

RESENHA AVALIATIVA

UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A INTERVENÇÃO DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL¹

A CRITICAL REFLECTION ON THE SOCIO-HISTORICAL-CULTURAL INTERVENTION THEORY

UNA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA INTERVENCIÓN DE LA TEORÍA SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9065-925X>
zeletras@gmail.com

Universidade Estadual do Maranhão/UEMA, Campus Pedreiras. Pedreiras, Maranhão (MA), Brasil.

RESUMO

A resenha analisa criticamente o artigo “Ensino híbrido crítico-colaborativo: uma discussão à luz da teoria sócio-histórico-cultural” de NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo, posicionando-o como uma intervenção fundamental contra a visão meramente instrumental do ensino híbrido que se popularizou após a pandemia. O texto destaca como as autoras desconstroem o modelo hegemônico, que apenas reproduz práticas transmissivas com novas tecnologias, e propõem uma alternativa robusta, fundamentada na Teoria Sócio-histórico-Cultural de Vygotsky (2004). O ponto central da proposta das autoras, conforme explorado na resenha, é a colaboração crítica como motor para a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A análise elogia a ressignificação da metodologia de “Estações de Aprendizagem”, onde a interdependência entre as tarefas cria uma necessidade autêntica de diálogo e construção coletiva do conhecimento. A resenha também aponta a potência decolonial do artigo, que conecta o currículo à realidade dos estudantes, mas levanta questões sobre os desafios de sua implementação em larga escala na educação básica, a complexidade do papel docente exigido e a necessidade de uma análise mais profunda sobre o papel político das Big Techs na educação. Conclui-se que o trabalho de Ninin e Magalhães é um manifesto que redefine o ensino híbrido como um projeto político-pedagógico. Em vez de uma solução técnica, ele se torna uma ferramenta para a formação de cidadãos críticos e para a construção de uma educação mais democrática, humanizadora e socialmente justa, oferecendo um caminho indispensável para educadores que buscam resistir à banalização da pedagogia.

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes.

INTRODUÇÃO: PARA ALÉM DA FERRAMENTA, UM PROJETO EM DISPUTA

A pandemia de Corona vírus/COVID-19 no Brasil funcionou como um catalisador impiedoso para a educação global e brasileira, forçando sistemas e atores a uma virtualização emergencial e abrupta que, por vezes, foi realizada de forma superficial e com diversos problemas. Nesse cenário de urgência, o termo “ensino híbrido” emergiu como uma aparente resolução de problemas, foi divulgada como uma solução polissêmica que prometia conciliar o presencial e o remoto, o síncrono e o assíncrono, a tradição e a inovação. Contudo, sob o verniz da modernidade tecnológica, o que se viu, em grande medida, foi a perpetuação de tradicionais práticas transmissivas, agora mediadas por telas e plataformas. E foi nesse campo complexo de vaidades e de conceitos e práticas que se insere o oportuno e necessário artigo de Maria Otilia Guimarães Ninin e Maria Cecília Camargo Magalhães, intitulado “Ensino Híbrido Crítico-Colaborativo: Uma Discussão à Luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural”.

As autoras partem de uma inquietação fundamental para uma reflexão séria sobre os efeitos da pandemia nas modalidades de ensino no país: a popularização do ensino híbrido como intervenção de garantia de continuidade das aulas na educação em seus diferentes níveis ocorreu, em especial no Brasil, sem uma discussão aprofundada sobre suas bases teóricas, resultando em uma “amálgama de abordagens” que, sob o pretexto da inovação e certa romantização, frequentemente reforçam uma visão de educação bancária, individualista e tecnicista. Neste sentido, o artigo, portanto, não é um manual de boas práticas ou um guia de ferramentas digitais. É, antes de tudo, um convite à reflexão radical e um chamado à responsabilidade pedagógica. Ninin e Magalhães propõem um deslocamento de eixo: do *o que fazer* para o *como* e, mais importante, *por que fazer*. A questão central, e que compreendemos que precisa ser problematizada, não é a mera combinação de modalidades, mas a construção de uma práxis educativa que seja, em sua essência, dialógica, crítica e transformadora.

