes, eles apresentaram deficiências pedagógicas como:

- Criar espaços virtuais ou salas de aula para estudo e trabalho independente dos alunos onde houvesse superabundância de materiais didáticos digitais ou recursos em múltiplos formatos (vídeos, leitura de textos, apresentações multimídia, etc.). Isso fez com que os alunos não soubessem discernir entre os materiais de maior significado e relevância para a aprendizagem. Tanta oferta de materiais de estudo gerou saturação de informações e, conseqüentemente, confusão.
- Exigir, das diferentes disciplinas ou disciplinas do mesmo curso, a realização de inúmeras atividades ou tarefas dos alunos em simultâneo (elaborar ensaios, realizar testes de escolha múltipla, construir vídeos ou produtos multimídia, analisar textos, participar em fóruns, etc.). Como não houve a coordenação necessária das deman-

das de tarefas entre as diferentes disciplinas, em muitos casos gerou stress para os alunos concluírem adequadamente essas atividades online em tempo útil.

- Reproduzir mimeticamente o horário das aulas por meio de videoconferências telemáticas que exigiam que os alunos assistissem a apresentações, em tempo real e síncrono, ou ministrassem aulas por videoconferência. Isto causou desmotivação nos alunos, cansaço telemático e consequentemente desinteresse pelo que era explicado. O erro foi pensar que os tempos de ensino virtual podem ser reproduzidos no ensino online. Ou seja, houve abuso e uso excessivo da interação síncrona em espaços virtuais.
- Estratégias de avaliação sumativa típicas do ensino presencial à modalidade de ensino online. Na sua maior parte, consistia em realizar exames tradicionais ou de múltipla escolha, mas em vez de realizá-los em sala de aula ou sala física, realizá-los em casa por meio de videovigilância. Isto gerou stress em muitos professores e uma certa obsessão em controlar eletronicamente e em tempo real os alunos que não se identificavam quando respondiam às provas. Da mesma forma, aumentou também a preocupação com o plágio nos trabalhos ou tarefas de avaliação apresentados pelos alunos.
- Por último, devemos referir-nos aos problemas gerados pela chamada lacuna digital ou desigualdade entre alguns estudantes causadas pela ausência, ou acessibilidade limitada, às infraestruturas tecnológicas. Eles foram causados pela baixa qualidade de acesso à internet que muitos alunos sofriam nas suas casas ou por não possuírem o dispositivo adequado (laptop, computador ou smartphone) que lhes permitissem desenvolver um processo de estudo à distância fora do acesso às salas de aula virtuais, ou participar em sessões por videoconferência em tempo real. Consequentemente, os estudantes de classes sociais mais desfavorecidas ou que viviam em ambientes rurais distantes das cidades, tiveram muito mais problemas para continuar os estudos durante a pandemia.

O que é o ensino híbrido?

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, pode ser definido como a fusão e combinação de processos educativos que são realizados tanto em ambientes físicos como no mundo virtual (Garrison & Vaughan, 2008). Estes ambientes virtuais podem ser síncronos, ou seja, em tempo real, ou assíncronos, ou seja, em tempos atrasados. Esta mistura de contextos de aprendizagem cria uma experiência educacional completa e unificada que visa superar as limitações tanto do ensino totalmente presencial quanto do ensino exclusivamente online (Area-Moreira, 2020; Area, Bethecourt, & Martin, 2023).

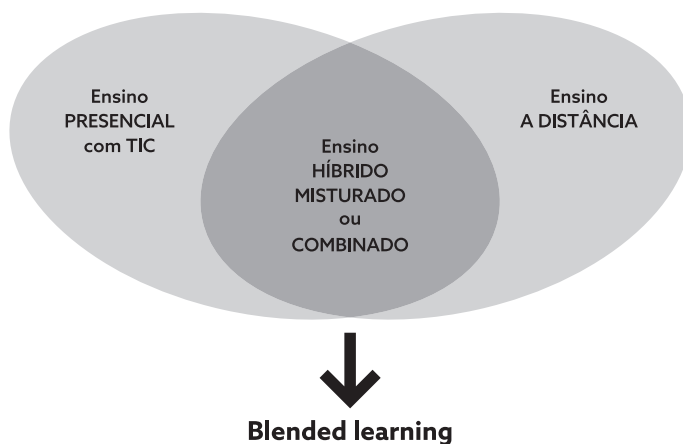


Figura 1 - Blended learning.

O ensino híbrido tem mais de duas décadas de experiência e atualmente é implementado em inúmeras universidades ao redor do mundo. É também importante referir que existem diversas modalidades ou abordagens de ensino híbrido, incluindo a transmissão em tempo real de sessões presenciais via *streaming* online, a combinação de aulas presenciais com atividades online síncronas ou a integração de atividades realizadas online em ambientes físicos com outras realizadas em ambientes virtuais de forma assíncrona.

