

KATIUSCIA AKEMI NASU NOGUEIRA

**AS COMPREENSÕES E COMPLEXIDADES DO ENSINO
HÍBRIDO EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES: ESTUDO
DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA NO ESTADO
DE MS**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2022**

KATIUSCIA AKEMI NASU NOGUEIRA

**AS COMPREENSÕES E COMPLEXIDADES DO ENSINO
HÍBRIDO EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES: ESTUDO
DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA NO ESTADO
DE MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

N778c Nogueira, Katiuscia Akemi Nasu
As compreensões e complexidades do ensino híbrido em cenário de transformações: estudo de caso em uma universidade privada no Estado de MS/ Katiuscia Akemi Nasu Nogueira; sob orientação da Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago. -- Campo Grande, MS : 2022.
169 p.: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022
Bibliografia: p. 150 - 164

1. Ensino Híbrido - Aspectos educacionais. 2. Formação docente. 3. Educação a distância - Aspectos educacionais. 4. Práticas docentes. 5. Covid-19 - Pandemia I.Paniago, Maria Cristina Lima. II. Título.

CDD: 378.175

**“AS COMPREENSÕES E COMPLEXIDADES DO ENSINO
HÍBRIDO EM CENÁRIO DE TRANSFORMAÇÕES: ESTUDO
DE CASO EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA NO ESTADO
DE MS”**

KATIÚSCIA AKEMI NASU NOGUEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) orientadora e presidente da banca

Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio (PPGE/UNIUBE) examinadora externa

Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) examinadora interna

Campo Grande - MS, 18 de fevereiro de 2022

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO

*Ao meu filho,
Guilherme, amor mais profundo, amor sem igual,
sem tamanho, sem fim... para que lhe sirva de
exemplo, orgulho e incentivo.*

AGRADECIMENTOS

*Sonha e, porque semeia, e ara, a seu tempo colhe.
Sonhe e semeie.*

A caminhada para o mestrado não começou dois anos atrás. O início é bem antes, passa pela educação básica, pela graduação, pelo despertar do sonho de estar aqui hoje. É ao longo dessa jornada, com apoio, oportunidade e vontade que podemos chegar a ele. Ao concluí-lo, agradeço:

A Deus, por sua infinidade bondade, misericórdia e graça por minha vida.

Aos meus pais, Yukio e Ivanete, pelo apoio aos meus estudos desde o início.

Ao meu marido Osmair por seu amor, compreensão e apoio, sem os quais seria impossível a realização desse sonho.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago pela oportunidade de desenvolver conhecimento nessa área de pesquisa e por me apresentar novas perspectivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UCDB, professores, coordenação e demais integrantes pelo primoroso trabalho, dedicação ao ensino e a educação.

Aos professores do curso Ciências Biológicas - Licenciatura pela disponibilidade e contribuição essencial para a realização deste estudo.

Às professoras da banca examinadora Prof.^a Dr.^a Sálua Cecílio e Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella pelo aceite, tempo dedicado à leitura e contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância – GETED pelos momentos de aprendizado.

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao meu amigo Henrique, pelo companheirismo e generosidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa, apoio fundamental para a realização do mestrado.

NOGUEIRA, Katiúscia Akemi Nasu. **As compreensões e complexidades do ensino híbrido em cenário de transformações: um estudo de caso em uma universidade privada no Estado de MS.** Campo Grande, 2022. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

As definições e nomenclaturas sobre o Ensino Híbrido variam amplamente na literatura. A pandemia de Covid-19 complexifica essas compreensões, envolvendo a temática em ambiguidades ao ampliar de forma súbita o uso das TDIC nas práticas educativas e favorecer a indiferenciação ao nomear indistintamente modelos de ensino remoto emergencial por meio do termo ensino híbrido. No Ensino Superior esse contexto experimenta ainda a expansão exponencial da Educação a Distância, que por meio da Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, flexibiliza a oferta de carga horária em até 40% na modalidade a distância em cursos de graduação presencial, o que possibilita novas configurações da Educação Superior no cenário brasileiro. Nesse contexto, esta dissertação de mestrado, realizada no período de 2020 a 2022, se dedica ao estudo do Ensino Híbrido como temática de investigação que tem como objetivo geral analisar as compreensões e práticas docentes relacionadas ao Ensino Híbrido no curso de graduação presencial Ciências Biológicas - Licenciatura de uma universidade privada no Estado de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos são: a) Analisar as compreensões docentes em relação ao ensino híbrido; b) Discutir a formação continuada para o trabalho docente no ensino híbrido; c) Explorar como as TDIC são utilizadas nas práticas híbridas. A pesquisa é do tipo estudo de caso, possui abordagem qualitativa e exploratória, está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Os dados foram coletados a partir dos documentos institucionais, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e entrevistas semiestruturadas com professores do curso. O referencial teórico utiliza Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015); Horn; Staker, (2015); Imbernón (2010a; 2010b); Kanuka; Rourke (2013); Kenski (2008; 2012a; 2012b); Lopes (2005; 2009); Moran (2005; 2012; 2013; 2015; 2017; 2021); Morin (2011a; 2011b; 2013; 2015a; 2015b; 2018); Nóvoa (2019); Paniago (2016); Tori (2009; 2017); Valente (2014; 2015). Os resultados encontrados, por meio da análise de conteúdo, apontam para múltiplas compreensões quanto ao conceito de Ensino Híbrido, relativa incompreensão de como apoiar a aprendizagem ativa em vários espaços, presencias e *on-line*, de forma integrada. Observa-se que há necessidades formativas tanto no campo teórico para compreensão de conceitos, quanto no campo das práticas pedagógicas em programas de cursos híbridos. A formação continuada foi apontada como um desafio frente às transformações e a intensificação do trabalho docente. As TDIC são utilizadas para fornecer algum elemento de controle do estudante sobre tempo, espaço e ritmo de estudo. A pandemia intensificou o uso de aplicativos de mensagem, plataformas de hospedagem de vídeos, ferramentas de *quiz*, dentre outros, e foi contextualizada como agente promotor para expansão de cursos semipresenciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Híbrido. Formação Docente. Educação a Distância.

NOGUEIRA, Katiúscia Akemi Nasu. **The understandings and complexities of blended learning in a scenario of transformations: a case study in a private university in the state of MS.** Campo Grande, 2022, 169 p. Dissertation (Master in Education) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

The definitions and nomenclature of Blended Learning vary widely in the literature. The Covid-19 pandemic complicates these understandings, involving the subject in ambiguities by suddenly expanding the use of DICT in educational practices and favoring indifference by indistinctly naming emergency remote teaching models through the term blended learning. In Higher Education, this context is also experiencing the exponential expansion of Distance Education, which through Ordinance No. 2.117 of December 6, 2019, makes flexible the offer of workloads by up to 40% in the distance modality in on-site undergraduate courses, which enables new configurations of Higher Education in the Brazilian scenario. In this context, this master's thesis, carried out in the period from 2020 to 2022, is dedicated to the study of Blended Teaching as a research theme whose general objective is to analyze the understandings and teaching practices related to Blended Teaching in the on-site undergraduate course Biological Sciences from a private university in the State of Mato Grosso do Sul. The specific objectives are: a) To analyze teachers' understandings in relation to hybrid teaching; b) Discuss continuing education for teaching work in hybrid education; c) Explore how TDICs are used in blended practices. The research is of the case study type, has a qualitative and exploratory approach, is linked to the research line Pedagogical Practices and its Relations with Teacher Education and to the Research and Studies Group in Educational Technology and Distance Education (GETED) of the Program of Post-Graduate Masters and Doctorate in Education at the Dom Bosco Catholic University – UCDB. Data were collected from the analysis of institutional documents Institutional Development Plan (PDI), Institutional Pedagogical Project (PPI), Course Pedagogical Project (PPC) and semi-structured interviews with university professors of the course. The theoretical framework uses Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015); Horn; Staker, (2015); Imbernón (2010a; 2010b); Kanuka; Rourke (2013); Kenski (2008; 2012a; 2012b); Lopes (2005; 2009); Moran (2005; 2012; 2013; 2015; 2017; 2021); Morin (2011a; 2011b; 2013; 2015a; 2015b; 2018); Nóvoa (2019); Paniago (2016); Tori (2009; 2017); Valente (2014; 2015). The results found, through content analysis, point to multiple understandings regarding the concept of Blended Learning, a relative misunderstanding of how to support active learning in various spaces, in person and online, in an integrated way. It is observed that there are training needs both in the theoretical field for understanding concepts, and in the field of pedagogical practices in blended course programs. Continuing education was identified as a challenge in the face of transformations and the intensification of teaching work. DICT are used to provide some element of student control over time, space and study pace. The pandemic intensified the use of messaging applications, video hosting platforms, quiz tools, among others, and was contextualized as a promoting agent for the expansion of blended courses.

KEY WORDS: Blended Learning. Teacher Training. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gerações da educação a distância.....	87
Figura 2 – Conceito de ensino híbrido.....	94
Figura 3 - Modelos de ensino híbrido.....	96
Figura 4 – Aprendizagem centrada no estudante.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa de artigos na base de dados SciELO.....	50
Tabela 2 – Pesquisa de artigos no portal de periódicos da CAPES.....	51
Tabela 3 – Pesquisa de teses e dissertações no portal BDTD-Ibict.....	54
Tabela 4 – Pesquisa de teses no catálogo de teses e dissertações CAPES.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso da pesquisa.....	32
Quadro 2 – Disciplinas, créditos e eixo.....	39
Quadro 3 – Formação acadêmica dos professores pesquisados.....	40
Quadro 4 – Data e tempo de duração das entrevistas.....	43
Quadro 5 – Procedimentos utilizados para a análise dos dados.....	45
Quadro 6 – Categorias de análise e eixos temáticos.....	46
Quadro 7 - Pesquisas selecionadas na revisão de literatura.....	48
Quadro 8 – Compreensões, conceitos e referencial teórico dos artigos pesquisados.....	53
Quadro 9 – Compreensões, conceitos e referencial teórico das dissertações pesquisadas.....	56
Quadro 10 – Compreensões, conceitos e referencial teórico das teses pesquisadas.....	59
Quadro 11 – Portarias MEC dispõem sobre a substituição das aulas presenciais.....	66
Quadro 12 – Histórico normativo da oferta de carga horária EaD em curso de graduação presencial no período 2001 a 2019.....	72
Quadro 13 – Relação dos professores, disciplinas e eixos pesquisados.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino, Brasil 2014-2018.....	76
Gráfico 2 – Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019.....	76
Gráfico 3 – Matrícula em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019.....	78
Gráfico 4 – Quantidade de cursos oferecidos - Brasil 2017-2018.....	80
Gráfico 5 – Número de matrículas em cursos totalmente a distância e cursos semipresenciais - Brasil 2009-2018.....	80

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	165
Apêndice B – Roteiro de Entrevista.....	167

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Edital de chamamento: Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida.....	169
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASTD	American Society for Training & Development
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD-Ibict	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DNA	Deoxyribonucleic acid
EaD	Educação a Distância
EUA	Estados Unidos da América
GETED	Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LMS	Learning Management System
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NSF	National Science Foundation
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProMED	Program for Monitoring Emerging Diseases
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SARS-COV-2	Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2

SciELO	Scientific Eletronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	29
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: TIPO DE PESQUISA E ETAPAS.....	30
2.1.1 Contexto da pesquisa: instituição, curso e participantes da pesquisa.....	35
2.1.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....	41
2.1.3 Procedimentos de análise de dados.....	43
2.1.4 Limitações da pesquisa.....	47
2.2 REVISÃO DA LITERATURA.....	47
3 ENSINO HÍBRIDO COMO UM SISTEMA COMPLEXO.....	62
3.1 MULTIDIMENSIONALIDADE: MACROCENÁRIO DA PESQUISA.....	62
3.1.1 Pandemia, ensino remoto emergencial e ensino híbrido.....	62
3.1.2 Aspectos regulatórios e histórico normativo.....	68
3.1.3 Expansão da EaD e dos cursos de graduação semipresenciais.....	73
4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	82
4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO <i>ON-LINE</i>	82
4.2 ENSINO HÍBRIDO: POLISSEMIA E AMBIGUIDADE.....	90
4.2.1 Modelos de Ensino Híbrido.....	95
4.2.2 Personalização e aprendizagem centrada no estudante.....	99
4.2.3 Ensino híbrido: alguns fatores críticos no Ensino Superior.....	103
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	108
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	113
5.1 AS PERCEPÇÕES DO CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA.....	114
5.2 O ENSINO HÍBRIDO.....	115
5.2.1 A perspectiva dos docentes.....	116
5.2.2 A formação docente.....	124
5.2.3 As tecnologias digitais.....	129
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	150
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	165

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	167
ANEXO A – EDITAL DA CHAMAMENTO: CONSULTA PÚBLICA ACERCA DA PROPOSTA PARA DIRETRIZES GERAIS SOBRE A APRENDIZAGEM HÍBRIDA.....	169

1 INTRODUÇÃO

Já afirmaram que viver em um mundo em transformação é um privilégio, pois ele proporcionaria uma experiência de aprendizagem incrivelmente inspiradora. Vive-se esse momento hoje. Uma ruptura, entre o conhecido e o desconhecido, entre o tradicional e o novo, entre o antigo cotidiano e o novo cotidiano.

Na comunicação e na educação Kenski afirma, desde 2008, que são tempos de efervescência. São aplicativos, redes sociais, *smartphones* conectados à internet, plataformas digitais, transformando as formas de comunicação e as relações pessoais, profissionais e educacionais. E nesse tecido complexo de uma cultura digital ágil e globalizada, a imprevisibilidade, a incerteza e as incompreensões (MORIN, 2015a) afetam as relações contemporâneas e as práticas educacionais.

As relações entre educadores e estudantes, instituições e estudantes, gestores educacionais e equipes pedagógicas estão submetidas a desafios impostos por estes novos tempos em que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC¹) produzem significativo impacto.

Na educação as propostas de ensino-aprendizagem que integram as TDIC têm se tornado uma das estratégias que visam promover o aprendizado nestes novos tempos. Com o surgimento da internet no final dos anos 1990, surgem iniciativas de integrar as TDIC aos processos de ensino-aprendizagem combinando o ensino *on-line* e o ensino presencial no chamado ensino híbrido (FRIESEN, 2012).

Esta dissertação de mestrado se dedica ao estudo do ensino híbrido como temática de investigação. Apresenta a problemática relacionada a complexificação da compreensão do ensino híbrido em um contexto de experiências vividas durante a pandemia de Covid-19². Tem o objetivo geral de analisar as compreensões e práticas docentes associadas ao ensino híbrido

¹ O termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é o termo mais comumente utilizado para se referir a dispositivos tecnológicos. O termo abrange desde tecnologias mais antigas como televisão, jornal e mimeógrafo até tecnologias mais recentes como computador e internet. Atualmente, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para se referir às tecnologias digitais - redes digitais e internet (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015). Nesta pesquisa é utilizado, ora TDIC, ora Tecnologias Digitais indistintamente, ambos os termos fazem referência às redes digitais, uso da internet, computador, tablet, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

² A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Em 30/01/2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a situação constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11/03/2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, c2021).

no curso de graduação presencial Ciências Biológicas - Licenciatura de uma universidade privada no Estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa é do tipo estudo de caso, possui abordagem qualitativa e exploratória, está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente e ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Morin (2015b, p. 116) nos lembra que “a história das ciências é feita de migração de conceitos” e que essa migração pode ser proveitosa e promover avanços. Quanto ao uso do termo híbrido convém indicar que a nomenclatura é utilizada em várias áreas do conhecimento tais como: biologia, genética, físicoquímica, música, dentre outras. Exemplos de outras áreas, bem distintas da educação, ajudam a ilustrar o fenômeno dos híbridos e o seu histórico em outras áreas é “esclarecedor” (p. 27) para o estudo do ensino híbrido permitindo analogias (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Assim, de forma não exaustiva em um exercício de não isolar saberes (MORIN, 2015b), são mencionadas nessa dissertação algumas áreas em que se observa o uso do termo híbrido, destacando alguns desafios semelhantes das diferentes áreas, que auxiliam a reflexão acerca dos desafios e possibilidades na educação.

O híbrido está presente no nosso cotidiano. Da rotina de deslocamento para compras em um supermercado, ao preparo da nossa alimentação, seja ela vegetariana ou não, a compra de flores que decoram nossas residências e festas, ou uma planta ornamental para um vaso ou jardim, é bastante provável que estejamos utilizando produtos híbridos. Alguns grupos de plantas conhecidas em nossos dias, entre as plantas ornamentais, íris, orquídeas, dalias, rosas, violetas, são de origem híbrida (ALLARD, 1971, p. 349). A maioria das variedades de jardins de íris, tulipas e dalias, por exemplo, são espécies criadas artificialmente (RIDLEY, 2006, p. 76).

Na natureza a hibridação pode ocorrer ao acaso, de forma natural, ou de forma artificial e controlada por técnicas de melhoramento genético. Robert Wayne Allard, um dos principais geneticistas do século XX, que segundo Michel T. Clegg na publicação da *National Academy of Sciences*³, intitulada *Biographical Memoirs*, foi: “o fundador da genética de

³ Em 3 de março de 1863, Abraham Lincoln assinou o Ato de Incorporação que deu origem à Academia Nacional de Ciências. De acordo com o regulamento original, a Academia é uma organização privada e honorária de cientistas, eleitos por contribuições notáveis ao conhecimento, que podem ser chamados para assessorar o governo federal. Como instituição, o objetivo da Academia é trabalhar para aumentar o conhecimento científico e promover o uso desse conhecimento para o bem geral.

populações de plantas” e “escreveu um dos mais bem-sucedidos textos de melhoramento de plantas de sua época” (CLEGG, 2007, p. 3, tradução nossa). Allard afirma em seu livro que os conhecimentos a respeito dos efeitos da hibridação em plantas⁴ provêm dos séculos XVIII e XIX e que são particularmente importantes os estudos que observaram que os híbridos eram dotados de “*vigor extraordinário*” (ALLARD, 1971, p. 173), ou seja, quando as boas características de dois progenitores distintos são combinadas resultando em uma geração com melhor desempenho, de forma que esse fenômeno do vigor híbrido tem sido explorado há centenas de anos (ALLARD, 1971).

Analogamente, alguns autores na educação têm se referido ao híbrido, incluindo o uso da expressão “melhor de dois mundos” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3), para designar o resultado da combinação das vantagens do ensino presencial associadas às vantagens do ensino *on-line*, que quando combinadas ofereceriam uma solução superior aos usos individuais (MORAN, 2005; PERES; PIMENTA, 2016; TORI, 2009; 2017).

A partir de um pensamento complexo e transdisciplinar a analogia articulando áreas aparentemente distantes (genética, biologia, ciências humanas), ou até mesmo opostas, busca a compreensão do tema de forma mais abrangente ao ampliar as percepções por meio da relação entre os saberes e um olhar para a possibilidade de comunicação entre as ciências e a correlação dos opostos (MORIN, 2015b, 2018).

Em nosso deslocamento podemos utilizar veículos híbridos que popularmente foram chamados de “veículos verdes”. Um veículo híbrido é um carro elétrico equipado com uma fonte de potência adicional movida a combustível (ROSA, 2015); é relevante observar que o surgimento dos primeiros automóveis movidos a eletricidade, no período de 1801 a 1888, *antecede* até mesmo a história dos veículos movidos a gasolina que surgiram em 1886, com a patente registrada por Karl Benz (DENTON, 2018).

Entretanto, mesmo tendo surgido primeiro e em resposta a busca por alternativas ao consumo de combustíveis fósseis, redução de emissões de gases de efeito estufa, e a transição para uma economia baseada em energia limpa foram os carros movidos a propulsão convencional (gasolina, etanol, diesel) que se popularizam em razão do baixo preço dos combustíveis à época, facilidade de uso e autonomia para percorrer longas distâncias (DENTON, 2018). Observa-se que, neste setor, custo e facilidade de uso prevaleceram em relação às vantagens de preservação e conservação ambiental.

⁴ Cultivares híbridas não são plantas transgênicas. Plantas transgênicas são obtidas pela introdução de genes exógenos modificados pela tecnologia de DNA recombinante (FINARDI FILHO; BORÉM, 2013, p. 75).

Desafios análogos também são observados na educação. A facilidade de uso, ou a falta dela, também é destacada como ponto crítico na adoção do híbrido na educação quando Kanuka e Rourke (2013) destacam a complexidade para implementação do ensino híbrido, diante das diversas possibilidades resultante da ampla variação decorrente de certa ambiguidade na compreensão do termo híbrido.

Na educação a expressão “*híbrido*” está associada a uma ideia de que “[...] não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços” (BACICH⁵; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 51-52).

A expressão ensino híbrido tem sua origem no termo *blended learning*, enquanto em países que utilizam o idioma inglês predominou a nomenclatura *b-learning* ou *blended learning*, no Brasil o termo foi traduzido como ensino híbrido (MORAN, 2021; MARTINS, 2016). Nesta pesquisa os termos ensino híbrido e *blended learning* são utilizados como sinônimos e fazem referência aos processos de ensino-aprendizagem em que ocorre a combinação do ensino *on-line* e presencial. Nos textos em idioma estrangeiro o termo *blended learning* será mantido conforme a escrita original.

Sobre os termos educação e ensino Morin (2018, p. 10) afirma que “esses dois termos, que se confundem, distanciam-se igualmente”. Conforme a Lei nº 9.394/96, a educação é definida como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Já a educação escolar é definida, pela mesma normativa, como sendo aquela desenvolvida por meio do ensino em uma instituição constituída para esta finalidade.

Nesta pesquisa compreende-se, conforme Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Vaughan (2016), que o termo “ensino” associado ao termo “híbrido” se relaciona ao processo que envolve a ação do professor em uma situação de ensino e a ação do estudante em uma situação de aprendizagem, com ambos compartilhando responsabilidades, em um processo de ensino e aprendizagem vinculado à educação escolar.

O *blended learning* ou ensino híbrido teria surgido entre 1999 e 2000. Para o professor Friesen (2012) do departamento de Tecnologia Educacional da Faculdade de Educação da universidade Boise State, uma das primeiras ocorrências foi identificada em 1999

⁵No decorrer desta dissertação constará Martins (2016) e Bacich (2015), trata-se da mesma autora: Professora Dr.^a Lilian Cassia Bacich Martins.

em um comunicado à imprensa da EPIC Learning, uma empresa de treinamentos em *softwares* sediada em Atlanta nos Estados Unidos da América (EUA).

Divergente, Moreira e Schlemmer (2020) relatam que a primeira ocorrência do termo teria sido em 2000, em um documento da IDC, empresa sediada em Framingham também nos EUA. O documento intitulado *e-Learning in Practice, Blended Solutions in Action* é de autoria de Cushing Anderson e sugere que uma *blended solution*, combinação de treinamento ao vivo e treinamento individualizado mediado por tecnologia, ofereceria uma solução flexível para uma ampla variedade de necessidades de treinamento (ANDERSON, 2000).