Para fundamentar esse trabalho de forma substancial, as autoras recorrem ao robusto arcabouço da Teoria Sócio-histórico-Cultural (TSHC), com forte utilização e demonstração de domínio dos conceitos desenvolvidos por Lev Vygotsky (2001) e outros autores que a ele se filiaram teórica e metodologicamente. A escolha não é acidental. A TSHC, ao postular que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo socialmente mediado, culturalmente situado e historicamente constituído, oferece oportunas e eficientes ferramentas conceituais precisas para desconstruir a visão instrumental e romantizada do ensino híbrido. Conceitos como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação, colaboração crítica e linguagem tornam-se as lentes através das quais as autoras analisam e redefinem o que pode ser considerado como um ensino-aprendizagem híbrido verdadeiramente significativo.

Por esta razão, nossa resenha busca dialogar intensamente com a proposta de Ninin e Magalhães, dividindo-se em quatro momentos principais. Primeiramente, apresentamos uma síntese aprofundada dos argumentos centrais do artigo, explorando como as autoras desconstroem o conceito hegemônico e romantizado de ensino híbrido e o reconstroem sobre as bases teóricas da TSHC. Em um segundo momento, realizamos uma análise crítica da contribuição das autoras, destacando a potência de seu modelo teórico-prático, mas também apontando possíveis tensões, lacunas e áreas para maior aprofundamento, especialmente no que se trata sobre os desafios da implementação em larga escala de uma nova modalidade de ensino, assim como, as interferências de também ser uma situação afetada pela dimensão política da decolonialidade. A terceira parte da resenha se dedicará a expandir a discussão, conectando as provocações do artigo com debates mais amplos sobre a precarização do trabalho docente, o avanço do capitalismo de plataforma na educação e a necessidade de um conjunto de saberes que transcendam a lógica instrumental. Por fim, concluirímos reafirmando a relevância do trabalho de Ninin e Magalhães como um marco fundamental para repensar o futuro da educação, em especial, pública, em um mundo que caminha

a passos largos para a era digital e da virtualização, compreendendo sempre, mas que anseia por práticas humanizadoras, críticas e socialmente justas.

A DESCONSTRUÇÃO DO HIBRIDISMO INSTRUMENTAL E A PROPOSTA CRÍTICO-COLABORATIVA

O ponto de partida de Ninin e Magalhães é uma crítica contundente que problematiza de forma eficiente a superficialidade com que o ensino híbrido foi e continua sendo tratado no país. As pesquisadoras argumentam que a “corrida por soluções” no contexto pandêmico levou à adoção de modelos que são híbridos apenas na aparência. Na prática, trata-se de propostas que justapõem momentos online e offline sem uma integração pedagógica significativa, mantendo intacta a lógica transmissiva. A tecnologia, nesse modelo, funciona como um adereço, uma nova roupagem para velhas práticas, onde o foco permanece no “combinar estratégias e metodologias em detrimento do significado de aprendizagem”.

As autoras identificam que essa abordagem, frequentemente ancorada em um cognitivismo simplista, não dá conta, ou seja, falha em seu aspecto mais fundamental: ela ignora a dimensão social e relacional da aprendizagem. Ao centrar-se em tarefas individualizadas e na entrega de grande quantidade de conteúdo, essa visão tecnicista do hibridismo acaba por “encapsular o ensino-aprendizagem”, invisibilizando o papel do coletivo, das interações e do contexto sociopolítico dos estudantes. A crítica se aprofunda ao evocar os estudos freirianos (1970) e sua denúncia da “educação bancária”, mostrando como muitos modelos ditos inovadores não passam de uma versão digitalizada da deposição de informações em mentes passivas.

É contra esse pano de fundo que a proposta de um “Ensino-Aprendizagem Híbrido Crítico-Colaborativo” ganha força. A mudança terminológica de “ensino” para “ensino-aprendizagem” já sinaliza uma ruptura epistemológica: não há como separar os dois processos, que se constituem mutuamente em uma relação dialética. A base para essa reconstrução é a Teoria Sócio-Histórico-Cultural. Ninin e Magalhães mobilizam os conceitos vygotskyanos não como citações de autoridade, mas como ferramentas vivas de análise e proposição.