Não existe, neste momento, uma visão ou concepção unificada de como definir ou compreender o *blended learning*. Neste sentido, Maarop & Embi (2016) apontam que “However, despite the many designations of blended lear-

ning, the most common definitions refer to a combination of physical classroom learning and virtual environment.” Estes autores realizaram uma revisão sistemática de diferentes estudos focados no *blearning*, concluindo que o sucesso da implementação do *blended learning* deve basear-se em:

- Conduzir uma análise de necessidades apropriada em relação aos resultados da instituição e ao mecanismo de apoio antes de projetar um curso misto;
- Selecionar cuidadosamente um modelo de aprendizagem combinado que seja o mais adequado para a instituição;
- Fornecer treinamento contínuo ao pessoal docente, incluindo instrutores e pessoal administrativo, sobre as habilidades necessárias para executar o programa e melhorar continuamente a eficácia da entrega;
- Incentivar os instrutores a trabalharem de forma colaborativa, criando um sistema de rede para que eles compartilhem ideias e/ou melhores práticas;
- Criar um sistema de apoio para instrutores, alunos e também para lidar com falhas tecnológicas, a fim de promover a abordagem tranquila do programa.

Beatty (2019) é um dos autores de maior destaque na criação do conceito Hyflex (Hybrid and Flexible). No seu mais recente livro, ele o define como “HyFlex courses are class sessions that allow students to choose whether to attend classes face-to-face or online, synchronously or asynchronously.” (pág. 13). Este autor destaca que Hyflex possui quatro princípios ou pilares:

- Escolha do Aluno: Forneça modos alternativos significativos de envolvimento e permita que os alunos escolham entre modos de envolvimento diário, semanal ou temático.
- Equivalência: Fornecer atividades de aprendizagem em todos os modos de participação que conduzam a resultados de aprendizagem equivalentes.

- Reutilizar: Use artefatos de atividades de aprendizagem em cada modo de envolvimento como “objetos de aprendizagem” para todos os alunos.
- Acessibilidade: Equipar os alunos com competências tecnológicas e acesso equitativos a todos os modos de participação.

Por sua vez, Osorio & Duarte (2012) definem o ensino híbrido caracterizado pela *“integration between face-to-face and e-learning actions in the delivery of learning activities, in such a way that each adds value to the other in a continuous process that leads to learning objective attainment. The hybrid learning concept implies a subject redesign specifically for this approach because it requires an acknowledgement of the potential and the limitations of face-to-face and e-learning in order to achieve the integration and articulation of both in the delivery of learning activities.”* (p. 261).

Um exemplo de Ensino Híbrido: O caso da Universidade de La Laguna

Para ilustrar de forma prática o que implica o ensino híbrido, segue abaixo uma experiência que ocorreu na Universidade de La Laguna durante os anos letivos 2019-20, 2020-21, 2021-22 e 2022-23 nos cursos de Licenciatura de Professores de Educação Primária, Licenciatura em Pedagogia e o Mestrado em Educação e Qualificações em TIC. Para uma descrição e análise mais detalhada desta experiência, ver os trabalhos de Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar & Martín-Gómez (2020, 2023).

A nossa inovação focou na implementação de um modelo de ensino híbrido ou *blended* denominado Hyflex (Híbrido e Flexível) caracterizado por:

- Combinar aulas presenciais em salas físicas (interação em tempo real) com a utilização autónoma pelos alunos de um ambiente virtual especificamente concebido para o seu processo de aprendizagem (interação em momentos retardados). Tanto as aulas presenciais como o trabalho autónomo online fizeram parte de um processo integrado em que o tempo dedicado à disciplina foi distribuído de acordo com as necessidades das tarefas de aprendizagem planeadas.

- Oferecer caminhos de aprendizagem flexíveis nos quais os alunos pudessem escolher entre duas abordagens de ensino para cursar a matéria (aprendizagem baseada em projetos versus aprendizagem baseada em unidades ou tópicos de estudo). Além disso a flexibilidade estendeu-se à realização destas tarefas individualmente ou em pequenos grupos bem como aos prazos de entrega das atividades de aprendizagem.

O modelo pedagógico dos itinerários flexíveis de aprendizagem baseou-se na criação de duas estratégias de ensino distintas, mas que partilhavam os mesmos conteúdos e competências de aprendizagem estabelecidos no guia de ensino da disciplina. O primeiro itinerário foi desenhado seguindo uma abordagem pedagógica centrada no aluno, baseada na metodologia de aprendizagem baseada em projetos e incentivando o trabalho em grupo. A segunda adotou uma abordagem mais focada no conteúdo, organizando a aprendizagem por tópicos de estudo com tarefas concebidas para a aprendizagem individual.