Friesen (2012) afirma que, ainda que a origem precisa do termo seja incerta seu uso está associado ao advento da Internet e da *World Wide Web*⁶ no final dos anos 1990. Seu relatório intitulado *Report: Defining Blended Learning* traça a etimologia do significado do termo *blended learning* subdividindo dois principais períodos: 1999 a 2004 e 2006 a 2012.

No primeiro período (1999 a 2004) as definições iniciais de *blended learning* são tão amplas que incluem quase todas as formas de aprendizagem e instrução: uma combinação de tecnologias, pedagogias e até mesmo tarefas de trabalho, de forma que o autor atribui a popularidade do ensino híbrido justamente a sua amplitude conceitual (FRIESEN, 2012).

O segundo período (2006 a 2012) é marcado por uma mudança no uso do termo dado o reconhecimento de sua importância para o contexto do Ensino Superior, ao invés do setor de treinamento corporativo, e a melhor compreensão de seu significado a partir de 2006 com a publicação *The Handbook of Blended Learning* dos autores Curtis Bonk, da universidade de Indiana, e Charles Graham, da universidade Brigham Young, ambas nos Estados Unidos. E em 2007, com a publicação do livro *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines* de Randy Garrison e Norman Vaughan, respectivamente, da universidade de Calgary e da universidade Mount Royal ambas em Calgary no Canadá (FRIESEN, 2012).

É a partir da publicação de Garrison e Vaughan que o ensino híbrido ganhou importância e despertou grande interesse em contextos de Ensino Superior (FRIESEN, 2012). Desta forma Friesen (2012) conclui que para a compreensão do termo *blended learning* apenas as definições de 2006 e posteriores devem ser consideradas atuais.

⁶ Em 1990 o físico inglês Tim Berners-Lee criou um programa que permitia a criação e edição de páginas de hipertexto e a navegação por essas páginas. O programa recebeu o nome de *World Wide Web* ou WWW. A *World Wide Web* é um sistema de páginas interconectadas com texto, imagens, animações, som, vídeos, são programas que se comunicam entre computadores executados na internet (ARAYA, VIDOTTI, 2010).

Mais recentemente, no período de 2011 a 2013, foram adicionadas compreensões acerca do ensino híbrido com as publicações: *The Rise of K-12 Blended Learning*; *The rise of K-12 blended learning: profiles of emerging models*; *Classifying K-12 Blended Learning*; *Is K-12 blended learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids*. As compreensões estão relacionadas a personalização do ensino e a aprendizagem centrada no estudante, baseiam-se nas pesquisas de Clayton Christensen, Michel Horn e Heather Staker. As publicações discutem teorias de inovação, propõem conceito e uma taxonomia para o ensino híbrido.

Pode-se observar na literatura que o uso do termo híbrido é substancialmente mais antigo em áreas como agricultura e transporte, com estudos e pesquisas que trazem contribuições aproximadamente desde o século XVIII, baixos tensionamentos sociais dada pela incorporação já habitual e seu uso comum no cotidiano das famílias.

Já na educação, seu uso e pesquisas possuem cerca de vinte anos, há muitos tensionamentos quanto às possibilidades e aplicação, ambiguidades conceituais que aumentam a incompreensão de práticas e implementação, sofrendo daquilo que Horn e Staker (2015, p. 34) denominam de “ênfase aos extremos” em que as pessoas ou utilizam o termo de forma excessivamente ampla para se referir a todos os usos da tecnologia na educação, ou de forma demasiadamente restrita para indicar apenas os tipos de aprendizagem que combinam o *on-line* e o presencial.

Em comum entre as diversas áreas citadas aqui, pode-se observar que o híbrido surge em resposta aos desafios de fornecer uma solução, que ao integrar duas partes constitutivas distintas, o todo resultante não se reduz à soma de suas partes constitutivas, fornece uma terceira que, ao combinar as vantagens daquilo que as originou, propõe oferecer uma solução superior aos usos individuais de origem.

A partir do que foi exposto, seja em sistema mecânico (como no exemplo dos carros híbridos), seja em uma área relacionada a aspectos biológicos (plantas híbridas), ou em área social (educação) existem movimentos de transformação impulsionados por mudanças tecnológicas, que buscam potencializar e aperfeiçoar possibilidades por meio de fenômenos híbridos. A partir de um pensamento complexo (MORIN, 2015a), reconhece-se a impossibilidade de uma previsão determinística. Ainda assim, o ensino híbrido, a semelhança com outras áreas mencionadas, reflete um fluxo de mudança.

A opção pela temática e o desenvolvimento desta pesquisa estão diretamente relacionados às vivências e experiências profissionais em que a pesquisadora está inserida. Por

se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, Creswell (2010) destaca que ela tem por característica o caráter interpretativo do pesquisador, recomendando que o pesquisador identifique suas origens, valores e vieses. Por isso, considera-se relevante abordar esses aspectos a seguir.

Profissionalmente atuei em tutoria de pós-graduação *lato sensu* e de cursos livres, atuei também em produção de cursos para ensino *on-line*. Neste período trabalhei de forma interconectada com equipes multiprofissionais compostas por *designers* gráficos, *designers* instrucionais, *web designers*, revisores, autores, tutores de várias áreas e equipe audiovisual. A interligação cotidiana nos processos de trabalho com profissionais de diversas áreas do conhecimento e essa complexidade de relações, saberes, e linguagens próprias de cada profissão foi extremamente valiosa para meu aprendizado e desenvolvimento profissional. O trabalho de desenvolvimento de cursos era interdependente entre várias áreas (audiovisual, *designers*, revisores, etc) e a interdisciplinaridade necessária.

Vivenciei bastante contato com diferentes tecnologias educacionais (ambientes virtuais, livros digitais, transmissão *on-line* são alguns exemplos) e criação de recursos para os cursos (por exemplo: videoleitura, *games*, entrevistas, videoaulas).

Estes diferentes objetos de aprendizagem presentes nos cursos tinham o objetivo de utilizar diferentes estratégias de comunicação e de aproximação do estudante com o curso, aprimorando as formas de apresentação do conteúdo para o estudante.

Posteriormente a realização da especialização em Metodologias para Educação a Distância, também tive a oportunidade de realizar um MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas, formação que adicionou conhecimentos expressivos em gestão e negócios, proporcionando avanços significativos em minha carreira, assumindo em outra instituição, a coordenação de Núcleo de Educação a Distância (NEAD), responsável pela gestão estratégica da operação de Educação a Distância com abrangência estadual de atuação.

Dentre as diversas atribuições do NEAD estava incluída a tutoria *on-line*, a atuação na formação docente tanto para tutores *on-line* quanto para docentes presenciais, análise de planos de ensino e projetos pedagógicos de cursos. A instituição ofertava cursos totalmente *on-line* e também cursos semipresenciais, que despertam minhas reflexões sobre os aspectos da combinação entre ensino presencial e *on-line*.

Novamente tive oportunidade de trabalhar com equipes multiprofissionais que incluíam área de TI (por exemplo: especialistas em redes e suportes, programadores de

sistemas), área pedagógica, tutores de diversas áreas (alguns exemplos: engenharia elétrica, engenharia civil, administração), *designers* gráfico e instrucional.

Foi principalmente nessa época que identifiquei a importância da integração dos momentos presenciais com o ensino *on-line* de maneira que os cursos ofertassem uma experiência integrada. Juntamente com uma equipe de tutores e docentes presenciais o ambiente virtual dos cursos foi reestruturado buscando convergência entre planos de estudos, planos de aula, o material didático impresso e o material digital, procurando oferecer a integração entre as atividades *on-line* e as aulas presenciais semanais.

Mais recentemente, atuei na gerência de planejamento de IES, atuando com cursos de graduação semipresenciais, e também cursos de graduação totalmente *on-line*.

Sou graduada na área de saúde e atuei também em empresa multinacional americana no segmento de saúde, período em que tive a oportunidade de conhecer o ambiente corporativo, de negócios, e o setor de marketing.

Assim, dentro de um percurso de estudo, trabalho e formação percorri as áreas de saúde, educação e gestão me dedicando ao trabalho em educação atuando principalmente com Educação a Distância.

Tornado conhecido este percurso acadêmico e profissional, destaco que ele se insere na compreensão de Santos (2008, p. 85) de que não se negue, mas ao contrário aproprie-se do caráter autobiográfico da ciência ao indicar que “para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.”

Sob a perspectiva do caráter autobiográfico, de um conhecimento que me une pessoalmente ao que estudo e, ainda, considerando a religação de saberes (MORIN, 2015a) é que faço a justificativa pessoal para o meu interesse pela temática ensino híbrido.

A perspectiva desta pesquisa considera essa diversidade da pesquisadora no que diz respeito ao percurso profissional e acadêmico e a diversidade da própria temática do ensino híbrido quanto a compreensão do seu significado (FRIESEN, 2012), procurando não excluir ou dissociar o sujeito (observador científico) de seu objeto (Morin, 2015b).

O objetivo geral do estudo é analisar as compreensões e práticas docentes no ensino híbrido no período em que a instituição pesquisada atravessava intensas transformações internas (2020-2022), e em um contexto externo de incertezas e imprevisibilidade decorrente da pandemia de Covid-19.

O estudo pretende refletir o paradigma educacional sob uma abordagem que considera os aspectos da complexidade e a intensificação do uso das TDIC no contexto contemporâneo para compreender algumas possibilidades e fatores críticos relacionados ao ensino híbrido.

Para atingir esse objetivo são propostos três objetivos específicos: analisar as compreensões docentes em relação ao ensino híbrido; discutir a formação continuada para o trabalho docente no ensino híbrido; explorar como as TDIC são utilizadas nas práticas híbridas.

A partir desta introdução pode-se afirmar que o termo híbrido é de uso comum a mais de uma área do conhecimento, que a associação do termo com a educação é recente e ainda persistem incompreensões. A proposta de pesquisa foi apresentada com a apresentação de seu objetivo geral a partir da problemática relacionada à complexificação do conceito do ensino híbrido no contexto contemporâneo. Justificou-se, a partir do percurso biográfico e de história de vida, o interesse desta pesquisadora na temática. A seguir é apresentado o desenvolvimento deste trabalho organizado da seguinte forma:

O segundo capítulo apresenta as escolhas metodológicas que nortearam a pesquisa. Faz a apresentação do percurso da pesquisa e seus procedimentos. Procura apresentar de forma detalhada a instituição, o curso, e os participantes pesquisados. Apresenta o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos. O capítulo também traz a revisão de literatura destacando as diversas compreensões da temática e referenciais teóricos.

O terceiro capítulo explora a teoria da complexidade como referencial teórico e procura situar diferentes elementos relacionados ao ensino híbrido no Ensino Superior. A multidimensionalidade envolve o contexto de pandemia, o contexto regulatório e a expansão da educação a distância e dos cursos semipresenciais.

O quarto capítulo discute as TDIC e diferentes abordagens possíveis para a integração entre tecnologia e educação. Apresenta o conceito de ensino híbrido e sua taxonomia a partir da perspectiva de Horn e Staker (2015), referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa. São elaboradas algumas reflexões sobre fatores críticos para a implementação do ensino híbrido no Ensino Superior. Finaliza o capítulo a formação docente continuada e algumas relações com as práticas pedagógicas no ensino híbrido.

O quinto capítulo apresenta a análise e discussão dos resultados. O capítulo foi organizado em três categorias amplas que propõem responder aos objetivos específicos dessa pesquisa diante de condições contextuais pertinentes ao recorte (caso) investigado: a) a

perspectiva dos docentes; b) a formação docente; c) as tecnologias digitais. Após, tem-se o capítulo com as considerações finais e as principais reflexões suscitadas por esta pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança.”
Luís de Camões*

Minayo (1994, p. 16) define metodologia "como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Este capítulo aborda o percurso metodológico que orienta o processo de investigação dessa pesquisa que possui o objetivo geral de analisar as compreensões e práticas docentes relacionadas ao ensino híbrido no curso de graduação presencial Ciências Biológicas – Licenciatura de uma universidade privada no Estado de Mato Grosso do Sul.

A escolha do método de pesquisa considera a recomendação de Yin (2015) para que o pesquisador avalie os diversos métodos de forma inclusiva, pluralista, e não hierárquica; o autor menciona que podem ocorrer situações em que não há um método preferencial claro, podendo ocorrer até mesmo sobreposição entre os métodos de pesquisa.

Da mesma forma, as escolhas também foram norteadas pelo pensamento de Petraglia (2021) ao mencionar que um problema de pesquisa polissêmico, requer uma perspectiva também polissêmica, como por exemplo, o paradigma da complexidade. O ensino híbrido, temática da pesquisa, é um termo polissêmico assumindo diversas nomenclaturas e significados distintos de acordo com o contexto, de forma que a pesquisa explora incompreensões, concepções e complexidades a partir desta problemática.

Em estudo recente Carvalho (2019) observa que a epistemologia da complexidade de Edgar Morin, utilizada no decorrer desta investigação, se apoia em uma perspectiva de organizar pesquisas de maneira mais flexível e priorizar reflexões sobre o fazer ciência, a autora afirma que o pensamento complexo proposto por Morin não tem o objetivo de prescrever estratégias metodológicas e que a complexidade não é um programa metodológico, mas uma perspectiva que procura inspirar reflexões exigindo um esforço de reflexividade do pesquisador durante o processo de investigação.

Assim, este Capítulo apresenta os aspectos que nortearam as escolhas metodológicas, os caminhos percorridos e as abordagens utilizadas. Os referenciais teóricos utilizados foram Yin (2015), Minayo (1994; 2008), André (2013), Creswell (2010), Flick (2009; 2013), Gressler (2007), Petraglia (2021), perpassa a investigação as reflexões propostas

pela perspectiva da complexidade (MORIN, 2013, 2015a, 2015b, 2011a, 2018); as opções metodológicas repercutem também as limitações impostas pelo contexto histórico atual caracterizado pela pandemia da Covid-19, flexibilizando entre algumas propostas desejadas inicialmente e os procedimentos que foram efetivamente executados.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: TIPO DE PESQUISA E ETAPAS

Neste estudo a problemática de pesquisa é: *Como se dá na realidade empírica o ensino híbrido?* O caminho metodológico selecionado para responder ao problema e desenvolver a compreensão da temática foi de pesquisa do tipo estudo de caso. O estudo de caso é apropriado às situações em que a pergunta de pesquisa é uma interrogação do tipo "como?" para fornecer a descrição ou explicação de um fenômeno (YIN, 2015).

O caso analisado é a implementação de 29,71% de carga-horária EaD e de uma plataforma virtual no curso Ciências Biológicas - Licenciatura durante o período de pandemia. A instituição pesquisada atravessava intensas transformações internas e em um contexto externo de incertezas e imprevisibilidade decorrente da crise sanitária. O estudo investiga as dificuldades de compreensões do ensino híbrido diante da diversidade de conceitos, nomenclaturas e ambiguidades complexificadas pelo cenário contemporâneo. A partir destas compreensões, a pesquisa investiga como esse entendimento repercute no uso das TDIC nas práticas pedagógicas híbridas.

Para André (2013) as possibilidades do estudo de caso em pesquisas em educação estão em contribuir para a compreensão de fenômenos educacionais de forma qualitativa:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesta forma de investigação o caso não é fragmentado, pois os elementos estão inter-relacionados, procura assim englobar diferentes pontos de vista presentes em uma situação, explorando um sistema delimitado ou caso, ou mesmo múltiplos casos, com coleta profunda de dados a partir de múltiplas fontes (GRESSLER, 2007). Ao possibilitar inter-

relacionar elementos e evitar a fragmentação, a investigação opta pelo estudo de caso ao procurar responder ao problema de pesquisa por meio de um método em que é possível integrar essa estratégia metodológica com a perspectiva da complexidade para responder ao problema pesquisado.

Yin (2015) destaca que o estudo de caso é apropriado quando o enfoque é um evento contemporâneo, sendo este mais um fator que contribui para a opção metodológica da pesquisa, pois o ensino híbrido é considerado aqui um fenômeno contemporâneo (FRIESEN, 2012; NMC, 2014, 2016; EDUCAUSE HORIZON REPORT, 2021).

O estudo de caso é definido por Yin (2015, p. 17) como uma pesquisa empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]” é um método abrangente que permite a aplicabilidade de diferentes orientações epistemológicas, novamente aqui a opção torna-se adequada à proposta do estudo pela flexibilidade que permite conciliar a opção metodológica e a perspectiva epistemológica da complexidade.

Em pesquisas com abordagem a partir da complexidade é necessário, segundo Carvalho (2019, p. 91), interpretar “um real que segue um curso histórico e que está em constante transformação”, fenômeno que atravessa essa pesquisa ao investigar o ensino híbrido relacionando o contexto e percurso histórico apresentado no terceiro capítulo (pandemia, histórico normativo e expansão da educação a distância e cursos semipresenciais).

A pesquisa utiliza método qualitativo, segundo Creswell (2010, p. 44) e Yin (2015, p. 17) a abordagem qualitativa de coleta, análise, interpretação e redação dos dados é adequada para compreender um conceito de fenômeno do mundo real. Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, ou seja, uma realidade que não pode ser quantificada, aprofundando-se nos significados das ações e das relações humanas interessando-se pela perspectiva dos participantes.

No mesmo sentido Flick (2009, p. 16) caracteriza a pesquisa qualitativa como aquela que “parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo.”

Desse modo, essa pesquisa se caracteriza como pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, exploratória, que tem interesse em investigar a perspectiva docente e suas compreensões acerca da temática ensino híbrido em cenário de transformações. O objetivo geral é analisar as compreensões e práticas docentes relacionadas ao ensino híbrido no

curso de graduação presencial Ciências Biológicas - Licenciatura de uma universidade privada no Estado de Mato Grosso do Sul. Os objetivos específicos são:

- a) Analisar as compreensões docentes em relação ao ensino híbrido.
- b) Discutir a formação continuada para o trabalho docente no ensino híbrido.
- c) Explorar como as TDIC são utilizadas nas práticas híbridas.

A pesquisa foi desenvolvida em etapas, divididas assim apenas de forma ilustrativa para melhor compreensão do estudo, visto que algumas das etapas não são sequenciais e estruturadas, mas ações e atividades que ocorrem de forma coexistente, simultânea e dinâmica ao longo do trabalho.

Quadro 1 - Percurso da pesquisa

ETAPAS	DESCRIÇÃO
ESTUDO PRELIMINAR	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de literatura • Pesquisa documental: <i>corpus</i> legislação brasileira
COMITÊ DE ÉTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética • Definição preliminar: objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, participantes da pesquisa
ESTUDO PILOTO	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de pré-teste do roteiro de entrevista • Realização de entrevista piloto • Aprendizado e troca de experiências/percepções com o entrevistado
REFORMULAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustes no roteiro de entrevista • Exclusão de instrumento de coleta de dados (questionário, plano de aula) • Exclusão de procedimento (observação) • Estabelecer mais precisamente a metodologia • Estabelecer mais precisamente o curso pesquisado
ESTUDO DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental: <i>corpus</i> documentos institucionais • Definição dos participantes da pesquisa
ENTREVISTAS	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de entrevista semiestruturada • Transcrição
ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e preparo dos dados • Leitura e releitura dos dados • Codificação dos dados em categorias • Interpretação dos significados

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No **estudo preliminar** foi realizada a revisão de literatura que possibilitou a formulação de inferências quanto a lacunas e as contribuições que este trabalho pudesse fornecer, auxiliou na formulação do problema de pesquisa e na composição do referencial teórico-metodológico. Também foi realizada a pesquisa documental, que teve como *corpus* de estudo a legislação brasileira explorando o histórico normativo (BRASIL, 2001, 2004, 2016, 2017a, 2018, 2019) que permitiu à pesquisadora compreender o cenário nacional relacionado ao ensino híbrido, no que se refere às possibilidades de oferta de carga horária na modalidade de Educação a Distância em cursos de graduação presenciais, e também, a oferta de percentual de carga horária presencial em cursos de graduação a distância.

Em outra etapa o projeto de pesquisa foi submetido ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**. A tramitação do projeto no Comitê teve início com o cadastro na Plataforma Brasil (julho/2020) e juntada de documentos (agosto/2020) ao projeto de pesquisa. A submissão da versão 01 do projeto de pesquisa e documentos ocorreu em 12/08/2020. Em 04/09/2020 o parecer do colegiado solicitou ajustes, a versão 02 foi submetida em 10/09/2020 e recebeu parecer aprovado em 06/10/2020 com o número do parecer 4.323.234.

Foi realizado um **estudo piloto** com a aplicação do pré-teste de entrevista semiestruturada em 15/03/2021 por meio do serviço de comunicação por vídeo Google Meet utilizando o recurso de gravação. O participante do pré-teste é egresso da graduação e também do programa de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado da mesma instituição em que se realiza o estudo de caso. A aplicação durou 50'24" (cinquenta minutos e vinte e quatro segundos) em que o roteiro de perguntas foi aplicado e as impressões e troca de experiências foram dialogadas com o participante. A partir das contribuições do participante foram realizados ajustes no roteiro; cabe destacar também as contribuições do participante para o melhor conhecimento da instituição e cursos.

Em pesquisa de abordagem qualitativa o processo de pesquisa emerge do contexto estudado, entretanto, projetos de pesquisa precisam ser aprovados por instituições e/ou órgãos acadêmicos e de pesquisa, por esse motivo justifica-se, mesmo nessa abordagem, a necessidade de antecipar algum grau de estruturação da pesquisa (GRESSLER, 2007). Assim, foi realizada uma proposta inicial ampla para o projeto de pesquisa e no decorrer da investigação ocorreram reformulações, ou maiores definições, de acordo com um planejamento flexível que a abordagem requer.

A etapa aqui nomeada **reformulações** não é fixa ou estruturada de maneira cronológica, mas perpassa os processos de trabalho da pesquisa. Dentre as reformulações estão

a exclusão, a partir da reflexão com a orientadora da pesquisa, da análise do plano de aula, e da aplicação de questionário.

A pesquisa tinha a perspectiva inicial de realizar a observação da aula presencial. Entretanto, todo o percurso da pesquisa de campo decorreu durante o período de pandemia; a IES pesquisada adotou o ensino remoto emergencial no dia 16 de março de 2020 e manteve durante todo o primeiro semestre de 2021 a suspensão das aulas presenciais.

Optou-se assim pela exclusão de alguns instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos sofreram afetamentos do contexto, visto que no primeiro semestre de 2021 houve uma escalada da pandemia no Brasil (FIOCRUZ, 2021; CNN BRASIL, 2021; G1 MUNDO, 2021;) e no Estado (SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE MS, 2021; G1 MS, 2021), afetando a disponibilidade dos docentes para agendamento das entrevistas, alguns exemplos: um dos possíveis participantes ao ser contatado para agendamento estava em isolamento, sintomático para a Covid-19, aguardando resultado de exame. Outros exemplos que podem ser mencionados são: participante que apresentou reações a vacina, participante que teve perda familiar. As situações influenciaram a disponibilidade dos participantes, a escolha dos procedimentos, e o tempo para a realização da pesquisa de campo.