A colaboração crítica é elevada à condição de conceito-chave e transcende a ideia de “trabalho em grupo”. Trata-se de um processo intencional de engajamento dialógico, no qual o conflito e a negociação de significados são vistos como motores do desenvolvimento. As autoras, citando Magalhães (2010), definem colaboração como um processo que envolve “ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir esclarecimentos, aprofundar uma discussão, [...] pontuar contradições”. Essa colaboração genuína é o que permite a criação de ricas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaços onde os estudantes, através da interação mediada com pares e com o professor, conseguem ir além do que fariam sozinhos.

O artigo também contribui e avança ao propor um modelo visual que redesenha o esquema tradicional de ensino híbrido (frequentemente representado por engrenagens mecânicas e lineares). A proposta das autoras é uma rede, um ecossistema de elementos interdependentes e não hierárquicos. No lugar de um aluno singular no centro, há um coletivo em relação. Conceitos como “agência”, “responsividade”, “gestão participativa” e “problematização da realidade” substituem a lógica instrumental de “ferramentas” e “plataformas”. A tecnologia (TDICs) não desaparece, mas é reposicionada: ela é um dos nós da rede, um instrumento mediador cuja eficácia depende da intencionalidade pedagógica que a orienta.

Para tornar essa proposta mais concreta, as autoras detalham uma experiência pedagógica realizada em uma disciplina de pós-graduação. Elas descrevem a metodologia das Estações de Aprendizagem, mas a ressignificam sob a ótica crítico-colaborativa. A tradicional “Rotação por Estações” é criticada pela potencial fragmentação e foco no resultado da tarefa. Em seu lugar, as autoras propõem um modelo em que as tarefas entre as estações são interdependentes. O trabalho de um grupo em uma estação torna-se o ponto de partida para o grupo seguinte, criando uma teia de significados e uma necessidade genuína de diálogo e argumentação. O

professor, nesse modelo, deixa de ser o centro expositor para se tornar um observador, um mediador e um provocador, circulando entre os grupos, questionando e “investigando o processo de aprendizagem de seus alunos”.

O exemplo prático, focado no tema “crescimento das cidades” e aplicado a um contexto real (Carapicuíba, SP), ilustra como a proposta busca ser decolonial. Ao invés de partir de um conteúdo abstrato, a atividade emerge da realidade dos estudantes, problematiza as desigualdades e os convida a agir sobre seu próprio contexto. A atividade não ignora o currículo prescrito, mas o coloca em diálogo com a vida, transformando o conhecimento em uma ferramenta para a leitura crítica e a transformação do mundo. Em suma, Ninin e Magalhães oferecem um argumento robusto e bem fundamentado de que o ensino híbrido, para ser relevante, precisa deixar de ser uma questão de engenharia instrucional para se tornar um projeto político-pedagógico.

ANÁLISE CRÍTICA: POTÊNCIAS, TENSÕES E DESAFIOS DA PROPOSTA

O trabalho de Ninin e Magalhães representa uma contribuição de valor inestimável para o campo da educação e tecnologia. Sua principal importância reside no objetivo autêntico e inovador de disputar o conceito de ensino híbrido, resgatando-o da captura pelo discurso meramente tecnicista e mercadológico. Ao fundamentar a discussão na Teoria Sócio-histórico-Cultural, as autoras oferecem uma alternativa teórica sólida e humanizadora, que recoloca a interação, a colaboração e a criticidade no centro do processo pedagógico. A clareza com que desconstroem os modelos hegemônicos e reconstroem uma proposta coerente, articulando teoria e prática de forma exemplar, é o grande mérito do artigo.

A proposta de ressignificação da metodologia de “Estações de Aprendizagem” é particularmente brilhante e muito importante para os estudos que problematizam as novas modalidades de ensino. A introdução do princípio da interdependência entre as tarefas é um movimento teórico-prático que materializa o conceito de colaboração crítica. Essa interdependência cria uma necessidade autêntica de comunicação e negociação, transformando o que poderia ser uma simples sequência de atividades isoladas em um verdadeiro ecossistema de produção de conhecimento coletivo. A descrição detalhada da atividade, incluindo os materiais e as tarefas (Quadros 1 a 4), confere ao artigo uma dimensão pragmática poderosa, permitindo que outros educadores não apenas compreendam a teoria, mas também visualizem sua aplicação.