A principal inovação pedagógica deste modelo flexível reside em proporcionar aos alunos maior autonomia e capacidade de autorregulação, oferecendo-lhes a possibilidade de escolher entre diferentes estratégias metodológicas e de aprendizagem. Além disso, foi introduzida a novidade de criar duas interfaces visuais diferentes para cada itinerário no ambiente virtual da disciplina. A avaliação, em ambos os itinerários, baseou-se na entrega de diversas tarefas com prazos flexíveis.

O ambiente virtual criado

Neste modelo de ensino híbrido, a sala de aula virtual ou ambiente digital teve papel central. Este ambiente virtual ou sala de aula foi criado na plataforma MOODLE do Campus Virtual da universidade. Este ambiente tinha as seguintes características:

- Um bloco geral acessível a todos os alunos, que serviu como menu principal ou painel de controle onde foram encontradas informações essenciais durante o desenvolvimento da disciplina. Incluía dados do corpo docente, o guia pedagógico e o plano de avaliação, o cronograma de entrega, detalhes sobre os tutoriais, múltiplos fóruns de comunicação entre alunos e professores, bem como entre alunos, e recursos de apoio (Figura 2).



Figura 2 - Menu principal do MOODLE do Campus Virtual da Universidade.

Foram desenhados e desenvolvidos dois ambientes distintos, um para cada um dos percursos de aprendizagem: um baseado em projetos e outro baseado em temas de estudo. Ambos os ambientes continham todos os recursos educacionais, materiais de estudo, atividades e orientações necessários para enfrentar os diversos desafios colocados em cada caso. O design de ambos os materiais foi semelhante: a secção principal apresentava os projetos ou temas a serem abordados. Através de uma interface gráfica, foi acessada cada uma das atividades, onde foram fornecidas explicações detalhadas e acesso à entrega, bem como diversos recursos ou materiais necessários. Estes recursos interativos eram visíveis apenas pelos alunos correspondentes a cada itinerário (Figura 3).



Figura 3 - Interface interativa.

Combinação e distribuição de horários presenciais e virtuais

A abordagem ou modelo de ensino híbrido que desenvolvemos procurou integrar os momentos de atendimento presencial na sala de aula física com a realização de tarefas autônomas através da sala de aula virtual criada. Dessa forma, reduziu-se o tempo dedicado às atividades presenciais na sala de aula física, enquanto aumentou o tempo de trabalho independente e autônomo necessário para realizar as tarefas especificadas no ambiente virtual de forma assíncrona.

As sessões presenciais decorreram uma vez por semana e centraram-se sobretudo na apresentação e explicação das tarefas pelos docentes, na supervisão e revisão dos processos de trabalho e na discussão em aula dos produtos criados pelos discentes. Aproximadamente, o tempo gasto em sessões presenciais representou 40% do tempo total, enquanto o tempo de trabalho autônomo dos alunos no ambiente virtual assíncrono constituiu 60%. Os alunos tiveram flexibilidade para decidir se participariam ou não das sessões presenciais.

Resultados

- Foi produzida uma quantidade significativa de materiais e recursos didáticos para a formação de futuros professores. Esses materiais foram integrados às salas de aula virtuais dos sujeitos envolvidos neste projeto em diversos formatos, como vídeos, leitura de textos, espaços de colaboração online e práticas de criação e publicação multimídia.

- Foram observados progressos notáveis no desenvolvimento de competências digitais de ensino entre os alunos. Isto refletiu-se na criação de uma grande variedade de recursos digitais educativos pelos alunos-professores, abrangendo diferentes línguas e utilizando diversas ferramentas de software. Estes recursos incluíram e-books multimédia, atividades de aprendizagem online, ambientes virtuais para alunos do ensino básico, projetos educativos baseados em tecnologias de informação e comunicação entre outros.
- Os resultados das pesquisas de satisfação respondidas pelos alunos ao final das disciplinas mostraram um alto nível de satisfação com a flexibilidade oferecida na escolha dos caminhos de aprendizagem, ambientes e materiais didáticos criados, bem como com a metodologia híbrida e online utilizadas.
- Em termos de desempenho académico, os resultados das avaliações foram positivos, uma vez que a grande maioria dos estudantes universitários participantes obteve notas altas ou muito altas. Houve baixa incidência de desistências ou suspensões.

Conclusão

Devemos assumir que a digitalização do ensino superior não surge devido à crise pandémica, mas é uma necessidade histórica do século XXI. O processo de digitalização ocorre em toda a sociedade (no comércio, na economia, no lazer, nas relações interpessoais, na cultura, no mundo do trabalho, nos serviços administrativos e de saúde, etc.). Portanto, no contexto de cada universidade, devem ser propostos os seus próprios planos estratégicos ou projetos para a sua transformação digital (Hasim, Tlemsani, & Matthews, 2021).