No **estudo documental** a pesquisa teve como *corpus* de estudo os documentos institucionais: projeto de desenvolvimento institucional (PDI), projeto pedagógico institucional (PPI), e projeto pedagógico de curso (PPC).

A análise dos documentos institucionais auxiliou também a formular e compreender o cenário local da pesquisa abordado no item *2.1.1 Contexto da pesquisa: instituição, curso e participantes da pesquisa*.

As **entrevistas** compõem a etapa de pesquisa de campo deste trabalho, foi utilizado roteiro de pesquisa semiestruturado contemplando perguntas em três eixos: as compreensões docentes acerca do ensino híbrido, o uso das tecnologias nas práticas educativas e a formação continuada docente, além de perguntas objetivas relativas à idade, formação inicial, tempo de docência dos participantes pesquisados.

A **análise e discussão dos resultados** decorreu no período de maio/2020 a julho/2020, envolveu a organização do material coletado. Após a organização foi realizada a leitura e releitura para identificar pontos relevantes segundo os objetivos específicos ou novas informações que emergem da pesquisa (aproximações, pontos comuns, contradições), e posterior construção de categorias analíticas. As categorias foram lidas, analisadas e

reanalisadas em busca de pontos de destaque, interligações, combinações até chegar à forma como são apresentadas no quinto capítulo.

A pesquisa de campo só foi iniciada após a tramitação e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética. O início da pesquisa de campo aguardou a melhoria das condições de saúde pública para melhor definição dos instrumentos de coleta de dados. Em decorrência da não estabilidade da situação sanitária e de saúde pública, que ao contrário, se intensificou, e diante das incertezas frente à situação sanitária, considerando também a necessidade de dar continuidade ao cronograma de pesquisa com vistas a conclusão dentro do período que o programa de mestrado requer, optou-se pelo seguimento da pesquisa de campo.

2.1.1 Contexto da pesquisa: instituição, curso e participantes da pesquisa

A **instituição de Ensino Superior pesquisada** é uma universidade privada localizada em Mato Grosso do Sul, constituída em 1975 como Faculdade, iniciou o processo de transformação em universidade em 1990, recebendo credenciamento pelo MEC em 1993 (PDI, 2018-2022). A universidade oferta cursos de graduação em Bacharelado, Licenciatura e cursos Tecnológicos, sendo 40 cursos na modalidade presencial e 26 cursos na modalidade de educação a distância. A instituição também oferta cursos de pós-graduação *lato sensu* presencial e a distância, cursos livres, e possui programas de pós-graduação *stricto sensu* presencial em nível de mestrado e doutorado (SITE INSTITUCIONAL IES, 2021).

A partir da análise do PDI⁷ da instituição pesquisada tem-se que a IES formulou quatro princípios norteadores para garantir o cumprimento da missão e visão institucional: a) formação humana, b) compromisso social, c) geração de valor, d) pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

A formação humana contempla políticas institucionais que visam a formação dos estudantes sob a perspectiva integral e humanista. O compromisso social contempla as políticas relacionadas à assistência estudantil, assistência social, e políticas de planejamento e gestão. A proposta de valor está relacionada a uma formação que vá além do conhecimento técnico, propondo projetos de vidas por meio de políticas de internacionalização, ensino e inovação. O

⁷ No PDI da instituição pesquisada estão as políticas e os valores que sustentam as práticas educativas desenvolvidas pela instituição, além do planejamento estratégico, a missão e a visão da instituição.

princípio da pesquisa e desenvolvimento formula políticas institucionais que visam a produção de conhecimento.

As práticas educativas da IES são norteadas para a formação humana integral com enfoque não apenas técnico, mas enfoque humanista, baseado em princípios éticos e proposta de projeto de vida, exemplificado no trecho a seguir:

[...] promover a formação ética e cidadã, expressa pela estreita relação que os cursos de graduação mantêm com o contexto social-cultural-econômico; manter a estreita relação do processo de conhecimento com a sociedade, mas que transcende a mera adaptação ao mercado de trabalho, uma vez que o mercado também expressa os problemas da sociedade; sustentar o compromisso com a formação científico-tecnológica e ética dos acadêmicos; ampliar, na formação do acadêmico, o compromisso com o coletivo da sociedade [...] (PDI, 2018-2022, p. 26).

Conforme o projeto pedagógico institucional (PPI, 2019, p 28) os estudantes devem desenvolver habilidades em três campos da formação integral: humanístico-cristão; vida social ou cidadã; inserção no mundo do trabalho, contemplando assim as dimensões profissional, humanística e cidadã.

Dessa maneira a IES busca implementar o modelo educativo institucional, referenciada por Veiga (2016), na finalidade tripla da educação: pessoa, cidadania, trabalho (PPI, 2019, p. 10).

As motivações para a seleção da IES são relativas à importância da instituição no contexto regional, a sua proposta educativa de formação integral (pessoa, cidadania, trabalho), a experiência desde 2005 na oferta de cursos a distância (PDI, 2018-2022), a diversidade e quantidade de oferta de cursos em várias áreas de conhecimento, e também pelo acesso e permissão que a pesquisadora obteve para desenvolver a pesquisa na IES.

A **escolha do curso** para o desenvolvimento da pesquisa parte do princípio da transversalidade da temática de pesquisa (ensino híbrido) em contexto de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Caso a opção fosse por investigar apenas curso da área de conhecimento em educação, havia a possibilidade de não contemplar múltiplas experiências interdisciplinares, limitando as possibilidades, já que o ensino híbrido é adotado em diferentes áreas de conhecimento no Ensino Superior.

Assim, sob o olhar da perspectiva da complexidade, com o objetivo de contemplar a transversalidade da temática, interligar a temática a mais de uma área de conhecimento e

também ao contexto da área de educação, foi selecionado o curso de **Ciências Biológicas Licenciatura**. Com isso, os critérios utilizados para a seleção do curso são:

- A escolha da licenciatura é por conta da aproximação com o programa de educação.
- A escola do curso de biologia é porque o ensino híbrido é transversal a várias áreas do conhecimento e com isso a pesquisa pode contemplar múltiplos olhares aproximando-se da transdisciplinaridade proposta pela abordagem da complexidade.

A transdisciplinaridade aqui mencionada refere-se ao esforço de abranger diferentes disciplinas, diferentes áreas do conhecimento, contemplando as diferentes realidades dos participantes, não reduzindo a busca por compreensões acerca do ensino híbrido ao ponto de vista de uma só área ou disciplina ou, em outras palavras, de uma só realidade linear e unidimensional (MORIN, 2015a, 2018).

O curso de Ciências Biológicas Licenciatura é um curso de graduação presencial com proporção de *29,71% EaD da carga horária total do curso*, tem duração de 8 semestres e carga horária total de 4.080 horas/aula. Na IES pesquisada o curso foi criado em 23/07/1979 como Biologia - Licenciatura Plena com habilitação em Biologia, sendo reconhecido em 1981 (PPC, 2020).

O curso possui em sua matriz curricular um total de 53 disciplinas⁸, sendo 22 disciplinas com carga horária totalmente presencial, 18 disciplinas ofertadas totalmente na modalidade EaD, e 13 disciplinas que possuem parte dos créditos na modalidade presencial e parte na modalidade EaD (PPC, 2020). Há o chamado eixo comum, em que os cursos da instituição compartilham disciplinas em eixos comuns entre os cursos de Licenciaturas.

O primeiro contato realizado pela pesquisadora foi com o Coordenador do curso, via telefone, em 30/03/2021. Nesse primeiro contato foi apresentada a pesquisadora, foi informado quem era a orientadora, foram fornecidas informações sobre a pesquisa, e informado também que o trabalho já possuía parecer autorizado pelo CEP. A receptividade, colaboração e contribuições do Coordenador foram plenos desde o primeiro contato.

Já neste primeiro contato o Coordenador forneceu diversas informações sobre o curso pesquisado. Após a ligação as informações da pesquisadora para o Coordenador foram

⁸ O curso possui também TCC e Estágio Supervisionado I, II, II obrigatórios, além de atividades complementares.

formalizadas, por *e-mail* para o Coordenador, com solicitação para que a coordenação auxiliasse na indicação, informações, e na disponibilização dos contatos dos professores.

A solicitação pedia ao Coordenador contatos de professores de disciplinas do eixo específico do curso de biologia e disciplinas do eixo comum das licenciaturas que tivessem experiência em disciplinas que combinassem percentual de carga horária presencial e a distância.

A coordenação atendeu prontamente, enviando a lista de professores que estavam dentro do critério solicitado, o coordenador também informou os professores sobre a pesquisa e o contato que seria feito pela pesquisadora.

Quanto ao critério utilizado para seleção dos participantes, Flick (2013) afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. Finalmente, você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa, nem tampouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes. Em vez disso, os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância (FLICK, 2013, p. 23).

Na pesquisa os critérios para a seleção dos professores foram: a) professores universitários com experiência em curso e/ou disciplina que faça uso combinado de percentual de carga horária presencial e a distância; b) professor universitário de curso de graduação da modalidade presencial; c) professor universitário do eixo específico do curso; d) professor universitário do eixo de disciplinas comuns aos cursos de Licenciatura.

Após o contato com o Coordenador do curso, o recebimento por *e-mail* da lista de professores que se situavam dentro do critério de seleção, e a leitura do PCC foram selecionados os professores para entrevista. Ao logo dos contatos para agendamentos, alguns não puderam participar, sendo um dos fatores já mencionado o contexto de pandemia.

Ao final, a pesquisa selecionou e efetivou entrevistas com 05 professores que ministram as 07 disciplinas abaixo indicadas, há professores que ministram mais de uma disciplina, sendo que a disciplina microbiologia que se caracteriza como totalmente presencial é ministrada pelo mesmo docente que ministra a disciplina de genética que possui percentual de carga horária EaD, não interferindo assim no critério de inclusão.

Quadro 2 - Disciplinas, créditos e eixo

DISCIPLINA	CRÉDITO PRESENCIAL	CRÉDITO EaD	EIXO
Biologia de algas, fungos e líquens	2	2	Eixo Específico
Diversidade e Inclusão	0	2	Eixo Comum
Ecologia geral	1	1	Eixo Específico
Genética	2	2	Eixo Específico
Imunologia	2	2	Eixo Específico
Microbiologia	4	0	Eixo Específico
Técnicas de Redação	0	4	Eixo Comum

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os participantes da pesquisa são 05 professores universitários, sendo que um deles é também o coordenador do curso, que possuem experiência em cursos e/ou disciplinas com oferta combinada de percentual de carga horária presencial e a distância. Todos atuam há mais de 03 anos na IES pesquisada, possuem idade entre 33 anos e 61 anos, e tempo de docência no Ensino Superior⁹ entre 05 anos e 26 anos. Todos os professores ministram aulas em mais de um curso na instituição e 03 deles possuem experiência em coordenação de curso na mesma IES pesquisada.

A pesquisa utiliza o pseudônimo composto pela inicial P (professor) e um número aleatório e não sequencial para preservar o anonimato do professor. A pesquisa utiliza “professor” ou “participante” de maneira indistinta para o gênero masculino e feminino, também com o objetivo de garantir que, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a “sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de alguma forma lhe identificar será mantido em sigilo”. Também com o mesmo objetivo, não foi apresentado um quadro único com a interligação dos dados (idade, gênero, formação, disciplina que ministra e tempo de docência) no mesmo quadro.

Segundo o PPC (2020, p. 10) do curso de Ciências Biológicas o corpo docente é composto por professores doutores (60%) e mestres (40%). A informação está alinhada com o que se observou no campo empírico em que todos os participantes pesquisados possuíam ou

⁹ A informação considera apenas o tempo de docência no Ensino Superior, objeto dessa pesquisa; por isso, o tempo docente na Educação Básica não foi incluído.

mestrado ou doutorado, entretanto, em percentual inverso no grupo pesquisado: mestrado (60%) e doutorado (40%).

Quadro 3 - Formação acadêmica dos professores pesquisados

PROFESSOR	FORMAÇÃO ACADÊMICA
P12	Graduação em Pedagogia. Graduação em Ciências Biológicas. Mestrado em Imunologia.
P39	Graduação em Letras. Especialização em Língua Portuguesa Redação. Mestrado em Educação.
P52	Graduação em Ciências Biológicas. Mestrado em Ecologia e Conservação.
P70	Graduação em Biomedicina. Mestrado em Imunologia. Doutorado em Imunologia.
P86	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia. Especialização em Atendimento Educacional Especializado. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Considerando que os professores são experientes na docência no Ensino Superior (5 anos, 10 anos, 14 anos, 15 anos, 26 anos), possuem experiência em cursos híbridos, têm experiência não só no curso de Ciências Biológicas mais em outros cursos da mesma instituição, 03 dos 05 pesquisados já exerceram função de coordenação, todos possuem pós-graduação *stricto sensu* e estão vinculados a tempo significativo na IES pesquisada, a pesquisa considera os participantes pesquisados “entrevistados bem-informados” capazes de fornecer compreensões relevantes quanto ao problema da pesquisa (YIN, 2015, p. 117).

A pesquisa procurou contemplar diversos olhares, múltiplas experiências, interligando áreas e conhecimentos por meio de um esforço de transdisciplinaridade ao investigar diferentes disciplinas e participantes de diversas áreas de formação. Transdisciplinaridade compreendida aqui como a articulação entre conhecimentos e referências diversas, que se complementam para que a compreensão da temática assuma uma dimensão mais abrangente e significativa (MORIN, 2015a, 2018).

Desta forma, a investigação contemplou a área de ciências biológicas, a área de educação, por meio da seleção das disciplinas pesquisadas (disciplinas de eixo específico e

disciplinas de eixo comum das licenciaturas) e a diversidade da formação inicial dos professores.

2.1.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu no período de março a abril de 2021. Os dados foram coletados a partir da análise dos documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e informações obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas gravadas. Segundo Minayo (2012), os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa permitem uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica.

A coleta de dados, tanto por meio dos documentos institucionais quanto das entrevistas, buscava informações quanto aos conceitos, compreensões e/ou menções atribuídos ao ensino híbrido, o uso das TDIC nas práticas docentes, a formação continuada docente para uso de tecnologias nas práticas educativas.

Na análise documental foi utilizado um caderno de anotações e o bloco de notas digital, em que foram feitos resumos, anotações com os trechos que contemplam os eixos observados citando o número da página em que o texto estava localizado no documento institucional. Também foi feito um esquema em forma de resumo para a compreensão do PDI da instituição.

A análise documental precedeu as entrevistas e os documentos e anotações foram revisitados várias vezes, em especial, ao longo do processo de análise e discussão dos resultados.

Yin (2015) destaca que as entrevistas são instrumentos geralmente utilizados em estudos de caso, o autor considera esse instrumento como uma das fontes de informação mais importantes para esse tipo de estudo.

Triviños (1987) especifica que a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados em pesquisas de abordagem qualitativa, para o autor (p. 146) a entrevista semiestruturada "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação".

A pesquisadora realizou entrevista semiestruturada por meio do serviço de comunicação por vídeo Google Meet utilizando o recurso de gravação fornecido pelo serviço. Fato já mencionado é que as entrevistas ocorreram em período de grave aceleração da pandemia no Brasil (FIOCRUZ, 2021; CNN BRASIL, 2021; G1 MUNDO, 2021;) e no Estado (SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE MS, 2021; G1 MS, 2021), sendo este um recurso viável para garantir tanto a continuidade da pesquisa quanto a segurança dos participantes.

As entrevistas e as transcrições ocorreram de forma concomitante, sendo que a transcrição da última entrevista foi finalizada em maio de 2021. A transcrição da primeira entrevista utilizou a ferramenta de transcrição do Google Docs por meio do arquivo gravado da entrevista. Para que o Google Docs seja capaz de transcrever para texto um arquivo de áudio e vídeo foi necessário instalar um *plugin* para Windows chamado VB-CABLE Virtual Audio Device, esse *plugin* transfere o áudio do arquivo para o Google Docs que faz a transcrição para texto.

O uso da ferramenta de transcrição não obteve o resultado desejado, a ferramenta transcreve trechos de forma incorreta e alguns trechos não são transcritos. O tempo exigido para correção da transcrição foi longo e para as entrevistas seguintes, optou-se por realizar a transcrição manual, escutando e parando a gravação e digitando o texto no Microsoft Word.

Os contatos com os professores ocorreram por *e-mail*, telefone e por aplicativo de mensagem para apresentar a pesquisadora e a pesquisa, fornecer informações e convidar o participante. Foram feitos vários contatos até que se chegasse a uma data e horário de agendamento conforme a disponibilidade do professor. As informações dos agendamentos são conforme quadro 4 e auxiliam a compreender e situar os participantes no contexto histórico e institucional que os professores vivenciavam no momento da pesquisa. Conforme já mencionado ao longo dos contatos para agendamentos, alguns não puderam participar, sendo o principal fator o contexto de pandemia.

Quanto à coleta de dados e suas imprevisibilidades na abordagem qualitativa em estudo de caso, Yin (2015, p. 92) menciona:

Você estará coletando dados das pessoas e das instituições nas situações do dia-a-dia, não no confinamento controlado do laboratório, na santidade da biblioteca ou nas limitações estruturadas de um questionário de levantamento. No estudo de caso, portanto, você deve aprender a integrar os eventos do mundo real às necessidades do plano de coleta de dados. Nesse sentido, você não tem controle sobre o ambiente de coleta de dados, como outros podem ter no uso de diferentes métodos de pesquisa [...] (YIN, 2015, p. 92).

Quadro 4 - Data e tempo de duração das entrevistas

ENTREVISTA	DATA	TEMPO DE DURAÇÃO
ENTREVISTA 1	07/04/2021	01h21min
ENTREVISTA 2	13/04/2021	59min24seg
ENTREVISTA 3	20/04/2021	42min25seg
ENTREVISTA 4	20/04/2021	22min02seg
ENTREVISTA 5	21/04/2021	27min28seg

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

*os contatos foram iniciados em março/2021, mas as entrevistas só foram efetivas a partir de abril/2021.

Antes de iniciar a entrevista foi solicitado ao professor autorização para gravação, após o aceite, e já em modo gravação foi apresentado, por meio do recurso de compartilhamento de tela, o TCLE que foi lido e explicado, e após a leitura o professor foi questionado quanto ao aceite voluntário da pesquisa. Todos os entrevistados confirmaram o aceite. O TCLE também foi assinado e enviado por *e-mail* para os 05 professores participantes da pesquisa.

As conexões entre o pesquisador e os participantes da pesquisa são relevantes em pesquisas de abordagens qualitativas, em que os dados são analisados de forma indutiva e interpretativa, tanto para os aspectos éticos, quanto para aspectos de confiabilidade e vieses que podem aparecer nas interpretações da pesquisa (GRESSLER, 2007; CRESWELL, 2010; YIN, 2015).

Na condução dessa pesquisa não havia relação pessoal ou de trabalho, prévia ou no decorrer da pesquisa, entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Os primeiros contatos aconteceram por telefone, por *e-mail* e por aplicativo de mensagem, somente na entrevista realizada por meio do Google Meet que o participante e a pesquisadora tiveram a primeira oportunidade de conhecimento face a face.

Cabe salientar que a existência de uma inter-relação entre participante e pesquisador não é impeditivo para uma pesquisa, entretanto, Creswell (2010) recomenda que quando essas conexões existam elas sejam, de forma reflexiva, comentadas e explicitadas.

2.1.3 Procedimentos de análise de dados

Buscou-se utilizar múltiplas fontes de evidências (documentos e entrevistas) para contemplar abrangência e validação das informações (SARMENTO, 2011). Os documentos analisados (PDI, PPI, PPC) são conforme Sarmiento (2011, p. 164), textos projetivos da ação, ou seja, os documentos selecionados para a pesquisa constituem a orientação institucional prévia à ação¹⁰ e representam “um conjunto articulado de intenções formalmente assumidas”, sendo uma fonte de informação anterior a ação.

Para evitar unilateralidade, observar divergências, contradições, convergência e obter mais explicações, a pesquisa também busca recolher informações a partir das entrevistas semiestruturadas.

Foi realizada uma descrição detalhada do macrocenário da pesquisa no terceiro capítulo. Uma descrição aprofundada do local da pesquisa (IES e curso pesquisados) e dos participantes estão detalhados neste capítulo e também no capítulo cinco.

Os procedimentos para análise dos dados, ou seja, os procedimentos para extrair sentido e obter maior compreensão dos dados ao conferir significação (CRESWELL, 2010; ANDRÉ, 2013; MINAYO, 1994) foram realizados por meio da análise do conteúdo coletado. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permitem a compreensão dos discursos e inferências de conhecimentos (BARDIN, 2011).

Diferente das abordagens quantitativas, que utilizam análises estatísticas, análise multivariada, dentro outras, a abordagem qualitativa faz a análise das comunicações obtidas por diferentes instrumentos de coleta de dados (por exemplo: entrevistas, documentos, observações, etc.) para a partir de um processo de sistematização de análise, fazer inferências acerca do problema e objetivos pesquisados que, no caso deste estudo, contemple a perspectiva dos professores e suas relações com o contexto.

Foi organizado um arquivo para agrupar e ser a base dos dados da pesquisa, o arquivo digital contém os dados brutos que são as gravações das entrevistas, os arquivos digitais dos documentos institucionais, e as anotações em bloco de notas digital.

A preparação dos dados envolveu extração e registro das informações dos documentos institucionais em bloco de notas digital, caderno de anotações e a transcrição das entrevistas para arquivo Word. Esse material digital também foi organizado no arquivo digital.

Os procedimentos para a análise do conteúdo estão descritos no quadro 5.

¹⁰ A ação se refere a prática pedagógica efetivamente realizada no cotidiano da atuação docente.

Quadro 5 – Procedimentos utilizados para a análise dos dados

PRÉ-ANÁLISE	
Organização e preparação do material a ser investigado	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos (PDI, PPI, PPC) e entrevistas • Organização em arquivo digital • Uso de bloco de notas e processador de texto Word
Leitura inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Contato inicial para conhecer os textos da coleta de dados
EXPLORAÇÃO DO MATERIAL	
Leitura e releitura do material coletado	<ul style="list-style-type: none"> • A análise de pesquisa com abordagem qualitativa envolve uma grande quantidade de dados/textos, a releitura permite a reflexão contínua sobre os dados
Definição das unidades de análise	<ul style="list-style-type: none"> • A unidade de análise utilizou o tema para analisar os dados, buscando temas correlatos, temas recorrentes, divergências, contradições. A codificação dos dados das entrevistas/documentos foi manual aplicada às transcrições com uso de esquemas de cores
Classificação das informações em categorias temáticas	<ul style="list-style-type: none"> • Após a definição das unidades de análise, as unidades que tinham temas similares ou correlacionados foram agrupadas em categorias comuns, de forma que a categorização final resultou em três categorias temáticas de análise que se relacionam com o referencial teórico e os objetivos específicos da pesquisa
RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES	
Inferências e interpretações dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por compreender os sentidos das falas dos participantes correlacionando as fontes de informações e o referencial teórico

Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Bardin (2011).