Outro ponto de força é a ênfase na decolonialidade como um elemento intrínseco à proposta. Ao insistir que as atividades devem partir da “realidade dos participantes e da sociedade” e visar à “transformação dos contextos”, as autoras alinharam o ensino híbrido a um projeto de justiça social e a discussões importantes como do letramento, ou das práticas sociais, que muitas vezes, são tangenciadas por aqueles que discutem o ensino no país. A crítica à “colonialidade, está ainda constituindo os processos escolarizados”, ou seja, é um chamado para que a tecnologia seja usada não para reforçar currículos eurocêntricos e abstratos, mas para potencializar a investigação de problemas locais e a valorização de saberes diversos.

No entanto, a própria robustez da proposta suscita questionamentos e aponta para tensões que merecem ser exploradas. A primeira delas diz respeito aos desafios de escalabilidade e implementação. A experiência descrita ocorre em um contexto muito específico: uma disciplina de pós-graduação stricto sensu na PUC-SP, com alunos que já são professores e, presumivelmente, possuem um capital cultural e uma disposição para a reflexão crítica acima da média. A pergunta que emerge é: como traduzir essa proposta para a realidade da educação básica pública, marcada por salas de aula superlotadas, infraestrutura precária, currículos engessados, dificuldades de acesso e conectividade, e acima de tudo, uma cultura de avaliação focada em resultados padronizados?

Nesta linha de pensamento, as autoras reconhecem a complexidade do contexto, mas o artigo poderia se beneficiar de uma discussão mais aprofundada sobre as estratégias para navegar essas barreiras institucionais e estruturais. O desenvolvimento e a consolidação de um ensino híbrido crítico-colaborativo exigem não apenas uma mudança na prática do professor, mas uma

transformação social, isto é, na cultura da escola, na gestão, na avaliação, na formação de professores, e na relação dos entes envolvidos com a entidade educacional. Sem essa transformação revolucionária de todos, a proposta corre o risco de se tornar uma “ilha de excelência”, praticável apenas por educadores altamente engajados e em contextos favoráveis, reforçando, paradoxalmente, a desigualdade que busca combater, ou seja, resulta na criação de privilégios.

Uma segunda tensão emerge da relação entre a agência do estudante e a intencionalidade do professor. O modelo proposto defende, com razão, o protagonismo e a autonomia dos alunos. Contudo, a complexidade do desenho instrucional interdependente, a curadoria dos materiais e a formulação das perguntas-chave que guiam as discussões revelam um papel docente extremamente sofisticado e central. O professor-mediador de Ninin e Magalhães é um intelectual, um designer de experiências de aprendizagem, um investigador de processos. Isso nos leva a questionar a formação docente. Estão os cursos de licenciatura preparando professores para assumir esse papel complexo? Ou estamos defendendo a criação de novas responsabilidades para o professor? Como desenvolver essa “maestria pedagógica” em programas de formação continuada que, muitas vezes, são eles mesmos tecnicistas e prescritivos? O artigo defende a necessidade de uma formação crítico-colaborativa, mas a escala do desafio é monumental, considerando que as alterações não se limitam a uma mudança da prática docente, mas de todo ambiente escolar e sujeitos envolvidos com a escola, como família, técnicos, gestores e mantenedores.

Finalmente, a dimensão política da tecnologia poderia ser ainda mais explorada. As autoras criticam o uso instrumental das TDICs, mas a discussão poderia avançar para uma análise mais profunda do papel das grandes corporações de tecnologia (Big Techs) na definição das agendas educacionais. As plataformas, os softwares e os algoritmos não são neutros; eles carregam em seus códigos visões de mundo, modelos pedagógicos e interesses comerciais. Um ensino híbrido crítico-colaborativo precisa, portanto, não apenas usar a tecnologia de forma crítica, mas também desenvolver nos estudantes uma literacia crítica sobre a própria tecnologia, questionando quem a produz, com que interesses e quais são seus impactos sociais, políticos e ambientais. A luta por um ensino híbrido humanizador é também uma luta por soberania digital e pelo uso de tecnologias abertas, livres e que sirvam a propósitos públicos, e não privados.

Ao mesmo tempo, este aprofundamento sobre o papel das corporações passaria pela problematização do papel do estado, e pesquisadores no sentido de também se responsabilizarem por realmente criarem mecanismos que garantam não só as ferramentas, mas a implementação destas enquanto política educacional, como diretrizes. Isto é, a discussão caminharia também para uma divisão de responsabilidade da escola, e do professor, com o Estado, com o sistema.