Por outras palavras, as universidades devem repensar as suas políticas e governação universitárias, com o objetivo de favorecer e promover tanto a digitalização dos seus cursos ou licenciaturas como a transformação pedagógica das práticas de ensino. Isto envolverá o planeamento e desenvolvimento de ações simultâneas como:

- A conversão das atuais licenciaturas ou carreiras totalmente presenciais para modalidades de oferta numa abordagem híbrida ou semi-

presencial, bem como o aumento da oferta de licenciaturas à distância online (especialmente pós-graduações).

- O desenvolvimento de normas e regulamentos institucionais que cubram e regulem a profissionalização e as ações laborais dos professores que trabalham em regime semipresencial e/ou remoto.
- O aumento e desenvolvimento de competências digitais tanto de professores como de alunos através da oferta de planos e cursos de formação ou formação técnico-pedagógica.
- A disponibilização e generalização de infraestruturas tecnológicas e comunicações sem fios de qualidade em todos os espaços das faculdades e campus universitários de forma a permitir o trabalho autónomo em rede.
- A melhoria dos serviços de apoio técnico e pedagógico aos professores para que possam criar e gerir os seus próprios espaços digitais, a criação de materiais didáticos multimédia de qualidade e implementar estratégias de avaliação formativa.
- Promover a inovação e a renovação pedagógica do ensino universitário, através da convocatória de projetos institucionais, que estimulem a experimentação de professores individuais, de grupos ou coletivos de vários professores, ou de projetos-piloto a nível docente.
- Abordar e compensar as desigualdades ou lacunas digitais entre os estudantes, oferecendo bolsas de estudo e/ou empréstimos baratos para aquisição de tecnologias e acesso a serviços telemáticos, bem como oferecendo computadores, laptops ou smartphones para uso em espaços universitários pelos estudantes.

Devemos estar conscientes de que a incorporação decisiva das tecnologias digitais no ensino universitário significará que a divisão existente entre universidades presenciais e à distância começará a esbater-se e a desaparecer à medida que ambas começarem a oferecer e a desenvolver ambas as modalidades de ensino. Provavelmente, o modelo de ensino universitário

que se expandirá e crescerá nos próximos anos será aquele conhecido como “histórico de aprendizagem”, ensino híbrido ou *blended*.

Nos tempos atuais, os alunos exigem flexibilidade e autonomia nos seus processos de aprendizagem. Portanto, este caso baseia-se em oferecer aos alunos diversas estratégias e percursos de aprendizagem para abordar o assunto. Isto inclui a capacidade de escolher entre abordagens organizacionais individuais ou de grupo e flexibilidade em relação aos prazos para a conclusão e entrega de atividades e produtos de aprendizagem. Uma lição fundamental é que o nosso modelo de ensino híbrido e adaptativo que apresentamos anteriormente provou ser viável, valioso e bem-sucedido no contexto da transformação digital de disciplinas tradicionalmente presenciais.

Nesse sentido, recomendamos que as universidades promovam políticas educacionais que promovam a ampla adoção do ensino híbrido e flexível numa ampla gama de disciplinas. Isto exigirá que o corpo docente adquira as competências digitais necessárias para conceber ambientes virtuais que apoiem o trabalho autônomo dos alunos, assentes em metodologias ativas, e que disponibilizem materiais didáticos claros, juntamente com um calendário organizado para a realização e entrega das tarefas. Além disso, deve ser garantida a transparência relativamente aos mecanismos e procedimentos de comunicação e tutoria online entre professores e alunos.

Referências bibliográficas

- Abu Talib, M., Bettayeb, A. M., & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies* 26, 6719–6746 <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>
- Area-Moreira, M. (2020). La enseñanza semipresencial. Mezclando lo presencial y lo virtual. In M. Turull (Coord.), *Manual de enseñanza universitaria* (pp. 259-270). Octaedro-ICE/UB. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166737/1/15213-Manual-de-docencia-universitaria-FINAL.pdf>
- Area-Moreira, M. (2022). *La enseñanza remota de emergencia durante la Covid19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. Propuesta educativa*. FLACSO Argentina.
- Area, M. & Adell, J. (2021): Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19. Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/733>

Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 141-161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>

Carter, R.A., Rice, M., Yang, S. & Jackson, H.A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Science*, 121(5-6), 311-319. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>

Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/hyflex>

Hashim, M., Tlemsani, I. & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Higher education strategy in digital transformation*, 27, 3171-3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Maarop, A.H. & Embi, M.A. (2016): Implementation of Blended Learning in Higher Learning Institutions: A Review of the Literature. *International Education Studies*, 9(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p41>

Osorio, L. A., & Duarte, J. M. (2012). A hybrid approach to university subject learning activities. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 259-271. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01175.x>