Após estes procedimentos os dados foram organizados (quadro 6) em três categorias de análise e onze eixos temáticos para discussão dos resultados. Não foi elaborada uma categoria específica para a pandemia, pois entende-se que ela se relaciona com o contexto e permeou a fala dos docentes em diversos temas.

Quadro 6 – Categorias de análise e eixos temáticos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
A perspectiva dos docentes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensões: entendimentos teóricos, conceituais e/ou metodológicos que os docentes relataram sobre seu entendimento do ensino híbrido 2. Perspectivas: as perspectivas dos docentes em relação ao cenário do Ensino Superior pós-pandemia 3. Mudanças: as transformações que os docentes têm observado no Ensino Superior com a expansão da EaD
A formação docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação para o ensino híbrido: reflexões relacionadas às necessidades formativas para o ensino híbrido 2. Formação em serviço: reflexões sobre os desafios para o desenvolvimento contínuo 3. Trabalho docente: transformações e exigências na atuação docente
As tecnologias digitais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exclusão digital: restrições de acesso às tecnologias digitais 2. Engajamento: envolvimento dos estudantes nas atividades <i>on-line</i> 3. Integração: integração das práticas em ambientes presenciais e <i>on-line</i> 4. Autonomia: autonomia do estudante no ensino <i>on-line</i> 5. Interação: interação entre docente e estudante mediada por tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No capítulo cinco são apresentadas as análises e discussões dos resultados com base no referencial teórico e objetivos da pesquisa.

2.1.4 Limitações da pesquisa

Uma das limitações da pesquisa educacional que utiliza a complexidade é a dificuldade de comunicar a diversidade de variáveis envolvidas (CARVALHO, 2019). Isso exige do pesquisador uma postura mais flexível e aberta. Nesse estudo, privilegiou-se as circunstâncias históricas e o contexto, sabendo que estes aspectos são dinâmicos e impermanentes.

Diante da multiplicidade de fatores envolvidos, a pesquisa contextualiza três aspectos relativos ao macrocenário: pandemia, aspectos normativos e regulatórios, expansão da educação a distância e de cursos semipresenciais.

O desenvolvimento deste estudo considerou a regulamentação vigente: Portaria nº 2.117 de 06/12/2019, para cursos de graduação presencial no Ensino Superior, o relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - Censo EAD.BR 2019, e o censo da Educação Superior 2019- MEC/INEP, ambos publicados em 2020 com dados de 2019.

Os aspectos locais da IES pesquisada limitam-se ao que pode ser analisado nos documentos institucionais (PPC, PPI, PPC) aos quais a pesquisadora teve acesso e às entrevistas.

A coleta de dados sofre afetamentos do contexto de pandemia e da suspensão de aulas presenciais no que diz respeito à escolha dos procedimentos, em que foi necessário excluir por exemplo a observação direta; e também, a dificuldade de disponibilidade de participantes para entrevista.

2.2 REVISÃO DA LITERATURA

Optou-se por situar a revisão de literatura no segundo capítulo, pois introduzida no início do estudo auxiliou a pesquisadora a conhecer as teorias sobre o ensino híbrido, aprofundar o conhecimento sobre a literatura disponível, construir um referencial teórico para a pesquisa, auxiliando também a desenvolver a problemática da investigação (CRESWELL, 2010).

Flick (2013) recomenda que o pesquisador deve orientar a leitura para localizar o que for relevante para a pesquisa sobre o tema, procurando publicações acerca do tema, do campo de pesquisa e dos métodos que o pesquisador quer aplicar na pesquisa.

A revisão da literatura utilizou as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict), o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o banco de dados de teses do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) para a pesquisa de teses e dissertações.

A estratégia incluiu também a pesquisa de artigos nas seguintes bases: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), portal de periódicos da CAPES, e anais do GT-16 (Educação e Comunicação) das reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Foram pesquisadas publicações somente em português para identificar o interesse da comunidade acadêmica nacional na temática e observar lacunas de conhecimento em contexto brasileiro para os quais esta pesquisa pudesse oferecer relevância científica e avançar com contribuições. Não foi especificado ano de publicação para conhecer e observar de forma ampla o interesse pela temática.

Os critérios de inclusão foram: que tratasse do conceito/compreensões/entendimentos do ensino híbrido; que tratasse do ensino híbrido na educação superior; que tratasse dos aspectos regulatórios para inclusão de percentual a distância em cursos de graduação.

Os critérios de exclusão foram: que tratasse de ensino híbrido apenas em disciplina específica (exemplo: ensino híbrido na disciplina de física); artigos duplicados; em idioma estrangeiro; trabalhos que não possuem divulgação autorizada. A pesquisa foi realizada entre abril e outubro 2020 e resultou na seleção conforme quadro 7.

Quadro 7 - Pesquisas selecionadas na revisão de literatura

CATEGORIA:	ARTIGO
BASE:	<i>Scientific Eletronic Library Online (SciELO)</i>
2014	VALENTE, José Armando. <i>Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida</i> . Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.
BASE:	Portal de periódicos da CAPES
2013	MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica. <i>Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação</i> . In: HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. (Org.). Educação e formação de professores: história(s) e memória(s). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação, 2013. p. 85-94

Continua

CATEGORIA:	ARTIGO
BASE:	Portal de periódicos da CAPES
2018	SOUSA, Sidinei de Oliveira; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. <i>Blended Learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista</i> . Interações, n. 48, p. 98-121. 2018.
BASE:	ANPEd - GT 16 Educação e Comunicação
	Não foram encontrados trabalhos com a temática - anais pesquisados do período 2013-2019
CATEGORIA:	DISSERTAÇÃO
BASE:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict)
2016	SILVA, Michele Rejane Coura da. <i>Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação</i> . 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Orientador: Cristiano Maciel. Co-orientador: Kátia Morosov Alonso.
2018	MACHADO, Nathália Savione. <i>Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado</i> . 2018. 244 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018. Orientador: João Mattar
CATEGORIA:	TESE
BASE:	Catálogo de teses e dissertações CAPES
2016	MARTINS, Lilian Cassia Bacich. <i>Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido</i> . 2016. 317 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Orientadora: Maria Isabel da Silva Leme
2018	ANDRADE, Jéssica Zacarias de. <i>Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias</i> . 2018. 135 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Gilda Helena B. de Campos
CATEGORIA:	TESE
BASE:	Programa de Doutorado - UCDB
2018	ARGUELHO, Miriam Brum. <i>Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: Formação continuada de professores mediada pelo Scratch</i> . 2018. 190 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Orientadora: Maria Cristina Lima Paniago

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A seguir, inicia-se pela análise dos artigos, na sequência são apresentadas as dissertações e, após, as teses são apresentadas. Ao final da análise dos estudos propõe-se: apresentar o problema de pesquisa e o referencial teórico. E, a partir dos resultados observados

na revisão de literatura, inferir possíveis lacunas para as quais esta investigação possa oferecer contribuição.

A pesquisa realizada no mês de abril de 2020 na base de dados SciELO utilizou os descritores conforme tabela 1, filtro “português”, sem o uso das aspas, pois ao incluí-las vários descritores não obtiveram resultados. Foi selecionado um artigo dessa base.

Tabela 1 - Pesquisa de artigos na base de dados SciELO

<i>DESCRITOR</i>	<i>FILTRO</i>	<i>QUANTIDADE</i>	<i>SELECIONADOS</i>
Educação híbrida	Português	20	1
Ensino híbrido	Português	29	0
<i>Blended learning</i>	Português	19	0
Expansão semipresencial	Português	0	0
Expansão ensino híbrido	Português	0	0
Total		68	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O artigo selecionado *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida* de José Armando Valente foi publicado em 2014 na Educar em Revista. Valente (2014, p. 84) utiliza o conceito de *blendend learning* fundamentado em Heather Staker e Michel Horn (2012), o qual afirma que os autores “apresentam uma definição bastante completa para essa modalidade de ensino e uma taxonomia de formas de uso que é bastante ampla”. O autor utiliza o termo “modalidade” para se referir ao ensino híbrido. O objetivo do artigo é discutir e apresentar as experiências que estão sendo realizadas com a sala de aula invertida ou *flipped classroom*. O autor conclui afirmando que, ainda que existam pontos negativos, há pesquisas com resultados promissores.

[...] essa abordagem pedagógica está fundamentada em diversas teorias e concepções sobre aprendizagem que indicam que os resultados educacionais podem ser muito mais promissores do que o processo de ensino tradicional baseado em aulas expositivas (VALENTE, 2014, p. 95).

Ainda no mês de abril de 2020 foi realizada a pesquisa no portal de periódicos da CAPES com o uso dos mesmos descritores sem aspas e filtro “português”. Após a leitura do título e resumo foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão especificados. Os resultados

são conforme a tabela 2 a seguir. Importante destacar que muitos trabalhos, ainda que sejam apresentados pelo portal no quantitativo buscado, não possuíam pertinência com a temática.

Tabela 2 - Pesquisa de artigos no Portal de Periódicos da CAPES

<i>DESCRITOR</i>	<i>FILTRO</i>	<i>QUANTIDADE</i>	<i>SELECIONADOS</i>
Educação híbrida	Português	100	0
Ensino híbrido	Português	18	0
<i>Blended learning</i>	Português	51	2
Expansão semipresencial	Português	5	0
Expansão ensino híbrido	Português	46	0
Total		220	2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O primeiro artigo selecionado *Blended Learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação* de José António Moreira e Angélica Monteiro (2013) faz uma discussão conceitual sobre as compreensões do termo e o percentual, entre *on-line* e presencial, que o caracterizaria de tal forma. Há diferenças entre as compreensões dos autores que ora conceituam com enfoque na combinação de momentos presenciais e *on-line*, ora na combinação de metodologias pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem. Após a discussão Moreira e Monteiro (2013, p. 86) oferecem a seguinte definição:

Partindo, pois, desta concetualização entendemos o termo blended learning como um processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, *via Internet*; e que têm como pressuposto a comunicação, a interatividade, a partilha e a construção do conhecimento. Mais do que integrar momentos presenciais e não presenciais, entendemos que o blended learning é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais) (MOREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 86, grifo nosso).

Após as análises dos limites e possibilidades os autores concluem: “Se estas condições estiverem reunidas, recomendamos, pois, o uso destes sistemas de blended learning enquanto estratégia e dispositivo pedagógico-didático” (MOREIRA; MONTEIRO, 2013, p. 92).

O segundo artigo analisado no portal de periódicos da CAPES foi *Blended Learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista*, de Sousa e Schlünzen

Junior (2018), a publicação também destaca a diversidade de compreensões conceituais que envolve a temática do ensino híbrido e os autores complementam que é importante identificar os atributos definidores do ensino híbrido, alertando que:

Embora a filosofia imbricada no *Blended Learning* implique ausência de diretrizes rígidas para desenvolver essa modalidade, é consenso de que a liberdade em propor uma aprendizagem mista deva estar atrelada ao impacto pedagógico que se deseja atingir considerando os objetivos definidos previamente ou que surgem no contexto educativo (SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018, p. 102-103).

Os autores ainda discutem o papel do aluno e do professor no contexto contemporâneo e concluem que o uso do ensino híbrido ocorre a partir de uma visão de educação como um organismo vivo em que a organização, métodos e formas de interação acompanham as transformações da sociedade segundo as novas formas de aquisição de conhecimento (SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018). Apesar da atualidade do artigo, publicado em 2018, o referencial teórico utilizado traz os entendimentos de ensino híbrido relativos, principalmente, ao período 2002 e 2005. Pesquisas recentes buscam oferecer entendimentos mais atuais a exemplo da literatura referenciada no artigo de Valente (2014) e segundo recomenda Friesen (2012).

A visão de educação como um organismo vivo (SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018) nos remete ao sistema auto-organizado (MORIN, 2015b), não de uma concepção organicista que pretende ver na sociedade um análogo ou equivalência entre vida biológica e vida social, mais de uma visão mais ampla do organizacionismo¹¹.

Os três artigos apresentados apontam para uma convergência de que a definição de ensino híbrido ou *blended learning* apenas como uma mera combinação do ensino presencial e a distância (semipresencial) é uma forma reducionista de compreensão para um conceito mais sofisticado, amplo e complexo. Convergem também quanto a necessidade de integração entre momentos presenciais e o uso de TDIC (recursos *on-line* e uso de internet). Os termos utilizados para definir ensino híbrido ou *blended learning* variam entre o uso de modalidade, sistema, estratégia, processo, dispositivo.

¹¹ “O organicismo é um conceito sincrético, histórico, confuso, romântico. [...] pretende ver na sociedade um análogo do organismo animal. [...] Ora, o organizacionismo não se dedica a descobrir analogias fenomênicas, mas a encontrar os princípios comuns organizacionais [...]. A partir disso, e somente a partir disso, as analogias fenomênicas podem eventualmente ter algum sentido (MORIN, 2015b, p. 28).”

Quadro 8 - Compreensões, conceitos e referencial teórico dos artigos pesquisados

AUTORES	TERMOS UTILIZADOS	CONCEITOS	REFERENCIAL TEÓRICO
VALENTE, José Armando	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade • Abordagem pedagógica 	A integração das TDIC nas atividades da sala de aula tem proporcionado o que é conhecido como blended learning ou ensino híbrido, sendo que a “sala de aula invertida” (flipped classroom) é uma das modalidades que têm sido implantadas tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior.	<ul style="list-style-type: none"> • Staker, H.; Horn, M. B. (2012) • Friesen, N. (2012)
MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica	<ul style="list-style-type: none"> • Processo de mediação de aprendizagem • Processo de comunicação • Dispositivo pedagógico-didático • Estratégia • Sistemas 	O blended learning ou blended (e)learning, pode ser entendido como um processo de comunicação altamente complexo que promove uma série de interações. Percecionar o blended learning enquanto um dispositivo e uma estratégia ao serviço da educação. [...] utilização destes sistemas de blended learning.	<ul style="list-style-type: none"> • Bonk, C.; Graham, C. (2006) • King, C.; McSparram, M. (2005) • Oliver, M.; Trigwell, K. (2005) • Whitelock, D; Jelfs, A. (2003)
SOUSA, Sidinei de Oliveira; SCHLÜNZEN UNIOR, Klaus	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade educacional • Sistemas de aprendizagem mistos 	Para efeitos deste artigo, consideramos que uma modalidade Blended Learning deva contemplar todos os meios pelos quais ocorrem a interação (online ou presencial) entre os agentes do processo educativo como sinónimos de espaços de aprendizagem, ou seja, a mistura, ou integração, se dá entre esses espaços.	<ul style="list-style-type: none"> • Alammery, A.; Sheard, J.; Carbone, A. (2014) • Driscoll, M. (2002) • Graham, C. R. (2005) • Oliver, M., Trigwell, K. (2005)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Foi realizada entre junho e julho de 2020 a análise das produções científicas do GT16 – Educação e Comunicação nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - período 2013 a 2019, com o objetivo de identificar a produção científica sobre o ensino híbrido neste período.

A escolha da ANPEd foi em função da importância da associação que reflete os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores da área de educação ao congregarem os programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. A escolha do GT16 foi em razão do propósito do grupo de trabalho que congrega as pesquisas que têm foco nas relações da educação com as possibilidades oferecidas pelo processo de comunicação que utilizam as tecnologias de comunicação e informação.

Não foram utilizados filtros por palavras-chave, sendo que foram analisados o título e resumo de todos os trabalhos publicados no GT16 no período de 2013 a 2019. Cabe destacar que **não** estão incluídos nesta investigação os trabalhos encomendados e pôsteres. Dentre os 73 trabalhos analisados nenhum abordava a temática ensino híbrido ou *blended learning*.

A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict) ocorreu em julho de 2020. Foram utilizados os descritores e filtros conforme a tabela 3. Após a leitura do título, resumo, e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os mesmos critérios já mencionados para a seleção de artigos, foram selecionadas duas dissertações.

Tabela 3 - Pesquisa de teses e dissertações no Portal BDTD-Ibict

<i>DESCRITOR</i>	<i>FILTRO</i>	<i>QUANTIDADE</i>	<i>SELECIONADOS</i>
Ensino híbrido sem aspas	Programa de pós-graduação em educação	36	0
Ensino híbrido com aspas	Sem uso de filtro	81	2
Busca avançada: educação híbrida (and) ensino superior	Programa de pós-graduação em educação	11	0
Total		128	2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação de Machado (2018) *Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado* é uma pesquisa qualitativa, exploratória, com estudo de caso múltiplo (IES pública e IES privada) que tem como objetivo geral “identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial que se utilizam da parcialidade a distância” (MACHADO, 2018, p. 22).

A autora discute a partir de uma revisão bibliográfica os conceitos de inovação educacional e metodologias ativas. Percorre a legislação até a Portaria nº 1.134/2016 que autoriza o uso de até 20% de carga horária a distância em cursos de graduação presencial. Atualmente, esta portaria não está vigente, tendo sido sucedida pelas portarias: Portaria nº 1.428 de 28/12/2018 e Portaria nº 2.117 de 06/12/2019, sendo esta última a normativa em vigor, segundo a qual as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga horária total do curso.

A autora utiliza os termos “modalidade semipresencial” e “modalidade ensino híbrido”, entretanto, notifica que a nomenclatura “modalidade” foi suprimida a partir da Portaria nº 1.134 de 10/10/2016 e destaca: “modalidade semipresencial deixou de existir nos documentos legais. Porém, neste trabalho caracteriza-se às atividades semipresenciais como atividades que mesclam contextos presenciais e a distância” (MACHADO, 2018, p. 21).

Machado (2018) utiliza principalmente Horn e Staker (2013) para conceituar e descrever os modelos de ensino híbrido e afirma: “A abordagem do ensino híbrido não se refere apenas a uma combinação das modalidades. Trata-se de uma abordagem na qual há a premissa do estudante ser colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem” (MACHADO, 2018, p. 52). Não traz um aprofundamento em relação a polissemias e ambivalências que o termo suscita.

Em sua pesquisa Machado (2018) conclui que os estudantes da IES privada preferem o contato presencial e síncrono com os docentes e colegas, que na IES pública há preferência pela combinação de momentos presenciais e a distância e que a semipresencialidade foi considerada positiva por oferecer flexibilidade de estudo. No tópico “trabalhos futuros” a autora sugere: “Como trabalhos futuros, sugere-se pesquisar a voz dos docentes, dos gestores e dos servidores envolvidos nos cursos para entender as preferências metodológicas e tecnológicas e suas escolhas” (MACHADO, 2018, p. 199).

A pesquisa de Silva (2016) intitulada *Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação* é uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva que teve como objetivo analisar como as universidades federais estão ofertando o ensino híbrido em seus cursos de graduação presenciais. A autora faz seu estudo sob o aspecto da legislação vigente à época da pesquisa - Portaria nº 4.059 de 10/12/2004 que autorizava a oferta de até 20% da carga horária total do curso e caracterizava a modalidade semipresencial.

A revisão de literatura e as pesquisas selecionadas Machado (2018) e Silva (2016) evidenciaram que há dificuldade em encontrar investigações recentes que tenham contemplado em suas pesquisas a legislação educacional em vigor, Portaria nº 2.117 de 6/12/2019 (BRASIL, 2019), visto que sua publicação é bastante recente, mas que traz significativa alteração para oferta de cursos de graduação ao ampliar a inserção de 20% para até 40% de carga horária na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular, com exceção apenas para os cursos de Medicina.

Silva (2016) traz o conceito de ensino híbrido ou *blended learning* a partir da convergência entre o ensino *on-line* e momentos presenciais por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação e de acordo com a regulamentação em vigor à época da investigação.

A autora conclui com base em sua investigação que “a falta de uma conceituação clara tem gerado equívocos interpretativos quanto à prática da semipresencialidade” (SILVA, 2016, p. 113) e que os resultados “apontaram para uma expressiva incompreensão sobre como ofertar o ensino híbrido tanto nas esferas pedagógicas, administrativas, financeiras, quanto tecnológicas” (SILVA, 2016, p. 112). Os participantes da pesquisa são universidades públicas e o foco é na implementação institucional de percentual a distância em cursos presenciais.

Quadro 9 - Compreensões, conceitos e referencial teórico das dissertações pesquisadas

AUTORES	TERMOS UTILIZADOS	CONCEITOS	REFERENCIAL TEÓRICO
MACHADO, Nathália Savione	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade • Abordagens híbridas 	A abordagem do ensino híbrido não se refere apenas a uma combinação das modalidades. Trata-se de uma abordagem na qual há a premissa do estudante ser colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (2015) • Horn, M. B.; Staker, H. (2015) • Moran, J. (2015; 2016) • Peres, P.; Pimenta, P. (2011)
SILVA, Michele Rejane Coura da	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidade • Combinação metodológica 	O ensino híbrido envolve a incorporação de práticas presenciais com as atividades virtuais, que ocorrem por meio das TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Horn, M. B.; Staker, H. (2015) • Moran, J. (2015) • Tori, R. (2009)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A pesquisa no Portal BDTD-Ibict não localizou teses que estivessem dentro dos critérios de inclusão e relação com a temática desta pesquisa, por isso foi realizada uma nova pesquisa agora no Catálogo de teses e dissertações CAPES. A busca teve foco em localizar teses que investigassem a temática do ensino híbrido por compreender que uma tese possui maior aprofundamento teórico-metodológico.

Tabela 4 - Pesquisa de teses no Catálogo de teses e dissertações CAPES

<i>DESCRITOR</i>	<i>FILTRO</i>	<i>QUANTIDADE</i>	<i>SELECIONADOS</i>
Ensino híbrido com aspas	Doutorado área do conhecimento	3	0
<i>Blended learning</i> com aspas	Educação		
	Doutorado	41	2
Total		44	2

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A pesquisa *Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias* de Andrade (2018) é uma tese estruturada em formato *multipaper* contendo três estudos independentes. O primeiro estudo é uma pesquisa bibliográfica, o segundo uma pesquisa descritiva com relato de experiência, e o terceiro uma pesquisa de campo com análise documental e questionário.

A pesquisa faz uma revisão de literatura sobre os diferentes referenciais teórico-conceitual sobre ensino híbrido, mas não deixa claro sob qual referencial conduz seu entendimento e pesquisa, afirmando que já existe um certo consenso quanto à delimitação conceitual. Ao mencionar a legislação brasileira que autoriza percentual de carga horária a distância cita a Portaria nº 4.059 de 10/12/2004 que foi sucedida pelas portarias: Portaria nº 1.134 de 10/10/2016 (BRASIL, 2016); Portaria nº 1.428 de 28/12/2018 (BRASIL, 2018); e Portaria nº 2.117 de 6/12/2019, esta última atualmente vigente (BRASIL, 2019).