De toda forma, essas críticas não diminuem o valor do artigo, mas, ao contrário, são formas de demonstrar sua capacidade de gerar um debate profundo e produtivo sobre um assunto que precisa ser problematizado com domínio e aprofundamento teórico como foi realizado pelas autoras. O texto de Ninin e Magalhães não oferece respostas fáceis, mas formula as perguntas certas, que nos fornecem um arcabouço teórico e prático indispensável para todos que se recusam a aceitar um futuro educacional ditado pela lógica instrumental.

EXPANDINDO O DIÁLOGO: TECNOLOGIA, PRECARIZAÇÃO E A LUTA POR SENTIDO NA EDUCAÇÃO

A discussão proposta por Ninin e Magalhães transcende os limites da pedagogia e da tecnologia educacional, conectando-se a debates cruciais sobre o futuro do trabalho, a natureza do conhecimento e o papel da escola na sociedade contemporânea. Ao posicionar o ensino híbrido como um campo em disputa, as autoras nos convidam a analisar as forças sociais, econômicas e políticas que moldam as práticas educativas no país.

Uma primeira expansão necessária do diálogo refere-se à relação entre o avanço do hibridismo e a precarização do trabalho docente, uma situação recorrente e que cada dia se torna mais presente nos ambientes educacionais. A versão instrumental do ensino híbrido, criticada pelas autoras, frequentemente se alinha a um modelo de gestão que intensifica e precariza o trabalho dos professores. A expectativa de que o docente esteja disponível 24 (vinte e quatro) horas, a pressão para produzir e gerenciar conteúdo digital (muitas vezes sem o devido suporte ou remuneração), a vigilância constante através de plataformas e a substituição do trabalho intelectual por tarefas prescritivas são facetas de um mesmo processo. O professor-conteudista ou o professor-tutor de plataformas de ensino adaptativo representam o oposto do professor-mediador e intelectual defendido por Ninin e Magalhães. Portanto, a luta por um ensino híbrido crítico-colaborativo é inseparável da luta por condições de trabalho dignas, por autonomia docente e pela valorização do professor como um profissional do conhecimento, e não como um mero operador de tecnologias. É a busca para uma justa medida entre inovação e valorização do trabalho docente.

Um segundo ponto de expansão é a análise do capitalismo de plataforma e sua incursão na educação em seus diferentes níveis. As Big Techs não vendem apenas softwares; elas vendem um ecossistema completo que inclui plataformas, conteúdos, formação de professores e sistemas de avaliação. Esse modelo busca transformar a educação em um mercado de dados, onde o comportamento de alunos e professores é constantemente monitorado, analisado e monetizado. A lógica do engajamento, dos likes e da gamificação, importada das redes sociais, ameaça substituir a lógica da reflexão crítica, do esforço intelectual e da colaboração genuína. A proposta de Ninin e Magalhães, com sua ênfase na problematização da realidade e na interação humana autêntica, funciona como um poderoso antídoto a essa tendência. A pesquisa nos lembra que a educação não pode ser reduzida a uma série de estímulos e respostas otimizados por algoritmos. A aprendizagem significativa é, por natureza, um processo lento, complexo, conflituoso e profundamente humano.

Isso nos leva a uma terceira expansão: a necessidade de uma ecologia de saberes e práticas educacionais. O ensino híbrido crítico-colaborativo, ao ser decolonial, abre espaço para questionar não apenas o *como* se ensina, mas também o *que* se ensina e quais são as responsabilidades do trabalho docente. A valorização do contexto local e das experiências dos estudantes é um primeiro passo para romper com a hegemonia de um conhecimento universalista e abstrato. A tecnologia, nesse sentido, pode ser uma aliada poderosa. Ela pode conectar a sala de aula com a comunidade, permitir que os alunos produzam suas próprias narrativas (em vídeo, áudio, texto), facilitar o diálogo com saberes tradicionais e não acadêmicos e criar redes de colaboração que ultrapassem os muros da escola, sem distanciar o aluno de sua comunidade. Um projeto de ensino híbrido verdadeiramente transformador deve, portanto, abraçar a diversidade epistemológica, reconhecendo que existem múltiplas formas de conhecer, saber e de produzir conhecimento.

Por fim, a proposta das autoras nos possibilita a confrontar e questionar a questão do sentido da escola. Em um mundo onde a informação está possivelmente presente e acessível, qual é o papel da instituição escolar e? E se a escola se limitar a transmitir conteúdos, ela se tornará obsoleta. O artigo de Ninin e Magalhães oferece uma resposta contundente: a escola do século XXI deve ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da capacidade de colaboração, de pensamento crítico e de ação transformadora para todos sujeitos. Deve ser o lugar onde os estudantes aprendem a conviver com a diferença, a negociar significados, a resolver problemas complexos e a se tornarem autores de suas próprias vidas e de sua história coletiva. O ensino híbrido, nessa perspectiva, não é um fim em si mesmo, mas uma ferramenta potente para realizar essa visão de escola como um laboratório de democracia e humanidade.

CONCLUSÃO: O ENSINO HÍBRIDO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O artigo de Maria Otilia Guimarães Ninin e Maria Cecília Camargo Magalhães é mais do que uma análise acadêmica; é um manifesto. É um chamado à resistência contra a banalização da pedagogia e à ação em defesa de uma educação que seja, ao mesmo tempo, rigorosa

intelectualmente, tecnologicamente fluente e profundamente humanizadora. As autoras nos mostram de forma inequívoca que a discussão sobre o ensino híbrido não é uma questão técnica, mas uma disputa de projetos de sociedade.

De um lado, temos o projeto do hibridismo instrumental, alinhado a uma visão de mundo neoliberal, tecnocrática e individualista que segregá e cria privilégios. Nesse modelo, a educação é um produto, o aluno é um consumidor, o professor é um executor e a tecnologia é uma ferramenta de otimização e controle. O objetivo é a formação de sujeitos adaptáveis, eficientes e competitivos para um mercado de trabalho em constante mudança. O aluno torna-se um elemento a ser encaixado num local cujo espaço e função é determinado por outro.

Do outro lado, Ninin e Magalhães nos apresentam o projeto do Ensino-Aprendizagem Híbrido Crítico-Colaborativo, fundamentado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural e em uma visão de mundo dialógica, democrática e emancipatória. Nesse projeto, a educação é um direito e um processo de humanização, o aluno é um sujeito histórico e autor de sua aprendizagem, o professor é um intelectual mediador e a tecnologia é um instrumento de mediação cultural a ser apropriado criticamente. O objetivo é a formação de cidadãos conscientes, críticos, criativos, colaborativos e capazes de agir para a transformação de suas realidades. O aluno passa a ocupar o espaço em que o colocam, pois, sua formação é com base em saberes e conhecimentos que o habilita para diferentes ações e atividades sociais.

A grande contribuição do artigo é oferecer não apenas a denúncia do primeiro modelo, mas também o anúncio detalhado e fundamentado do segundo. Ao articular teoria e prática de maneira tão coesa, as autoras nos fornecem um caminho possível e desejável. O desafio, como apontado nesta resenha, é imenso. Ele exige uma transformação radical na formação de professores, na cultura escolar, nas políticas públicas e na nossa própria relação com a tecnologia.

Contudo, o trabalho de Ninin e Magalhães nos deixa com um senso de possibilidade e esperança. Ele nos lembra que, apesar das pressões estruturais e dos discursos hegemônicos, a prática pedagógica continua sendo um espaço de resistência e de criação. Ao redesenhar uma atividade, ao formular uma pergunta provocadora, ao criar espaços para o diálogo genuíno, o professor pode, no seu dia a dia, construir pequenas trincheiras de uma educação transformadora. O ensino híbrido, despido de seus modismos e instrumentalismos, pode ser uma dessas trincheiras. Pode ser o espaço-tempo em que, mediados pela tecnologia, nos reencontramos em nossa humanidade compartilhada, prontos para colaborativamente construir um futuro mais justo e democrático. O artigo de Ninin e Magalhães é, sem dúvida, um guia indispensável para essa jornada.

REFERÊNCIAS

- Vygotsky, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.
- Ninin, M. O. G., & Magalhães, M. C. C. (2024). Ensino Híbrido Crítico-Colaborativo: Uma Discussão à Luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural. SciELO Preprints.
- Freire, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Submetido: 07/08/2025

Aprovado: 07/08/2025