Andrade (2018) conclui que as questões emergentes acerca do ensino híbrido estão no campo da prática e de que maneira pode haver uma combinação entre os diferentes momentos presenciais e a distância de forma complementar.

Dentre as duas teses selecionadas, uma delas de autoria de Martins (2016), não atende a um dos critérios de inclusão por tratar do ensino híbrido na educação básica. Entretanto, a tese foi incluída pois a autora é uma das organizadoras, junto com Adolfo Tanzi

Neto e Fernando de Mello Trevisani, do livro *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*, publicação referência sobre ensino híbrido, por ser o livro que relata a primeira experiência com professores sobre o tema no Brasil.

Na tese *Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido*, Martins (2016) logo em seu objetivo geral traz conceitos relativos ao ensino híbrido que as demais pesquisas até aqui analisadas não abordam, qual seja: o uso integrado das tecnologias digitais visando à *personalização* do ensino.

O objetivo da pesquisa foi investigar se a organização da atividade didática, no modelo de ensino híbrido, proporciona condições adequadas para a formação de conceitos tendo como base, o planejamento de uma aula e sua aplicação em turmas finais da primeira e da segunda etapa do Ensino Fundamental, as percepções dos estudantes e os sentidos produzidos por professores sobre as vivências em aula com o uso integrado de tecnologias digitais visando à *personalização* do ensino (MARTINS, 2016).

A autora afirma que enquanto no Brasil o ensino híbrido no Ensino Superior está vinculado a uma metodologia de ensino a distância com pesquisas relacionadas as propostas de ensino a distância no Ensino Superior e a definição de ensino híbrido como uma modalidade de ensino semipresencial, pesquisas mais atuais sobre o tema, em especial na educação básica, voltam-se para uma proposta de *mistura metodológica* que impacta na ação do professor em situações de ensino e nas ações dos alunos em situação de aprendizagem (MARTINS, 2016).

Essas estratégias almejam, mais do que a inserção ou a integração das tecnologias digitais, a *personalização* do ensino, no sentido de aproximar as ações de ensino às ações de aprendizagem e dar condições ao professor para identificar as necessidades de seus estudantes e intervir no que for preciso (MARTINS, 2016, p. 74).

A partir da revisão realizada sobressai o entendimento de que para a compreensão do ensino híbrido é necessária também a compreensão da *personalização* do processo de ensino-aprendizagem que faz uso das TDIC na prática didático-pedagógica que proporcione uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015; MARTINS, 2016; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), e não apenas a combinação da modalidade presencial com a modalidade de ensino a distância. Para compreender melhor esse aspecto, o estudo da *personalização* será aprofundado no quarto capítulo, item 4.2.2 *Personalização e aprendizagem centrada no estudante*.

Quanto à inserção das tecnologias digitais, a autora afirma que esta é uma condição importante para o planejamento das aulas nas propostas de ensino híbrido, reforçando novamente a personalização do ensino.

A mediação que ocorre por meio dos recursos digitais e a possibilidade de personalização do ensino mediante as respostas dos estudantes e durante a realização das atividades são consideradas o cerne da utilização das TIC em aulas na abordagem do Ensino Híbrido (MARTINS, 2016, p. 128).

Quadro 10 - Compreensões, conceitos e referencial teórico das teses pesquisadas

AUTORES	TERMOS UTILIZADOS	CONCEITOS	REFERENCIAL TEÓRICO
MARTINS, Lilian Cassia Bacich	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de ensino • Estratégias metodológicas 	Oferta de momentos em que as tecnologias digitais se configuram como recursos para potencializar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, manter os momentos de aprendizagem presencial, em que a mediação seja feita pelo professor, pelos pares e por outros recursos mediadores. Alguns autores ainda enfatizam que o modelo de Ensino Híbrido está baseado em uma reunião de diferentes teorias, metodologias e técnicas de ensino on-line que apoiam o ensino presencial, face-to-face, durante o processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula, misturando os melhores aspectos das duas abordagens de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Staker, H.; Horn, M. B. (2012) • Horn, M. B.; Staker, H. (2015)
ANDRADE, Jéssica Zacarias de	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem híbrida • Abordagens educativas mediadas pelas tecnologias digitais 	Mediação tecnológica; engajamento digital; controle partilhado; conjugação digital-analógica; competências e habilidades; produção de presença; equilíbrio indivíduo coletivo; conjugação presencial-virtual	<ul style="list-style-type: none"> • Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (2015) • Christensen, C.; Horn, M. B.; Staker, H. (2013) • Driscoll, M. (2002) • Horn, M. B.; Staker, H. (2015) • Monteiro, A.; Moreira, J. A.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda em outubro de 2020 foi realizada pesquisa na base de teses do programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da UCDB, tendo por objetivo identificar teses que, da mesma forma que esta pesquisa, estivesse vinculada ao grupo de pesquisas GETED, por entender que as tecnologias educacionais é tema transversal a todas as pesquisas desta linha e assim acessar contribuições das produções nesta área.

Não foi realizada busca com uso de palavras-chave, pois o repositório não possui esta funcionalidade. Foram encontradas um total de oito teses no período 2013-2020, após leitura do título, resumo e sumário de todas as pesquisas, foi selecionada a tese intitulada *Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: Formação continuada de professores mediada pelo Scratch* da autora Arguelho (2018) em razão do estudo pesquisar a utilização das TDIC pelos professores e a análise da formação docente para uso de tecnologias na educação.

Após a revisão de literatura pode-se fazer algumas inferências. Observa-se que ainda não foi despertado amplo interesse, nas pesquisas *stricto sensu* vinculadas a programas de educação, quanto às investigações acerca do ensino híbrido.

Essa inferência se aproxima dos resultados encontrados na pesquisa de Roza, Veiga e Roza (2019) com o objetivo de identificar e analisar as dissertações e teses sobre ensino híbrido desenvolvidas em âmbito nacional, referentes ao período de 2013 a 2017, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os autores identificaram 74 pesquisas ligadas a diferentes áreas de conhecimento, sendo a menor quantidade (24 pesquisas) vinculadas a programas de Educação.

Também foi possível inferir que os artigos pesquisados se concentram mais nas compreensões conceituais do que as demais pesquisas. Que as dissertações se concentram na análise dos aspectos regulatórios quanto à oferta de cursos semipresenciais, e na satisfação do aluno quanto ao modelo adotado. Que as investigações contemplaram as portarias até aproximadamente 2016, não contemplando as demais, especificamente a normativa vigente (Portaria nº 2.117 de 6/12/2019).

Ainda conforme a revisão de literatura realizada foi possível identificar duas principais compreensões sobre como o ensino híbrido pode ser entendido: ora conceituam com enfoque na combinação de momentos presenciais e *on-line*, ora na combinação de metodologias pedagógicas em diferentes contextos de aprendizagem (VALENTE, 2014; MOREIRA; MONTEIRO, 2013; SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018; MARTINS, 2016; MACHADO, 2018).

Neste trabalho faz-se a opção pelo entendimento de que o ensino híbrido pela perspectiva da mera combinação entre *on-line* e presencial é reducionista e não contempla as possibilidades de uma abordagem que pressupõe a personalização da aprendizagem, a centralidade do estudante no processo educativo e a utilização das tecnologias digitais como meio e não um fim em si mesma.

Dessa maneira, a revisão de literatura contribuiu para desenvolver o referencial teórico e ajudou na formulação do problema da pesquisa (YIN, 2015; CRESWELL, 2010).

Diante da polissemia e ambiguidade relacionada ao conceito de ensino híbrido e os desafios para sua identificação e práticas formula-se a problemática de pesquisa: *Como se dá na realidade empírica o ensino híbrido?*

As pesquisas analisadas nesta revisão de literatura não contemplam as compreensões dos docentes e há inclusive sugestão para que trabalhos futuros pesquisem a perspectiva dos docentes (MACHADO, 2018).

Assim, o objetivo geral contempla esse espaço ao propor *analisar as compreensões e práticas docentes relacionadas ao ensino híbrido em curso de graduação presencial de uma universidade privada no Estado de Mato Grosso do Sul* sob a perspectiva docente.

A perspectiva teórica para o ensino híbrido utiliza, principalmente, Horn; Staker, (2015), além de Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015); Friesen (2012); Kanuka; Rourke (2013); Valente (2014; 2015). Para os aspectos relacionados às TDIC na educação recorre a Kenski (2008; 2012a; 2012b); Moran (2005; 2012; 2013; 2015; 2017; 2021); Tori (2009; 2017). Em formação docente utiliza Imbernón (2010a; 2010b); Nóvoa (2019); Lopes¹² (2005; 2009); Paniago (2016). O sociólogo espanhol Manuel Castells (2018; 2020) para compreender o cenário da sociedade conectada em rede. Atravessa as reflexões ao longo do trabalho a perspectiva da complexidade de Edgar Morin (2011a; 2013; 2015a; 2015b; 2018).

¹² No decorrer desta dissertação constará Lopes (2005; 2009) e Paniago (2016), trata-se da mesma autora: professora-pesquisadora Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago Lopes.

3 ENSINO HÍBRIDO COMO UM SISTEMA COMPLEXO

“O mundo está mudando. Mas a novidade não é a mudança do mundo, porque o mundo sempre mudou. A novidade é a velocidade da mudança.”

*Mário Sérgio Cortella
(Livro: Qual é a tua obra? p. 80)*

3.1 MULTIDIMENSIONALIDADE: MACROCENÁRIO DA PESQUISA

Neste capítulo a pesquisa explora a teoria da complexidade como referencial teórico e procura situar diferentes elementos (contexto histórico, legislações, expansão) relacionados ao ensino híbrido no Ensino Superior. Esse referencial epistemológico auxilia pesquisas a “interpretar um real que segue um curso histórico, recebendo e refletindo as influências dessa transformação ocorrida ao longo do tempo”, sendo também uma teoria potente para a reflexão em contextos de imprevisibilidade e incertezas (CARVALHO, 2019, p. 58), tornando-a uma perspectiva congruente ao momento histórico caracterizado pela pandemia da Covid-19 no qual transcorre esta pesquisa.

Morin (2018, p. 24) afirma que ao contextualizar, faz-se emergir um pensamento “ecologizante” ao situar todo acontecimento, informação ou conhecimento em relação de inseparabilidade com seu meio ambiente – cultural, social, político. De modo que para o autor é necessário buscar as conexões existentes entre o fenômeno que se pretende compreender e o seu ambiente identificando os problemas atuais em seu contexto multidimensional (MORIN, 2018, 2011a).

Nesse mesmo sentido, Creswell (2010, p. 209) acrescenta também que ao optar pela abordagem qualitativa o pesquisador organiza o estudo “em torno da identificação do contexto social, político ou histórico” de forma que com isso o pesquisador procura desenvolver um quadro mais amplo e complexo do estudo.

O capítulo caracteriza o macrocenário da pesquisa, a importância da temática, demonstrando a atualidade do tema por meio da sua inserção no contexto atual caracterizado pela pandemia da doença Covid-19. Apresenta o contexto nacional relativo ao crescimento e expansão da Educação a Distância e dos cursos de graduação semipresenciais.

3.1.1 Pandemia, ensino remoto emergencial e ensino híbrido

O paradigma da complexidade situa um acontecimento em seu contexto, pois vê uma relação de indissociabilidade com o meio ambiente, procurando compreender as relações entre o todo e as partes, admitindo a inseparabilidade dos fenômenos de desorganização e reorganização (MORIN, 2015b).

Para Morin (2018, p. 25) essa reciprocidade entre o todo e as partes é a compreensão de “como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes”. Admitir o conceito de sistema aberto implica a compreensão de que a organização da vida depende das trocas de matéria e energia com o meio externo; adicionando a auto-organização ao conceito de sistema aberto temos que há um elo entre desorganização e reorganização que geram processos de mudanças a partir de fenômenos não lineares.

Assim, o acaso e a imprevisibilidade integram este sistema que Morin (2015b) denomina de sistema auto-eco-organizador ao afirmar a relação de troca e dependência do sistema aberto auto-organizador com o meio ambiente.

Procura-se descrever¹³ a seguir como a imprevisibilidade do surgimento de uma pandemia, a partir de uma modificação local, repercute sobre um todo global, e a partir dessa desorganização, as estratégias e esforços de reorganização.

Ainda que o sistema auto-eco-organizador implique uma multiplicidade de inter-relações e unidades, o recorte de estudo contemplará os esforços de reorganização no setor educacional, em que, inicialmente, o ensino remoto emergencial foi adotado, e a retomada trouxe o ensino híbrido para a centralidade das reflexões e ações, avançando de tendência (NMC, 2014, 2016) para assumir a condição de estratégia segura de retomada e as compreensões polissêmicas que o termo assume nesse contexto (TREVISANI, 2021a, 2021b).

Em 31 de dezembro de 2019 há uma declaração no site da Comissão Municipal de Saúde de Wuhan, na República Popular da China, sobre casos de pneumonia viral; ao ter conhecimento, a Organização Mundial da Saúde (OMS) faz então uma publicação sobre uma pneumonia de causa desconhecida no ProMED (*Program for Monitoring Emerging Diseases* ou Programa para Monitoramento de Doenças Emergentes), um programa da Sociedade Internacional de Doenças Infecciosas que congrega uma rede mundial que monitora surtos de doenças emergentes no planeta (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

¹³ Faz-se a opção por uma descrição mais longa, descritiva, e com estrutura cronológica, pois essa dissertação ocorre enquanto os fatos históricos também ocorrem, ou seja, não se analisa o tempo passado, mas é escrita no presente enquanto os acontecimentos se constituem. O momento vivenciado é de alto grau de incertezas, narrativas diversas, em tempos denominados por alguns autores como pós-verdade, de maneira que o trecho mencionado poderá ser consultado no futuro e comparado com novas informações que venham a surgir.

As notícias apresentavam relatos de infecção por um vírus com sintomas semelhantes à Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars), posteriormente, em 09 de janeiro de 2020 é identificado como um novo tipo de coronavírus. Em 14 de janeiro de 2020 a OMS afirma em sua avaliação de risco que havia potencial de transmissão de pessoa para pessoa e determina a necessidade de investigações adicionais para identificação de modos de transmissão, fonte comum de exposição e a presença de casos assintomáticos ou levemente sintomáticos que não são detectados.

Em 11 de fevereiro de 2020 a OMS anunciou que a doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 (abreviação de síndrome respiratória aguda grave coronavírus 2) se chamaria Covid-19. O nome da doença foi escolhido para evitar imprecisões e estigmas e, portanto, não se referia a uma localização geográfica, um animal, um indivíduo ou grupo de pessoas (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

O que parecia distante, em pouco mais de dois meses, no dia 11 de março de 2020, é declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (UNA-SUS, 2020; WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

A imprevisibilidade e as incertezas provocam uma complexificação das tensões políticas, sociais e econômicas que afetam a resposta à crise sanitária diante das incompreensões da origem da doença, sua patogenicidade, a transmissibilidade e as especificidades de seus hospedeiros.

Governos se acusam quanto à origem natural ou artificial da doença (G1 MUNDO, 2020), abordagens diversas na resposta à contenção da doença, com países determinando protocolo de *lockdown* - confinamento da população, e outros estimulando o não confinamento (BBC NEWS UK, 2020; BBC NEWS EUROPE, 2020). Artigo científico sendo publicado em revista de alto fator de impacto e, em seguida, sendo retirado por inconsistências (CORREIO BRAZILIENSE, 2020) com nota de retratação do estudo (THE LANCET, 2020a, 2020b); a insuficiência de testes para detectar a doença (BBC NEWS UK, 2020), a disputa por insumos e equipamentos de proteção individual que têm sua produção centralizada na Ásia, por exemplo, mais da metade da produção mundial de máscara ocorre na China (BBC NEWS BRASIL, 2020; EL PAÍS, 2020), as diferentes recomendações, opiniões e pesquisas sobre a efetividade do uso ou não uso de máscara (GARCIA, 2020), em outras palavras, os limites do conhecimento e da ciência são evidenciados e complexificados por interesses econômicos e políticos.

Santos (2020) alerta que, para além do coronavírus, há uma disputa comercial entre EUA e China, sendo que o país americano procura neutralizar a liderança da China em quatro áreas: fabricação de celulares, inteligência artificial, carros elétricos e energias renováveis.

Percebe-se nesse contexto as relações complexas e incompreensões entre a unidade humana sob a crise sanitária, em meio às diversidades individuais e culturais, e o inverso, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (MORIN, 2018, 2011a).

A rápida mundialização da doença Covid-19 com taxas de transmissibilidade elevada, ausência de imunidade prévia na espécie humana, inexistência de vacinas (até aproximadamente final de 2020), ou tratamentos reconhecidamente eficazes recomendaram a adoção de estratégias que contribuíssem para a redução da curva epidêmica adotando medidas de alcance comunitário que incluíssem restrições ao funcionamento de escolas e universidades (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Em ação emergencial, aulas presenciais foram suspensas em todos os níveis educacionais. Segundo a Unesco, o fechamento atingiu 1,3 bilhão de alunos em 186 países. Em meados de abril de 2020, afetava 1,5 bilhão em 195 Estados-membros. Esse número representa cerca de 89,5% de toda população estudantil do mundo (ONU NEWS, 2020).

No Brasil, todos os Estados suspenderam as aulas em instituições públicas e privadas, oficialmente em 23 de março, para os cerca de 48 milhões de alunos matriculados do ensino fundamental ao superior (FOLHA DE S. PAULO, 2020).

O novo cenário acelerou a transformação digital, forçando as instituições de ensino a adotarem de forma emergencial aulas remotas, em especial, suportadas pelas TDIC. O termo ensino remoto emergencial foi popularizado pelo seu uso na mídia, por gestores, e equipes educacionais de forma geral. Entretanto, a legislação não utiliza o termo *ensino remoto emergencial*.

A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, que foi a primeira portaria a ser publicada, dispõe sobre “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020a, p. 1). A referida portaria traz em seu artigo primeiro:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, **por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação**, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020a, p. 1, grifo nosso).

No dia 19 de março o artigo primeiro da Portaria MEC nº 343 foi alterado pela Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020 com o seguinte texto:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020b, p. 1).

Em sequência, a Portaria MEC nº 395 de 15/04/2020 prorrogou a Portaria MEC nº 343 por 30 dias (BRASIL, 2020c), e nova prorrogação foi dada pela Portaria MEC nº 473 de 12/05/2020 que prorrogou novamente a Portaria MEC nº 343 por mais 30 dias (BRASIL, 2020d).

Posteriormente, a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, revogou as Portarias MEC nº 343 de 17/03/2020, a nº 345 de 19/03/2020, e a nº 473 de 12/05/2020. E trouxe nova redação no artigo primeiro e estendeu a autorização até 31 de dezembro de 2020¹⁴:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, **por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais**, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020e, p. 1, grifo nosso).

Quadro 11 - Portarias MEC dispõem sobre a substituição das aulas presenciais

PORTARIA	DATA	INFORMAÇÕES
Portaria MEC Nº 343	17/03/2020	Art. 1º [...] por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.
Portaria MEC Nº 345	19/03/2020	Art. 1º [...] por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.
Portaria MEC Nº 395	15/04/2020	Prorroga a Portaria Nº 343 por 30 dias.
Portaria MEC Nº 473	12/05/2020	Prorroga a Portaria Nº 343 por mais 30 dias.

Continua

¹⁴ A Portaria MEC nº 1.038 de 07/12/2020 (BRASIL, 2020g) altera as Portarias MEC nº 544 de 16/06/2020 e também a Portaria MEC nº 1.030 de 01/12/2020 (BRASIL, 2020f). A Lei nº 14.040 de 18/08/2020 estabeleceu que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os níveis da educação têm autonomia para manter o ensino remoto emergencial até dezembro de 2021 (BRASIL, 2020h).

Conclusão

PORTARIA	DATA	INFORMAÇÕES
Portaria MEC Nº 544	16/06/2020	Art. 1º [...] por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais , tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais .

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Moreira e Schlemmer (2020) definem ensino remoto emergencial como um modelo de ensino temporário que segundo os autores:

Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional *online* robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

O ensino remoto emergencial foi adotado de diferentes maneiras conforme as diferentes condições tecnológicas das instituições educacionais. O processo educativo em sua grande maioria foi centrado no conteúdo, a comunicação predominante é de um para muitos, com predomínio de transmissão de informações. Em alguns formatos o ensino remoto emergencial assemelha-se ao ensino a distância do século passado ao utilizar o rádio, a TV e mesmo os correios. Ocorreu ampliação do uso das TDIC de forma súbita, e muitos modelos utilizam as tecnologias digitais e a rede de internet no ensino remoto emergencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Desta forma, ensino remoto emergencial não possui uma fundamentação teórica prévia, nem mesmo legislação direta conceituando ou nomeando o termo, caracterizando assim uma estratégia emergencial que, ao seguir as recomendações das autoridades sanitárias e órgãos reguladores da educação para o isolamento social como principal forma de enfrentamento da pandemia, promove a continuidade das atividades escolares e acadêmicas por meio de atividades não presenciais que utilizam diferentes recursos, entre eles, as TDIC, recursos de material impresso, ou por meio de comunicação em massa como por exemplo TV.

Os esforços de retomada de ensino presencial associado a restrição em relação ao quantitativo de estudantes por sala, popularizou as possibilidades e vantagens do ensino híbrido, que há tempos, por exemplo em 2003, já era identificado pela ASTD (*American Society for Training & Development*) como uma das dez maiores tendências do conhecimento (GRAHAM, 2006).

Diante desse novo cotidiano o ensino híbrido assume um sentido polissêmico, e em algumas circunstâncias, até mesmo um certo relativismo conceitual pela popularização de seu uso. Trevisani (2021a, 2021b) e Appenzeller *et al.* (2020) ressaltam a necessidade de compreender que há diferença entre a estratégia emergencial adotada para a continuidade das aulas, denominada de ensino remoto emergencial e o ensino híbrido. Trevisani também destaca que atualmente tem ocorrido uma indiferenciação ao nomear indistintamente modelos de ensino remoto emergencial por meio do uso da nomenclatura ensino híbrido.

Morin (2015b, p. 107) propõe que para haver uma novidade evolutiva é preciso que exista o encontro entre o acaso e uma potencialidade organizadora. Transpondo esse conceito temos o acaso, o inesperado pandêmico, teremos a potencialidade organizadora para uma ação transformadora que nos proporcione algo novo com benefícios?

A pandemia ocorreu de forma súbita e de maneira cruel, mas deixará uma curva de aprendizado dada pela exposição e experimentação às TDIC, além de uma herança tecnológica em decorrência tanto da aquisição de infraestrutura tecnológica, quanto de melhorias de sistemas; é importante considerar os novos aprendizados e conforme Morin e Viveret (2013, p. 9), a partir das crises “estimular a busca de novas soluções”.

O ensino híbrido ao combinar momentos presenciais com momentos *on-line* mediado por recursos de TDIC necessita ser analisado e compreendido também pela perspectiva das estruturas regulatórias. Com a finalidade de descrever alguns destes elementos do quadro normativo da educação brasileira são abordados a seguir os aspectos regulatórios compreendidos entre o período de 2001 a 2019 que possibilitam a oferta do ensino híbrido em cursos de graduação no Ensino Superior.

3.1.2 Aspectos regulatórios e histórico normativo

Do ponto de vista regulatório as instituições de Ensino Superior no Brasil possuem apenas duas possibilidades de credenciamento institucional: ensino presencial e ensino a distância (EaD), ou seja, no Brasil há duas modalidades de ensino: presencial e a distância (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020; MORAN, 2021).

Observa-se, entretanto, que desde 2001 o governo brasileiro adota medidas a fim de regulamentar as práticas de ensino híbridas no Ensino Superior, possibilitando que cursos de graduação presenciais adicionem aspectos de ensino *on-line*, por meio da regulamentação da

combinação da modalidade presencial e a distância (TORI, 2009). Neste sentido, Moran (2005) comenta:

Estamos caminhando para uma aproximação sem precedentes entre os cursos presenciais (cada vez mais semipresenciais) e os a distância. [...] Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual (MORAN, 2005, p. 13).

A Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 possibilitou a inclusão de atividades não presenciais em até 20% da carga horária do curso, o que acabou por contribuir com a adoção de uma abordagem híbrida no Ensino Superior (TORI, 2009).

Art.1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na sua organização pedagógica e curricular *de seus cursos superiores reconhecidos*, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem *método não presencial* (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

A Portaria do MEC nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 traz o conceito e a caracterização da “*modalidade semipresencial*” na Educação Superior, mantendo o percentual de ofertar até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância, e mantém o requisito ou vinculação de oferta com percentual EaD aos cursos superiores que fossem reconhecidos (BRASIL, 2004).

Esta portaria define que:

Caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004, p. 1).

A Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e ao estabelecer nova redação *exclui o termo* “*modalidade semipresencial*”. Com a supressão do termo, que não é mais citado nas legislações seguintes, não há do ponto de vista normativo a modalidade semipresencial no sistema educacional brasileiro.

Além da alteração de redação quanto à caracterização da modalidade, a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 traz a flexibilização da oferta de até 20% da carga horária total do curso na modalidade a distância para cursos ainda não reconhecidos, pois em seu texto a portaria amplia a oferta do percentual a distância para IES que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido (BRASIL, 2016).

Desta maneira, os cursos de graduação *presenciais autorizados* poderiam executar a oferta de disciplinas na modalidade a distância, podendo ser ofertadas de forma parcial ou integral na modalidade EaD conforme a legislação instituiu.

Para Oliveira e Paschoalino (2019) essa normativa respalda a convergência entre educação a distância e educação presencial, promovendo impactos na modalidade presencial e alterando as relações nos ambientes institucionais, de modo que para que essa convergência seja proveitosa ressaltam ser necessário contemplar princípios de qualidade, que as autoras sugerem ser alcançado por meio de políticas públicas normativas para este objetivo, evitando o que as autoras destacam que é a oportunidade de que conglomerados educacionais utilizem essa convergência de maneira a promover uma mercantilização do Ensino Superior.

Entretanto, conforme asseveram Costa, Oliveira e Gomes (2020) as normativas¹⁵ do período 2016 a 2019 seguem em sentido oposto ao reduzir a ação do governo federal nos processos de regulação e supervisão do Ensino Superior com adoção de critérios facilitadores da expansão de instituições e flexibilização dos mecanismos de controle da qualidade deste nível de ensino ao reduzir o papel regulador e avaliador do Estado.

Em 2018 esta portaria é também revogada por meio da Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 ampliando o limite da carga horária a distância para até 40% da carga horária total do curso podendo assim, condicionado a requisitos específicos descritos no artigo 3º, ampliar a oferta de carga horária na modalidade a distância nos cursos de Ensino Superior presenciais.

Ainda na Portaria nº 1.428 publicada em 2018 temos que (grifo nosso):

Art. 7º A oferta das disciplinas previstas nos arts. 2º e 3º desta Portaria deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação - TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, material didático específico, bem como a mediação de tutores e profissionais da educação com formação na área do

¹⁵ Os autores realizaram pesquisa documental em Leis, decretos, portarias normativas e outras instruções técnicas formalizadas pelos órgãos oficiais em 65 documentos com o objetivo de acompanhar, elencar as alterações legais e normativas e discutir o movimento das políticas de avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior.

curso e qualificados em nível compatíveis ao previsto no projeto pedagógico do curso - PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada *às atividades on-line* (BRASIL, 2018, p. 2).

Bastante recente, a Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019, revoga a Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018, flexibiliza a oferta de carga horária em até 40% na modalidade a distância, que não está mais condicionada ao credenciamento prévio da IES para a oferta de cursos EaD e, também, ao conceito institucional 4, que estavam presentes anteriormente na portaria revogada (Portaria nº 1.428 de 28/12/2018). Amplia ainda a flexibilização de carga horária para cursos de engenharias e saúde, exceto medicina.

Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na *modalidade de EaD* na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, *até o limite de 40%* da carga horária total do curso (BRASIL, 2019, p. 1, grifo nosso).

Para Costa, Oliveira e Gomes (2020) há uma tendência de autorregulação de mercado que tem favorecido a expansão tanto de cursos quanto de vagas especialmente em IES privadas. Os autores destacam que as Portarias nº 1.428 e a nº 2.117 tornam cada vez mais híbrida a oferta de cursos presenciais, com impactos tanto na organização curricular da IES, quanto no trabalho docente, e no próprio modelo de oferta educacional.

Diante do exposto, pode-se levantar o questionamento: com as flexibilizações regulatórias e influências relacionadas ao setor educacional privado, estaria ocorrendo uma mudança em larga escala com substituição da oferta de cursos de graduação presenciais para cursos semipresenciais, reconfigurando o modelo educacional?

A pesquisa não responde a este questionamento, mas analisa dados da expansão de cursos EaD no próximo tópico e nota, conforme Bigarella (2019) e Bigarella e Carvalho (2020), a necessidade e importância da participação da sociedade civil nas decisões que norteiam a ação pública (planos, políticas, projetos, diretrizes, etc) como um mecanismo democrático que contribui para que as decisões de Estado expressem um modelo de educação resultante de um processo de construção entre Estado e os diversos segmentos da sociedade, evitando assim centralização de decisões que privilegiem interesse seletivo, particular ou restrito.

Quadro 12 - Histórico normativo da oferta de carga horária EaD em curso de graduação presencial no período 2001 a 2019

ANO	EaD	PORTARIA	INFORMAÇÕES
2001	Até 20%	Portaria nº 2.253 18/10/2001	Art.1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na sua organização pedagógica e curricular de seus <i> cursos superiores reconhecidos</i> , a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem <i>método não presencial</i> .
2004		Portaria nº 4.059 10/12/2004	Só poderiam incluir <i>disciplina semipresencial</i> os cursos superiores que fossem reconhecidos. § 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.
2016		Portaria nº 1.134 10/10/2016	Revoga a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Considera que <i> cursos ainda não reconhecidos</i> podem ofertar <i>disciplinas a distância</i> .
2018	Até 40%	Portaria nº 1.428 28/12/2018	Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% para cursos de graduação presencial, desde que também <i> atendidos os requisitos</i> .
2019		Portaria nº 2.117 06/12/2019	Art. 2º As IES poderão introduzir a oferta de carga horária <i>na modalidade de EaD</i> na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Considerando que a combinação de momentos presenciais e *on-line* podem ocorrer tanto em cursos da modalidade presencial, quanto em cursos da modalidade a distância, tem-se segundo o Art. 100 da Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017 que os cursos da modalidade EaD podem ter ***até 30% de atividades presenciais*** e no mínimo 70% de atividades educativas nas quais estudantes e profissionais da educação estejam em lugares e tempos diversos, conforme observa-se a seguir:

Art. 100. O polo de EaD é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de atividades educativas em polos de EaD, nas quais estudantes e profissionais da educação estejam em lugares e tempos diversos, ***não deve ser inferior a 70%*** (setenta por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2017b, p. 27, grifo nosso).

Conforme o histórico normativo apresentado, e segundo a legislação vigente para o sistema educacional brasileiro, cursos de graduação presenciais podem ofertar parte de sua carga horária a distância, e cursos na modalidade de educação a distância podem ofertar atividades presenciais conforme percentuais previstos nas normativas vigentes (BRASIL, 2019; BRASIL, 2017b).

Tratando de cursos de graduação presenciais, observa-se que ao longo do período 2001 a 2019 ocorreu flexibilização na nomenclatura, requisitos para oferta e percentual de carga horária a distância: 2001 – método não presencial; 2004 – disciplinas semipresenciais; 2016 – disciplinas a distância; 2019 – modalidade EaD. Os requisitos para oferta, passando de cursos reconhecidos para cursos autorizados; e o percentual de oferta a distância, ampliando de até 20% para até 40% da carga horária total do curso (BRASIL, 2001, 2004, 2016, 2018, 2019).

Assim, o uso integrado das TDIC, em que a combinação do ensino *on-line* e presencial mediado por tecnologias são compatíveis com as estruturas regulatórias, observando-se também a cultura digital, além do contexto global de emergência em saúde pública tornam a expansão dos modelos híbridos uma tendência, em especial no Ensino Superior.

Neste tópico depreende-se que a flexibilização normativa e o contexto atual proporcionam a expansão de modelos híbridos no Ensino Superior, fato que torna relevante analisar a compreensão e práticas do ensino híbrido neste nível educacional.

A seguir é apresentado o cenário em expansão dos cursos de graduação semipresenciais e a relação com a expansão da educação a distância.

3.1.3 Expansão da EaD e dos cursos de graduação semipresenciais

Conforme Moran (2021, n. p.) “no Brasil, o híbrido começou nos anos 90 como semipresencial” e “[...] se expande, na prática, no Ensino Superior, a partir da permissão de 40% de atividades a distância em cursos presenciais”. Em consonância Martins (2016) também afirma que no Ensino Superior o ensino híbrido está associado a combinação da modalidade de ensino presencial e da educação a distância, mas destaca que o conceito está em evolução e atualmente “abarcam um conjunto muito mais rico de estratégias” (p. 68), que visam não apenas a inserção das TDIC, mas também a personalização do ensino e “dar condições ao professor para identificar as necessidades de seus estudantes e intervir no que for preciso” (p. 74).

Em uma revisão sistemática da literatura realizada por Roza, Veiga e Roza (2019) com o objetivo de identificar e analisar as dissertações e teses sobre ensino híbrido desenvolvidas em âmbito nacional, referentes ao período de 2013 a 2017, os autores identificaram 74 pesquisas. Nessa investigação os autores concluem que as concepções de ensino híbrido estão fortemente relacionadas a educação a distância e por isso o ensino híbrido é também compreendido como semipresencial. No mesmo sentido que Martins (2016), os autores Roza, Veiga e Roza (2019) apontam que essa compreensão limita o potencial a ser explorado pelo ensino híbrido.

Segundo o último censo da Educação Superior divulgado em 2020 com dados de 2019 o número total de IES no Brasil é de 2.608 instituições entre públicas e privadas, sendo que 88,4% das instituições de educação superior são privadas, com predomínio de faculdades (INEP, 2020)¹⁶.

Para Nóvoa (2019), a privatização do ensino tem duplo impacto: social e econômico. O aspecto social para o autor se traduz na manutenção do estudante em uma comunidade e espaços culturais conforme suas origens. De modo que para Imbernón (2010a) a educação tanto pode resultar em superação da exclusão social, quanto pode inclusive potencializar essa exclusão.

Depreende-se assim que o aspecto social possui relação com o aspecto econômico familiar, e de suas possibilidades financeiras para acesso ao ensino por meio de instituições que pratiquem valores de mensalidade dentro destas condições (NÓVOA, 2019).

O aspecto econômico citado por Nóvoa (2019), representa uma redefinição do papel do Estado na educação ao diminuir sua participação e promover a abertura do campo educativo para a operação de grupos econômicos.

Em 2019 a rede privada ofertou 94,9% do total de vagas em cursos de graduação e a rede pública teve uma oferta de 5,1% do total de vagas oferecidas (INEP, 2020).

Segundo Oliveira *et al.* (2008) nos anos 1990, e principalmente a partir de 1995 foram significativas as mudanças no âmbito da Educação Superior, que tinham o objetivo de

¹⁶ A referência INEP (2020) refere-se ao **Censo da Educação Superior 2019**. Os resultados do Censo da Educação Superior 2019 foram publicados pelo Inep e pelo Ministério da Educação em outubro de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resumo-tecnico-do-censo-superior-2019-esta-disponivel>>.

A referência INEP (2019a; 2019b) refere-se ao **Censo da Educação Superior 2018**. Os resultados do Censo da Educação Superior 2018 foram publicados pelo Inep e pelo Ministério da Educação em janeiro de 2019. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/dados-do-censo-escolar-2018-serao-divulgados-nesta-quinta-feira-31-de-janeiro>>.

promover a diversificação e rápida aceleração da oferta de Educação Superior que ocorreu por meio do crescimento significativo da expansão do sistema privado.

Os resultados destas mudanças expressam uma assimetria com a predominância da oferta em instituições privadas. Sguissardi, (2015) questiona o processo de democratização do Ensino Superior ao analisar a distribuição e evolução do número de instituições e matrículas públicas e privadas, além de outros fatores, que conforme o autor, autorizam a hipótese de que a Educação Superior no Brasil vive um processo de transformação de direito a um serviço público para uma política de expansão de um serviço dependente dos interesses do mercado.

Para Carvalho (2013) é no final da década de 1990 que a expansão do ensino privado se acentua estimulado pelo processo de globalização e pela disseminação das TDIC, segundo a autora, o aumento da competição no mercado educacional e as estratégias de expansão adotadas são fatores que contribuíram para que as instituições privadas investissem na expansão por meio de cursos na modalidade a distância.

Diferente do que ocorre no Brasil, nos EUA, país em que são apontadas as primeiras menções ao ensino híbrido, a expansão da educação a distância ocorreu por meio de faculdades e universidades públicas, especialmente as faculdades comunitárias, sendo que a maior resistência e pouco interesse para oferta de cursos *on-line* ocorreu por parte de IES privadas¹⁷ e universidades em que a pesquisa era um aspecto mais fortemente desenvolvido que o ensino (PICCIANO; SEAMAN; ALLEN, 2010).

Baseado em seis anos (2002-2008) de dados coletados por meio de estudos nacionais da educação dos EUA, os autores apontam um aumento constante no número de alunos matriculados em cursos *on-line* não distribuído igualmente, prevalecendo a oferta em sistemas universitários com financiamento público, faculdades comunitárias e algumas poucas instituições com fins lucrativos.

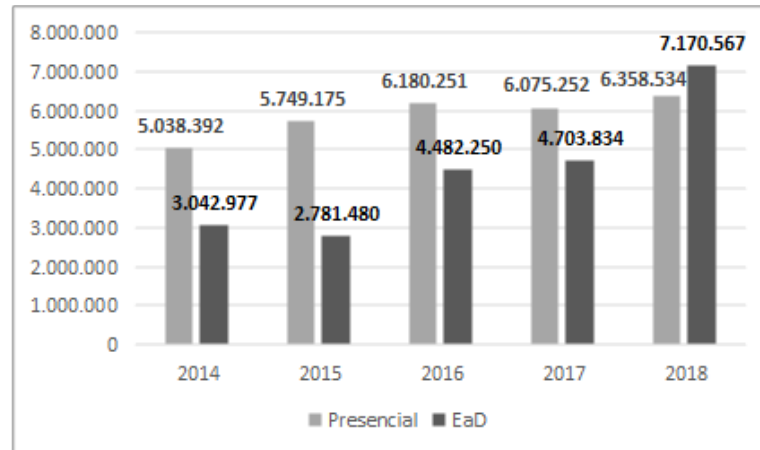
A partir dos dados da pesquisa de Picciano, Seaman e Allen (2010), os autores observam que, apesar do crescimento do ensino *on-line* no Ensino Superior nos EUA, ainda não é possível afirmar que lá essa expansão levará a uma transformação geral no Ensino Superior, pois ainda há vários segmentos de instituições, principalmente privadas, que não aderem a oferta de programas de ensino *on-line*.

De maneira diferente, no Brasil observa-se um cenário de expansão EaD, principalmente, em IES privadas, que segundo Carvalho (2013) ocorre em resposta ao

¹⁷ As instituições privadas as quais o estudo se refere são “private four-year liberal arts colleges” (PICCIANO; SEAMAN; ALLEN, 2010, p. 30).

acirramento da concorrência no setor educacional. Uma das estratégias de diversificação da oferta nesse segmento tem ampliado o número de vagas ofertadas em cursos de graduação na modalidade a distância, que em 2018 supera o número de vagas ofertadas na modalidade presencial, conforme demonstra o gráfico 1 (INEP, 2019a; 2019b):

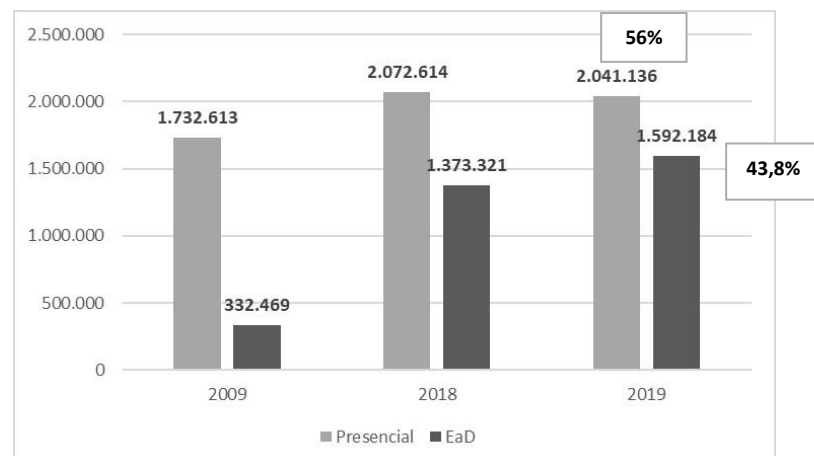
Gráfico 1 - Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino, Brasil 2014-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior 2018.

Ainda que em 2018 o número de vagas ofertadas na educação a distância tenha superado o número de vagas da oferta presencial (INEP, 2019a; 2019b), segundo o censo da Educação Superior 2019, último censo divulgado durante esta pesquisa, o número de ingressos em cursos de graduação presencial é superior e representa 56%, enquanto o ingresso em cursos de graduação a distância representa 43,8% do total (INEP, 2020), gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior 2019.

Fato a ser observado em relação ao número de ingressantes no Ensino Superior é que nos últimos 10 anos (2009-2019) o número de ingressos em cursos de graduação presenciais cresceu 17,8%, enquanto o crescimento de ingressantes em cursos de graduação a distância aumentou 378,9% no mesmo período (INEP, 2020).

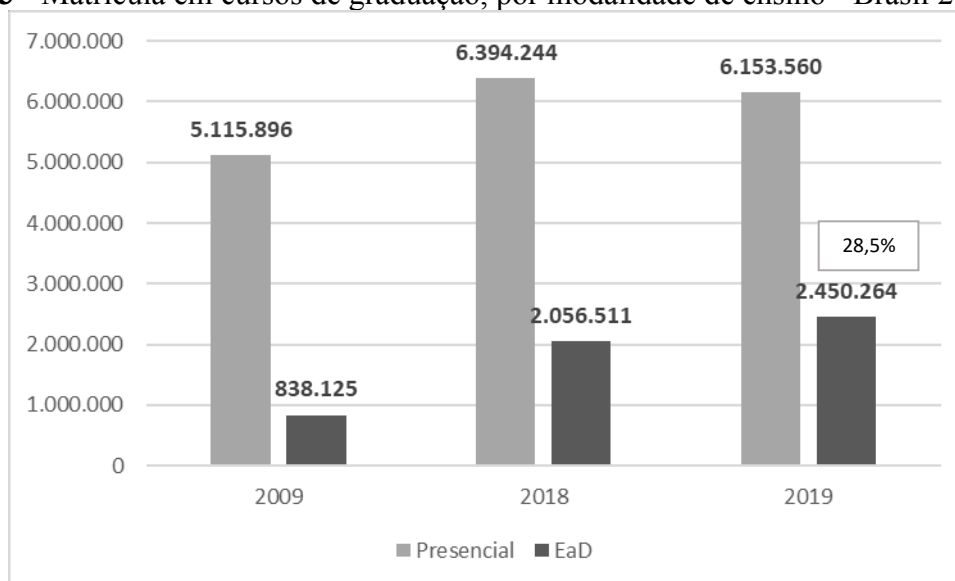
Os dados do INEP (2020) quando analisados em conjunto com as Portarias nº 1.428 de 28/12/2018 e nº 2.117 de 06/12/2019, indicam aumento exponencial de ingressantes que confirma a tendência de expansão da EaD, entretanto, observa-se que enquanto na graduação presencial predominam matrículas em cursos de Bacharelado (78,4%), as matrículas em cursos EaD possuem ligeiro predomínio das licenciaturas (licenciatura EaD=36,7%; bacharelado EaD= 34,3%).

Esses dados sugerem uma expansão no campo das instituições privadas e que se concentrada em algumas áreas do conhecimento. Atualmente, o Projeto de Lei 5414/16 que propõe alterar o artigo 80 da Lei nº 9.394/96 aguarda parecer na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania¹⁸. Esta proposição proíbe o incentivo do desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância em cursos de formação da área de saúde e educação física.

Desta forma, atualmente, conforme o cenário apresentado pelo censo da Educação Superior o número de matrículas¹⁹ na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 2 milhões em 2019, o que representa uma participação de 28,5% do total de matrículas de graduação, sendo que no período 2018-2019 ocorreu aumento de 19,1% de matrículas na modalidade a distância, enquanto no mesmo período as matrículas na modalidade presencial tiveram redução de 3,8% (INEP, 2020).

¹⁸ A notícia pode ser acessada no site da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades. Disponível em: <<https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/5114/educacao-superior>>. Acesso em 11 dez. 2021. O Projeto de Lei pode ser acessado no site da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2085970>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

¹⁹ Matrícula de um determinado ano x é dada pelo total de ingresso até aquele ano, menos o total da evasão até o ano anterior e menos o total de concluintes até o ano anterior.

Gráfico 3 - Matrícula em cursos de graduação, por modalidade de ensino - Brasil 2009-2019

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo da Educação Superior 2019.

Para Dourado (2008) os indicadores de matrículas nos cursos de graduação demonstram tendência expansionista e, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, lógica privatista subjacente às políticas de regulação da educação superior; o autor alerta para a necessidade da expansão da educação superior pública em todas as áreas.

O censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constitui relevante fonte de dados, fornecendo informações conforme a legislação vigente que regulamenta as modalidades educacionais (presencial e a distância) no sistema educacional brasileiro – cursos de graduação na modalidade presencial e cursos de graduação na modalidade a distância.

Cabe destacar que o censo da Educação Superior realizado pelo INEP é o instrumento “de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas” (INEP, 2020, p. 4) que, entretanto, não fornece dados ou acompanhamento acerca dos cursos híbridos; infere-se desta forma, que há deficiência no monitoramento com possíveis impactos na avaliação e formulação de políticas e ações voltadas ao acompanhamento da oferta de cursos híbridos.

Para verificar o cenário do ensino híbrido é necessário recorrer ao relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - Censo EAD.BR da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). O censo é realizado há doze anos (2008-2019), e por isso, é considerado uma tradição no cenário nacional de EaD, entretanto, é necessário observar que o censo

realizado pela ABED é feito por meio de convite às instituições, e por isso, não estabelece um cenário completo no Brasil, mas aponta tendências (CENSO EAD.BR, 2019).

O sentido polissêmico do termo semipresencial e a compreensão do termo segundo a perspectiva das instituições também atingiu as pesquisas da ABED, percebendo que as instituições pesquisadas não concebiam cursos semipresenciais somente com base na definição legal, a ABED observou a necessidade de identificar qual significado as instituições atribuem a cursos semipresenciais (CENSO EAD.BR, 2018).

Sendo assim, o censo EAD.BR 2018 levantou dados para cursos semipresenciais conforme três entendimentos que as IES atribuem ao termo “cursos semipresenciais”. Os resultados encontrados são conforme abaixo.

- Entendimento 1: cursos regulamentados, originalmente presenciais, com até 20% da carga horária oficial ministrada a distância, representa 28,15% das instituições respondentes;
- Entendimento 2: cursos regulamentados, originalmente a distância, com alguma carga horária presencial obrigatória, representa 17,3% das instituições respondentes;
- Entendimento 3: cursos regulamentados presenciais que incorporam tecnologias às práticas docentes, sem alteração oficial da carga horária; por exemplo, cursos presenciais que se utilizam de aprendizagem híbrida, sala de aula invertida ou aprendizagem adaptativa, representa 7,33% das instituições respondentes;
- Das instituições pesquisadas 55,43% não declararam qual entendimento utilizam.

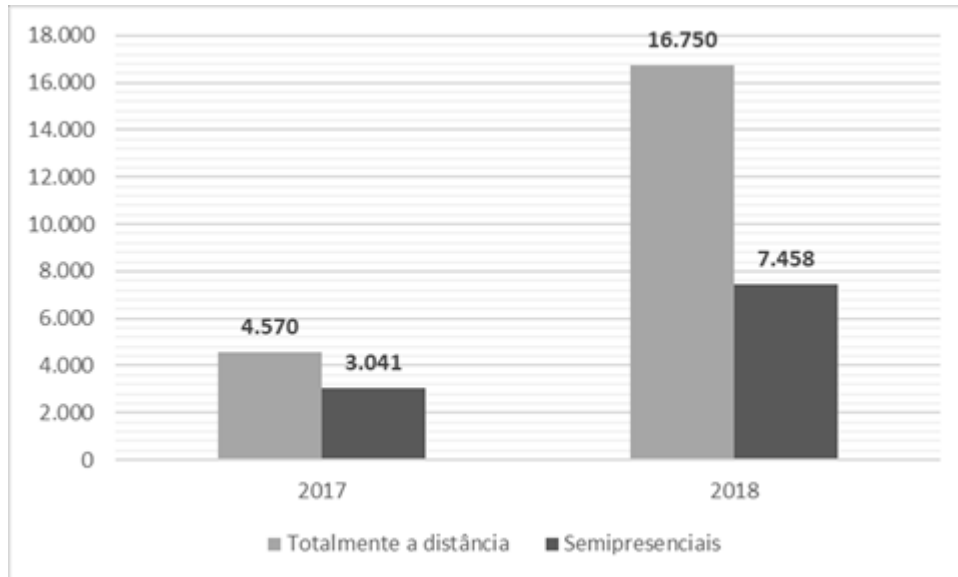
Percebe-se assim que há diversidade de compreensões do conceito para cursos semipresenciais que abrangem tanto cursos na modalidade presencial, quanto cursos na modalidade a distância, além de cursos que façam a incorporação de metodologias ativas e/ou uso de tecnologias educacionais.

Necessário ressaltar que, atualmente, a partir da publicação da Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais até o limite de 40% da carga horária total do curso.

A partir dos três entendimentos sobre cursos semipresenciais, o Censo EAD.BR 2018 apresenta dados com crescimento expressivo de 145,24% de quantidade cursos

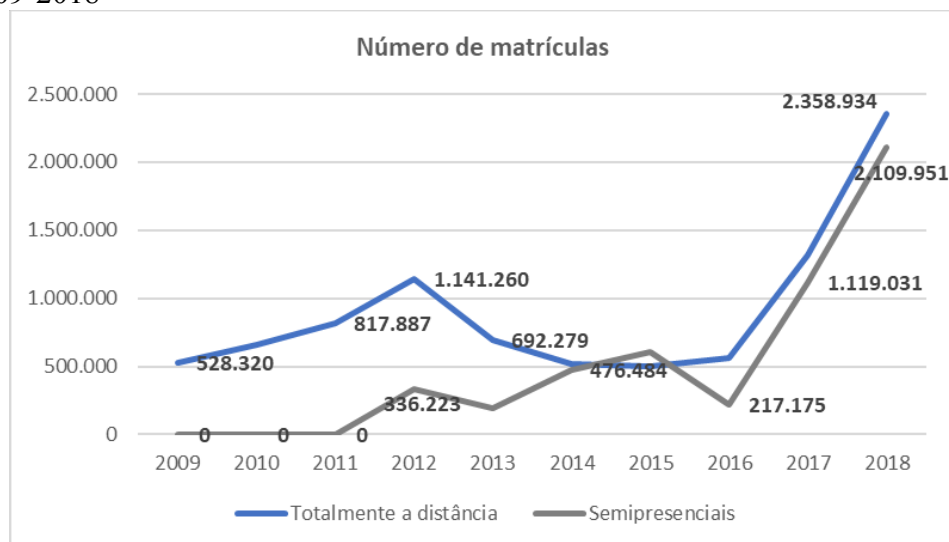
semipresenciais ofertados por IES no período 2017-2018, gráfico 4. E também, aumento do número de matrículas em cursos semipresenciais, gráfico 5.

Gráfico 4 - Quantidade de cursos oferecidos - Brasil 2017-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base no censo EAD.BR 2018.

Gráfico 5 - Número de matrículas em cursos totalmente a distância e cursos semipresenciais - Brasil 2009-2018



Fonte: Elaborado pela autora com base no censo EAD.BR 2018.

Conforme o gráfico 5 o número de matrículas em cursos semipresenciais a partir de 2017 tem aumento expressivo, com quantitativo próximo aos cursos totalmente a distância, mesmo com menor quantidade de cursos ofertados conforme gráfico 4 (CENSO EAD.BR,

2018). A partir do censo EAD.BR 2019 a ABED modifica a apresentação de seu relatório analítico, refere-se ao ensino híbrido como “metodologia” (p. 11, 31), entendida como oferta de disciplinas EaD e/ou flexibilização de carga horária pelo uso de TDIC, deixando de contabilizar e apresentar o número de cursos ofertados e de matrículas.

Destaca-se aqui uma lacuna de dados oficiais, especialmente do órgão oficial INEP, no acompanhamento da expansão do ensino semipresencial e do percentual EaD (de 20% até 40%) que as IES estão adotando, não apenas para que se conheça o cenário do Ensino Superior no Brasil, mas principalmente para que se possa acompanhar, avaliar e estabelecer políticas de melhoria.

Dada a verificação de que há tendência de expansão do ensino híbrido, considerando o contexto atual de emergência em saúde pública que amplifica e populariza o uso do termo, considerando também os marcos regulatórios que regulamentam e autorizam a oferta de cursos de graduação que utilizem a combinação de momentos presenciais e a distância, faz-se necessário e relevante as compreensões das características e conceitos do ensino híbrido e de que forma elas repercutem nas práticas educativas.

4 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

“A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicam-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, internet; entretanto a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.”

Edgar Morin

(Livro: Os sete saberes necessários à educação do futuro, p. 81)

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é o termo mais comumente utilizado, abrange desde tecnologias mais antigas como televisão, jornal e mimeógrafo até tecnologias mais recentes como computador e internet. Atualmente, pesquisadores têm utilizado o termo Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para se referir às tecnologias digitais - redes digitais e internet (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015).

Esta pesquisa aborda as redes digitais, internet e os dispositivos utilizados para acessá-la, utiliza ora TDIC, ora Tecnologias Digitais indistintamente, ambos fazem referência às redes digitais, uso da internet, computador, *tablet*, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet.

Neste capítulo são apresentados conceito de TDIC e diferentes abordagens adotadas para a integração com a educação. Dentre as diferentes propostas de uso das TDIC no processo ensino-aprendizagem o ensino híbrido é apresentado. São elaboradas também algumas reflexões sobre fatores críticos para sua implementação no Ensino Superior. Finaliza o capítulo a formação docente continuada e algumas relações com as práticas pedagógicas no ensino híbrido.

4.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO *ON-LINE*

Dentre os muitos desafios que podem ser elencados no mundo contemporâneo, os relacionados ao paradigma educacional é um destes. Almeja-se que instituições de ensino auxiliem estudantes a desenvolverem seu amplo potencial (HORN; STAKER, 2015). Morin (2018) afirma que a universidade do século XIX respondeu aos desafios das ciências da época, mas que atualmente é necessário considerar que apenas a democratização do ensino

universitário é insuficiente, necessitando de uma reforma do pensamento que comunicasse os diferentes saberes, de forma a superar o desafio paradoxal e dupla função da universidade de responder às necessidades de formação profissional, mas também de proporcionar um ensino metatécnico. Um ensino metatécnico é entendido pelo autor como cultura.

As instituições de Ensino Superior são demandadas a adotar estratégias que tragam respostas a estes novos desafios. Dentre as possibilidades, tem-se o ensino com uso de tecnologia.

Para Kanuka e Rourke (2013) o imperativo para que as instituições de Ensino Superior adotem o ensino com tecnologia possui vários motivos: esforços para aprimorar a experiência de aprendizagem do aluno, o aparecimento contínuo de novas tecnologias de comunicação baseadas na rede, a evolução das instituições de Ensino Superior, que sofrem o que Morin (2018; 2015b) denomina de movimentos retroativos e recursivos: as IES impulsionam e são impulsionadas por mudanças de expectativas. O desejo de inovação nos métodos de ensino, além dos aspectos relativos às questões financeiras e de custos, que exercem pressão sobre as IES para integrar a tecnologia que a leve além da sala de aula física, com o objetivo de atingir uma população cada vez maior (KANUKA; ROURKE, 2013). Mas, o que são essas tecnologias? E como elas se articulam com a educação?

Na perspectiva de Kenski (2012a, p. 24) o termo tecnologia é compreendido como “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, [...]”.

A mesma autora faz referência ao desenvolvimento que ocorre com a própria tecnologia ao observar que novas tecnologias surgem relacionadas aos campos do conhecimento provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Segundo a autora:

Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação (KENSKI, 2012a, p. 25).

Para Lévy (2010) é bastante comum no uso corrente que a palavra “virtual” seja utilizada com o significado de “irrealidade”, pois a realidade, nesse entendimento, pressupõe uma efetivação material e uma presença tangível. Essa perspectiva opõe real e virtual em campos opostos, em que algo ou alguma coisa não pode possuir as duas características.

O autor expressa que esta é apenas uma das perspectivas, mas que outros sentidos são também possíveis: por exemplo, no campo filosófico “é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*” (p. 49, itálico do autor), nesse sentido o virtual se opõe à atualidade e não ao real. Lévy (2010, p. 49, aspas do autor) designa virtual desta maneira: “É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.”

Nessa perspectiva o virtual é real e existe mesmo sem estar presente ou fixo a uma coordenada espaço-temporal. Assim, são incorporados avanços às tecnologias, passando de tecnologias analógicas para digitais, sofrendo atualizações e convergindo até o surgimento da internet.

Quando, mais tarde, a tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles. A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal (CASTELLS, 2020, p. 101).

Segundo Takahashi (2000) a internet é uma tecnologia originária da era da Guerra Fria, que segundo o autor:

A Internet, como a conhecemos hoje, deriva diretamente da difusão ampla da tecnologia gerada para se implantar uma rede de computadores encomendada no final da década de 60 a alguns grupos de pesquisa de universidades americanas pelo Departamento de Defesa dos EUA (TAKAHASHI, 2000, p. 133).

Esta tecnologia gerada teria se difundido pelo ambiente acadêmico (CASTELLS, 2020; TAKAHASHI, 2000), primeiro nos EUA e depois no exterior, de forma que no final da década de 1980 este avanço tecnológico passou a ser liderado pela *National Science Foundation*²⁰ (NSF), e não mais pelo Departamento de Defesa, sendo que a partir de 1989 a NSF passou a estimular ativamente que outros países se conectassem aos EUA para o uso da internet com finalidades ligadas à educação e a pesquisa (TAKAHASHI, 2000).

²⁰ A Fundação Nacional da Ciência ou *National Science Foundation* (NSF) é uma agência federal independente criada pelo Congresso nos EUA em 1950 para promover o progresso da ciência, fazer avançar a saúde, prosperidade e bem-estar nacional, e para garantir a defesa nacional. Disponível em: <<https://www.nsf.gov/about/>>. Acesso em: 09/11/2020.

Takahashi (2000) destaca três aspectos do impacto de uso de computadores e tecnologias de informação e comunicação: o primeiro impacto está relacionado a capacidade de *processamento numérico* que se tornam aplicáveis por exemplo aos cálculos de previsão meteorológica. A segunda capacidade chamada *processamento simbólico* são por exemplos o surgimento de recursos para editoração de textos. A terceira capacidade descrita é a da *comunicação* com impacto em duas vertentes:

- a) A primeira vertente: interação multimídia e instrumentação de dispositivos físicos que permitem a interação com imagens, sons, textos.
- b) A segunda vertente: são as possibilidades dadas pela interligação entre computadores e pessoas que repercutem na relação espaço-temporal, permitindo que pessoas interajam de diferentes locais e em tempos distintos.

Quanto ao caráter comunicacional, Castells (2018) afirma que a internet é para a sociedade em rede o que a eletricidade foi para a sociedade industrial. Em entrevista *on-line* o sociólogo compartilha sua compreensão acerca da internet como: “É a tecnologia básica que permite a comunicação em todas as dimensões. Portanto, como a comunicação é a essência da vida social, econômica e política, a Internet é essencial e continuará sendo” (n. p.).

Retomando a citação de Kenski (2012a) acerca da evolução tecnológica para um novo paradigma em que informação é a matéria-prima, tem-se conforme Castells (2020), um conjunto de aspectos dados por esse novo paradigma que são a base material da sociedade da informação. São cinco os aspectos apontados pelo autor que compõem o paradigma das tecnologias de informação:

- a) Informação: as novas tecnologias são tecnologias para agir sobre a informação.
- b) Penetrabilidade: informação é parte integral da atividade humana, as novas tecnologias afetam todos os processos, individuais e coletivos, relacionados a informação.
- c) Lógica de redes: as novas tecnologias são adaptadas a complexidade das interações das relações em rede.
- d) Flexibilidade: os processos são reversíveis, há capacidade de reconfiguração, por exemplo: editar textos, imagens, áudios.
- e) Convergência: microeletrônica, telecomunicações, optoeletrônica e computadores são todos integrados nos sistemas de informação.

Conforme Kenski (2012a, p. 41) “essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação”, pois o novo paradigma tecnológico em rede é “totalmente baseado em tecnologias digitais de informação e comunicação” (p. 36), e essa nova lógica das redes interfere nos modos de pensar, sentir, agir, de se relacionar socialmente e adquirir conhecimento, afetando cultura e sociedade que, em rede, possui um novo conjunto de práticas, atitudes, modos de pensar, valores, baseadas em uma cultura digital que compõe o que Lévy (2010) denomina de *cybercultura*²¹.

As vertentes comunicacionais das TDIC (TAKAHASHI, 2000), o novo paradigma da informação (KENSKI, 2012a; CASTELLS, 2020), a organização de uma sociedade em rede (CASTELLS, 2020) imersa em uma *cybercultura* (LÉVY, 2010) repercutem no âmbito educacional fazendo emergir um campo de práticas educacionais variadas que adicionam a potência virtual e, suportado pela legislação vigente (BRASIL, 1996; BRASIL, 2017b; BRASIL, 2019), propiciam a incorporação, uso e expansão das TDIC na educação.

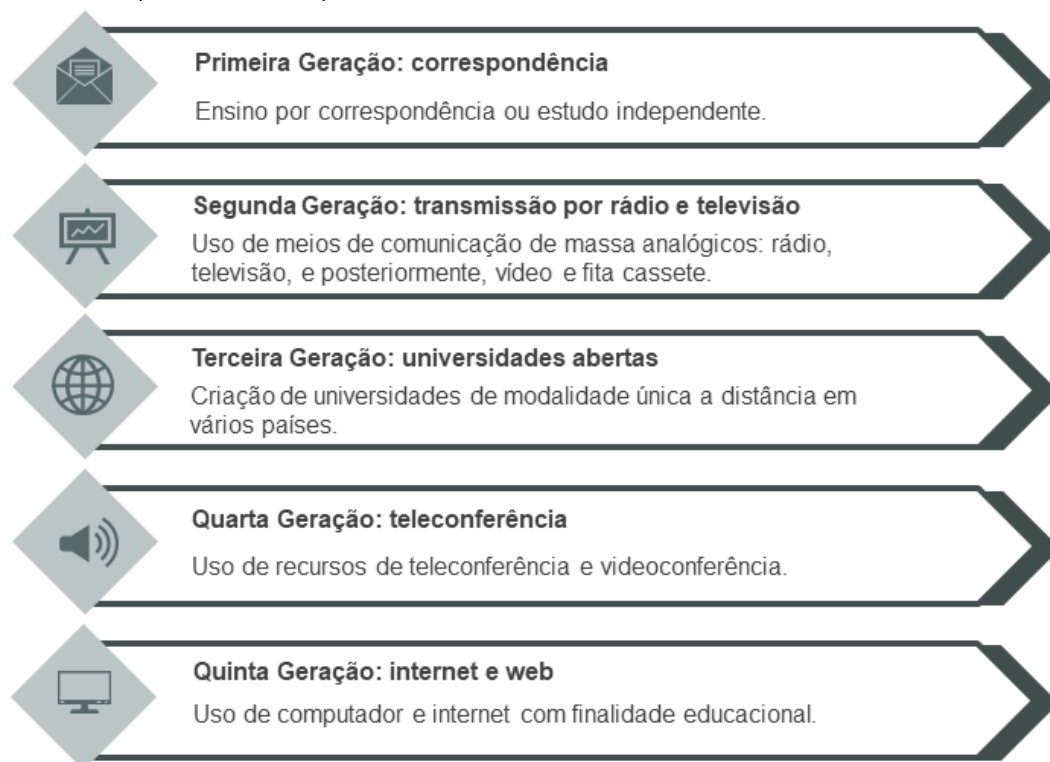
No Ensino Superior uma das formas de articulação com as TDIC foi por meio da EaD em diferentes abordagens, desde cursos totalmente *on-line*, até a integração das TDIC ao ensino tradicional²² nos cursos presenciais (BRASIL, 2019).

Há uma variedade de modelos de EaD, alguns autores relacionam o modelo ao uso de uma tecnologia característica de um período ou geração. Diferentes autores fornecem diferentes propostas de nomear a evolução destes modelos, destaca-se na Figura 1 as gerações de EaD conforme Moore e Kearsley (2008).

²¹ Nesta pesquisa faz-se a opção pelo uso do vocábulo com a letra “y” – *cybercultura*, conforme o idioma de origem (inglês). E seu entendimento conforme Lévy (2010, p. 17): “Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”

²² Ensino Tradicional: “é remanescente da era industrial. [...] o formato pedagógico é predominantemente presencial, com aulas expositivas. [...] os cursos e as disciplinas são frequentemente individuais e independentes, em vez de integrados e interdisciplinares [...] (HORN; STAKER, 2015, p. 54).”

Figura 1 - Gerações da Educação a Distância



Fonte: Elaborado pela autora com base em Moore; Kearsley (2008).

Nessa perspectiva a quinta geração de EaD pode ser denominada como digital pelo uso principalmente do computador e da internet com finalidade educacional. A EaD nesta fase, que no Brasil corresponde aproximadamente ao final da década de 1990, utiliza a internet e a comunicação mediada por computador em ambientes virtuais de aprendizagens (AVA) para oferecer um conjunto de recursos para a aprendizagem, indo além dos recursos anteriormente utilizados na EaD (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Tori (2017) percebe que estas mudanças afetam a sala de aula presencial e também os antigos meios utilizados em modelos anteriores de EaD: “o que muda entre uma aula presencial, em sala de aula convencional, e outra online, são principalmente, as mídias²³ utilizadas” (p. 43).

A partir destes novos meios de comunicação multidirecional, novas formas de operacionalização da EaD puderam ser constituídas a partir de princípios de interatividade, construção do conhecimento, e aprendizagem colaborativa (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

²³ Tori (2017, p. 44) utiliza mídia com o sentido de veículo de comunicação.

Ainda coexistem gerações, modelos, metodologias e mídias na EaD. Tori (2017) ressalta que a seleção da mídia é parte importante para a aprendizagem, pois ela pode caracterizar uma abordagem unidirecional (um emissor e muitos receptores) que oferece pouca atenção para diferenças individuais, acrescenta que atualmente a profusão de tecnologias e mídias associada a maior preocupação com as diferenças cognitivas, e às características individuais de aprendizagem permitem novas abordagens no momento da seleção de mídias.

Moreira e Schlemmer (2020) identificam que ainda há instituições que reproduzem a EaD das décadas de 1970 (envio de material impresso) e 1980 (envio de material audiovisual) centradas em um modelo pedagógico instrucionista, mesmo que tenham adotado novas mídias como, por exemplo, a internet. Quanto a importância da seleção da mídia que contribua para mudança de modelos pedagógicos, Tori (2017) afirma que:

Até pouco tempo, essa tarefa era relativamente simples, pois as tecnologias de comunicação disponíveis eram poucas e estáveis, tais como livros, apostilas, quadro negro, giz e retroprojetor (na educação presencial), ou livros, fitas de áudio, apostilas, correio, rádio e televisão (na educação a distância) (TORI, 2017, p. 45).

A relação entre mídia e metodologia mencionada acima, traz a reflexão quanto ao método de uso das TDIC, segundo o equívoco de pensar que apenas a incorporação de computadores e internet poderiam, por si, fornecer um processo de ensino e aprendizagem inovador e bem-sucedido.

Para Tori (2017, p. 47) “persiste o erro bastante comum de se atribuir à mídia aquilo que deveria ser responsabilidade da metodologia”, por isso é importante a atenção aos requisitos metodológicos para a seleção da mídia adequada, o autor ressalta que mídias podem ser substituídas, desde que se observe os requisitos da metodologia.

A mudança que se espera pela incorporação do uso das TDIC nos processos educacionais tem por requisito sua compreensão pedagógica, segundo Kenski (2012a, p. 46) “para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente”. A autora recomenda respeitar as especificidades do ensino, respeitar as especificidades da tecnologia e saber utilizar a tecnologia escolhida de forma pedagógica.

A partir de Kenski (2012a), Moreira e Schlemmer (2020), pode-se inferir que o uso das TDIC, em especial computador e internet, são incorporados sob diferentes abordagens

metodológicas. Ao menos três possibilidades de ensino mediado por tecnologias digitais podem ser identificadas.

Uma possibilidade em que o estudante tem postura de receptor, o formato de ensino é indiferenciado, impessoal e autoinstrucional. As atividades são padronizadas, com uso comum de exercícios de múltipla escola. A interação é entre o aluno e o conteúdo, que por ter um suporte digital (computador e internet) permite um material com imagens, sons, cores, movimento, personagens. Neste modelo o computador desempenha funções de um “professor eletrônico” (p. 87) com o objetivo de transmissão de informação e aquisição de destrezas básicas (KENSKI, 2012a).

Outra possibilidade representa uma abordagem ainda centrada na transmissão de informação, com alguma atividade *on-line* em que o foco do processo de ensino está centrado no professor. Há aspectos de autoria e uso do computador como auxiliar em pesquisas e projetos (KENSKI, 2012a).

Uma terceira possibilidade representa uma abordagem de utilização das TDIC em que o processo de ensino e aprendizagem acontece totalmente em rede, com comunicação multidirecional. O foco não está mais no conteúdo, nem no professor, mas na relação dialógica entre todos os sujeitos (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Para estes autores neste modelo há a mudança de paradigma:

O modelo pedagógico, por estar perpassado pela lógica de rede, é predominantemente interacionista, possibilitando a conexão, a liberação do polo de emissão, e, conseqüentemente, instigando a reconfiguração de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, provocando uma mudança de paradigma (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, pp. 17-18).

Dessa maneira uma das formas de articulação das TDIC com a educação se deu pela Educação a Distância, seja em abordagens mais instrucionistas, seja em abordagens mais interacionistas. Mais recentemente, uma forma de articulação das TDIC com a educação foi por meio do ensino híbrido:

O que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala

de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais (MORAN, 2015, p. 39).

O ensino híbrido no Ensino Superior utiliza as TDIC tanto em cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2019) quanto em cursos a distância (BRASIL, 2017a). O próximo tópico é destinado as compreensões acerca da nomenclatura, conceito e pressupostos do ensino híbrido.

4.2 ENSINO HÍBRIDO: POLISSEMIA E AMBIGUIDADE

As primeiras menções ao ensino híbrido surgiram nos EUA há aproximadamente duas décadas - por volta do ano 2000, (FRIESEN, 2012; MOREIRA; MONTEIRO, 2013). Na revisão de literatura (ANDRADE, 2018; MACHADO, 2018; MARTINS, 2016; MOREIRA; MONTEIRO, 2013; SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018) foram encontradas diferentes definições e terminologias para o ensino híbrido. Algumas das terminologias adotadas são: sistema bimodal (MORAN, 2013), semipresencial (MORAN, 2013), *blended learning* (TORI, 2009); *b-learning* (MOREIRA; MONTEIRO, 2013); *blended (e)learning* (MOREIRA; MONTEIRO, 2013); multimodalidade (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020).

Quanto a polissemia em torno do ensino híbrido, Tori (2017) afirma que mesmo havendo denominações variadas, ou até mesmo ausência de denominação, a combinação entre o ensino *on-line* e presencial pode se beneficiar mutuamente. O autor afirma que é o sucesso, a partir da possibilidade de combinar a presença física, engajamento e socialização na modalidade presencial com o atendimento de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem no ensino *on-line*, que tem tornado o ensino híbrido uma prática cada vez mais comum.

Bonk; Graham (2006) e Garrison; Vaughan (2007), respectivamente nos EUA e no Canadá, são autores de publicações pioneiras que despertam o interesse do ensino híbrido no Ensino Superior; além deles, outros pesquisadores também têm se dedicado ao estudo do ensino híbrido, alguns deles são: Christensen; Horn; Staker (2013), Horn; Staker (2011; 2015), Staker; Horn (2012), Friesen (2012), Moreira; Schlemmer (2020), Schlemmer; Moreira (2020), Moreira; Monteiro (2013), dentre outros. No Brasil, destacam-se: Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), Moran (2013; 2015; 2017), Martins (2016); Tori (2009; 2017), Valente (2014; 2015).

Ainda que o conceito tenha tido maior estabilização em meados da primeira década do século XXI, por volta de 2006 (FRIESEN, 2012), ele ainda é um termo complexo conforme afirmam Kanuka e Rourke (2013, p. 20, tradução nossa) “é difícil compreender a literatura sobre blended learning como um todo, pois as definições de blended learning variam amplamente, resultando em uma ambiguidade generalizada.”

Graham (2006) enuncia que o termo ensino híbrido tem sido utilizado com frequência crescente no Ensino Superior e que ainda persistem ambiguidades em torno de sua compreensão. O autor alerta que algumas definições são tão amplas e abrangentes que seria difícil encontrar um sistema de aprendizagem que não fosse híbrido, pela combinação de métodos de instrução e diferentes mídias de entrega. Por isso o autor propõe uma definição mais restrita e argumenta que é necessário buscar a essência do ensino híbrido:

Blended learning são sistemas que combinam instrução face a face com instrução mediada por computador.
[...] reflete a ideia de que BL²⁴ é a combinação de instrução de dois modelos historicamente separados de ensino e aprendizagem: sistemas tradicionais de aprendizagem presencial e sistemas de aprendizagem distribuídos (GRAHAM, 2006, p. 5, tradução nossa).

Vaughan (2016) ressalta que ao se falar em ensino híbrido muitos pensam apenas nas TDIC, mas para o autor o ensino híbrido é uma metodologia de ensino que ocorre pela integração intencional do ensino presencial e *on-line* em que estudantes e professores compartilham responsabilidades para que os estudantes avancem de uma aprendizagem passiva, aprendendo a aprender, e assumindo maior responsabilidade por seu aprendizado em um ambiente de aprendizagem ativo tanto nos momentos presenciais quanto nos momentos *on-line*.

Moreira e Monteiro (2013) propõem a compreensão do ensino híbrido incluindo os pressupostos de comunicação, interatividade e o conhecimento como uma construção. Segundo estes autores o entendimento de ensino híbrido não deve ser reduzido apenas a combinação de momentos presenciais e não presenciais, mas entendido como uma “estratégia dinâmica” (p. 86) que envolve três aspectos: diferentes recursos tecnológicos; diferentes abordagens pedagógicas; diferentes espaços formais e informais.

[...] entendemos o termo blended learning como um processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, **via Internet**; e que têm

²⁴ BL: abreviação utilizada pelo autor para designar *blended learning*.

como pressuposto a comunicação, a interatividade, a partilha e a construção do conhecimento (MOREIRA, MONTEIRO, 2013, p. 86, grifo nosso).

Para o professor Valente (2015) o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC. Segundo ele existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, entretanto, a essência da abordagem consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no estudante e não mais na transmissão de informação. Nesse conceito é abordada a proposta da aprendizagem ativa²⁵ e o autor dá maior ênfase para um modelo específico – a sala de aula invertida.

No ensino híbrido, o estudante tem contato com as informações antes de entrar em sala de aula. A concentração nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo, ou seja, aplicação, análise, síntese, significação e avaliação desse conhecimento que o aluno construiu ocorrem em sala de aula, onde tem o apoio de seus pares e do professor (VALENTE, 2015, p. 15).

Ainda que existam diferentes definições de ensino híbrido encontradas na literatura, há também convergências em alguns aspectos. Um dos aspectos convergentes diz respeito ao uso de internet e conteúdo baseado na *Web* (por exemplo em: Moreira; Monteiro, 2013; Valente, 2014; Friesen, 2012; Graham, 2006; Kanuka; Rourke, 2013).

Um segundo aspecto de aproximação encontrado foi a mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo mais ativo centrado no estudante (por exemplo em: Moreira; Monteiro, 2013; Valente, 2014; Vaughan, 2016). O aspecto mais comum encontrado é a combinação entre ensino presencial e *on-line* (por exemplo em: Moran, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Vaughan, 2016; Sousa; Schlünzen Junior, 2018; Machado, 2018).

A revisão de literatura realizada no segundo capítulo encaminhou o entendimento de que o conceito de ensino híbrido é mais sofisticado e complexo do que a mera combinação da modalidade presencial e a distância (MACHADO, 2018; MOREIRA; MONTEIRO, 2013; SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018; VALENTE, 2014, dentre outros) e que pesquisas mais atuais sobre o tema apontam que o conceito evoluiu para incorporar um conjunto mais rico de estratégias ou dimensões de aprendizagem (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MARTINS, 2016).

²⁵ Aprendizagem ativa: aprendizagem que se opõe à aprendizagem passiva baseada na transmissão de informação. Na aprendizagem ativa o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento (VALENTE, 2014, pp. 81-82).

Pesquisas que envolvem esta abordagem são propostas por Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), Christensen; Horn; Staker (2013), Horn; Staker (2015). Desta forma, para atender ao objetivo desta pesquisa e procurar identificar aspectos relacionados às compreensões e práticas do ensino híbrido, esta investigação apoia-se nestas perspectivas.

A seleção do referencial considera que: uma das implicações da ambiguidade é a possibilidade de causar dificuldades de comunicação; que o uso do termo de forma indistinta impulsionado pela pandemia da doença Covid-19 e pela própria complexidade em torno do conceito, repercutem nas diversas práticas que podem ser adotadas, e por isso, este estudo adota a recomendação de Kanuka; Rouke (2013) de que ao se conduzir pesquisas sobre ensino híbrido uma definição mais restrita ou limitada é necessária.

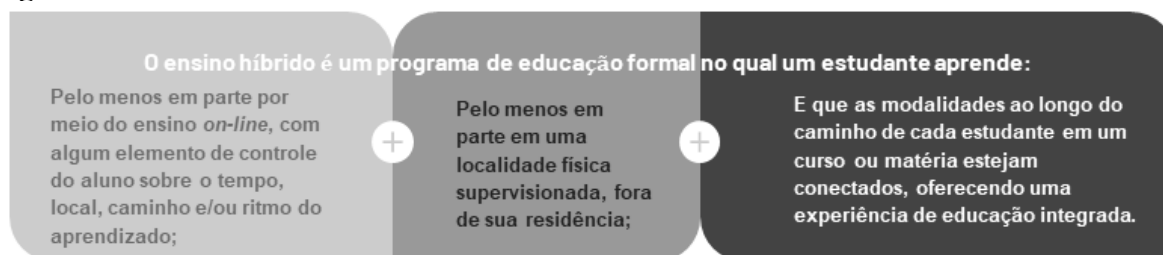
Procura considerar também a recomendação da pesquisa de Friesen (2012) de que as definições a partir de 2006 devem ser consideradas atuais, e as proposições do pensamento de Morin (2015b):

Acredito na tentativa de um pensamento, o menos mutilador possível e o mais racional possível. O que me interessa é respeitar as exigências de investigação e de verificação, próprias do conhecimento científico, e as exigências de reflexão propostas ao conhecimento filosófico (MORIN, 2015b, pp. 99-100).

A partir da perspectiva de Horn e Staker (2015, p. 53) o ensino híbrido compreende a convergência entre ensino *on-line* e presencial como:

O ensino híbrido é um programa de educação formal, no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*. Nesta modalidade, o aluno exerce algum tipo de controle em relação ao tempo, ao lugar, ao caminho e/ou ao ritmo, e as atividades são realizadas, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante em um curso ou uma disciplina, são conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (HORN; STAKER, 2015, p. 53).

Segundo os autores essa proposta buscou um conceito que fosse amplo o suficiente para permitir variações, os diferentes entendimentos e práticas comumente encontrados nos cursos híbridos, mas que também fosse restrito o suficiente para diferenciá-lo da “categoria ilimitada” (p. 34) do uso de tecnologias na educação. De forma que é apresentado um conceito intermediário, ou seja, que não dá ênfase aos extremos: entre todo e qualquer uso de tecnologia na educação, ou somente uma combinação *on-line*/presencial (HORN; STAKER, 2015).

Figura 2 - Conceito de ensino híbrido

Fonte: Elaborado pela autora com base em Horn; Staker (2015).

Essa concepção propõe o uso da tecnologia com algum controle do estudante. Esse controle pode ser em relação ao ritmo (exemplo: parando ou retrocedendo um conteúdo), hora e local em que quer acessar o conteúdo, e o caminho que pode escolher para apreender um determinado conceito. Nessa perspectiva, o ensino híbrido inclui uma parte da aprendizagem via internet, por meio de aprendizagem *on-line* que utiliza instrução e conteúdo baseado na *Web* (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

Tori (2017, p. 31) afirma que “em geral não é adequado que um curso inteiro se baseie em uma única forma de estudo, sendo mais adequado que haja uma mescla harmoniosa de diversas técnicas e métodos” essa combinação deve levar em conta os objetivos educacionais, o perfil dos estudantes e da própria instituição, de forma que não há uma fórmula única.

Assim, diferentes disciplinas de um mesmo curso podem ter diferentes combinações de presencial e *on-line*, de acordo com suas especificidades, procurando uma mistura harmônica de atividades de aprendizagem realizadas em espaços e tempos variados (TORI, 2017).

Na perspectiva de Horn e Staker (2015) o ensino híbrido está vinculado a uma instituição de ensino, sendo necessário que o estudante tenha como componente de seu programa híbrido a instituição educacional física incorporada ao seu curso.

Graham (2006) afirma que entre os motivos que levam um estudante a optar por um programa de ensino híbrido estão estudantes que buscam a conveniência e flexibilidade para conciliar trabalho, família e estudos, mas não renunciam ao contato humano em uma sala de aula com interação presencial face a face.

Tori (2017, p. 36) afirma que momentos presenciais com atividades desenvolvidas em um mesmo espaço físico facilitam a interação entre professor e estudante, e entre os estudantes; possibilita que o professor tenha um “retorno visual, auditivo e emocional” por meio

da presencialidade física em um mesmo tempo-espaço. O autor considera importante incluir e planejar encontros presenciais em cursos *on-line*, proporcionando maior sociabilidade.

A integração, para a perspectiva de Horn e Staker (2015), envolve o planejamento e acompanhamento do aluno por meio da integração das modalidades ao recorrer ao uso de sistemas de dados ou, quando a instituição e professores não possuem sistemas ou plataformas que forneçam dados dos alunos, o registro e acompanhamento manual.

No ensino híbrido a avaliação e o acompanhamento são vistos como um meio de desenvolver a aprendizagem, e utilizados continuamente, como um instrumento de reorientação da prática pedagógica que procura superar o objetivo de aprovação/reprovação resquício de um modelo industrial de educação (RODRIGUES, 2015).

Quanto ao acompanhamento dos estudantes e a diversificação de possibilidades dadas pelo uso das tecnologias digitais Tori (2017) afirma que:

[...] são abertas inúmeras e ricas possibilidades de acompanhamento. Por meio dos sistemas de gerenciamento comumente utilizados em atividades virtuais de aprendizagem, torna-se possível registrar todas as ações e realizações de cada um dos participantes. Essa massa de dados, no entanto, pode facilmente se tornar inviável de ser manipulada pelo professor. Mas, com a ajuda de sistemas de agentes inteligentes, é possível uma automatização do processo de monitoramento que alerte o professor para situações que necessitem de sua atenção. Também é possível, por meio de recursos de visualização de informação, que a massa de dados seja convertida em gráficos ou em outras informações visuais que permitam um acompanhamento preciso de tudo que acontece no curso (TORI, 2017, pp. 39-40).

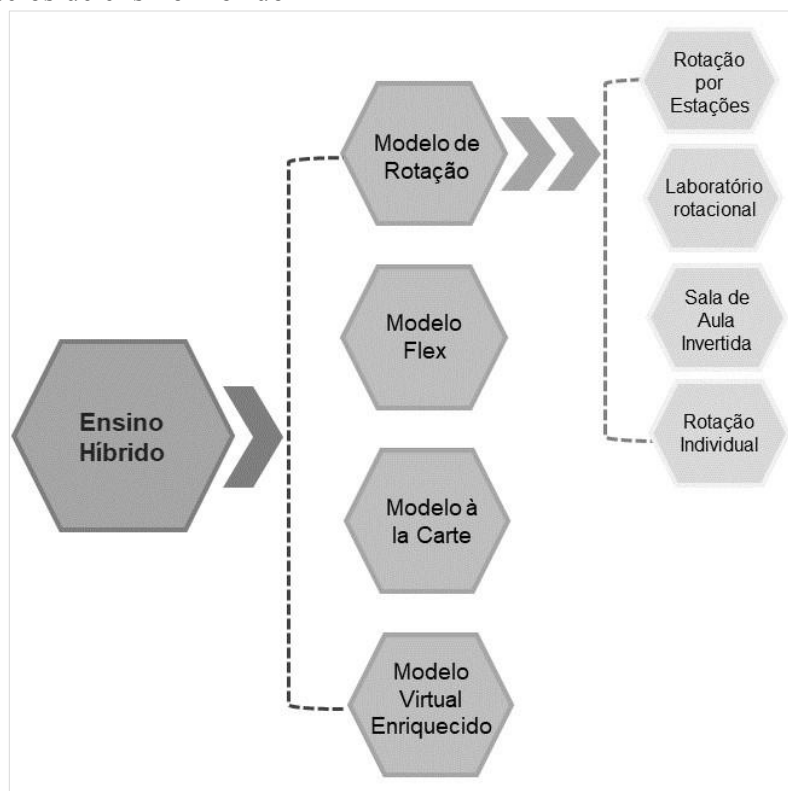
De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) a organização dos modelos de ensino híbrido aborda formas de planejamento das aulas em que as tecnologias digitais podem ser inseridas de forma integrada ao currículo e, portanto, não são consideradas como um fim em si mesmas, mas têm um papel importante, principalmente, em relação à personalização do ensino. Os aspectos de personalização são abordados no item 4.2.2 *Personalização e aprendizagem centrada no estudante*.

4.2.1 Modelos de Ensino Híbrido

A partir de pesquisa que Horn e Staker (2015) conduziram com educadores de 150 programas de ensino híbrido nos EUA, os autores propõem uma taxonomia a partir de quatro modelos (figura 3) de ensino híbrido. As categorias propostas podem ser combinadas entre si

caracterizando modelos múltiplos (HORN; STAKER, 2015). Por conseguinte, há no ensino híbrido diversidade e pluralidade de formatos e propostas.

Figura 3 - Modelos de ensino híbrido



Fonte: Elaborado pela autora (2021) com base em Horn; Staker (2015).

No **Modelo de Rotação** os estudantes alternam a realização de atividades entre modalidades, rotacionando de modo que pelo menos uma delas é *on-line*. É subdividido em quatro tipos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida, rotação individual.

O modelo de rotação pode adotar a **rotação por estações**, nele a rotação entre *on-line* e presencial ocorre em sala de aula. Os estudantes são organizados em grupos de acordo com os objetivos do professor para aquela aula, de modo que os grupos rotacionam entre estações de trabalho *on-line*, com menor acompanhamento direto do professor, e o ensino em pequenos grupos com maior acompanhamento direto do professor.

Uma segunda possibilidade no modelo de rotação é a utilização de **laboratório rotacional**, neste modelo, a rotação entre *on-line* e presencial ocorre entre a sala de aula e o uso de computador em laboratório de informática. A rotação ocorre entre um grupo em sala de aula com supervisão e acompanhamento do professor que conduz sua aula de acordo com os

objetivos, e um grupo de estudantes em atividade *on-line* em um laboratório de informática, também seguindo os objetivos elaborados pelo professor para aquela atividade, entretanto, trabalhando de forma individual e autônoma, com supervisão de monitor. O uso do computador e laboratório de informática ocorre há bastante tempo, nesta proposta a diferença é “integrar o tempo no computador com o tempo de sala de aula para criar um curso contínuo” (HORN; STAKER, 2015, p. 41).

Segundo os autores Horn e Staker (2015) outra possibilidade de modelo de rotação é a ***sala de aula invertida*** que segundo eles é o único modelo que recebeu maior atenção da mídia. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) acrescentam que este modelo é valorizado porque é visto como “a porta de entrada para o ensino híbrido” (p. 56). Valente (2014) afirma que foi a partir de 2010 que a sala de aula invertida ganhou maior notoriedade, e passou a ser adotada tanto na educação básica quanto no Ensino Superior.

De acordo com a proposta conceitual baseada nas pesquisas de Horn e Staker (2015) os autores definem a sala de aula invertida como o modelo em que a teoria é estudada em casa de forma independente, por meio de recursos *on-line*, permitindo que o estudante tenha algum controle do ritmo de seu aprendizado, e o tempo em sala de aula presencial é utilizado para a aprendizagem ativa por meio de resolução de problemas, discussões, trabalhos com projetos.

A quarta possibilidade para o modelo de rotação seria a ***rotação individual*** neste modelo os estudantes alternam em um esquema individualmente personalizado entre as modalidades de aprendizagem. A diferença da rotação individual para os outros modelos de rotação é que os estudantes não passam, necessariamente, por todas as estações como ocorre nas outras propostas. Martins (2016) destaca que no ensino híbrido não é comum o uso exclusivo da rotação individual como único tipo de estratégia, mas a associação da rotação individual com outras estratégias.

Os três primeiros modelos de Rotação (Rotação por estações, Laboratório rotacional e Sala de aula invertida) preservam, combinam e propõem aperfeiçoamentos por meio da combinação entre a sala de aula tradicional e o ensino *on-line*. Em grande parte mantém o ensino de tópicos centrais do curso ou disciplina em sala de aula, preservando e combinando as características da sala de aula tradicional, em que estudantes e professores estão de forma presencial, síncrona, em sala de aula física, por tempo determinado, e outros tempos e espaços em que é adicionando o ensino *on-line* com o objetivo de alcançar melhores resultados (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Graham (2006) afirma que uma das principais razões que justificam o uso do ensino híbrido é esta possibilidade de combinação que proporcione práticas pedagógicas mais eficazes, de forma que o modelo híbrido procura superar as estratégias puramente transmissivas comuns²⁶ no Ensino Superior, assim como também procura superar o enfoque do ensino a distância na grande quantidade de conteúdo, na relação apenas estudante-conteúdo em uma aprendizagem independente, de forma que a combinação entre a sala de aula tradicional e o ensino *on-line* proporcionam estratégias mais interativas e uma aprendizagem ativa.

O segundo modelo de ensino híbrido identificado nas pesquisas de Horn e Staker (2015) é denominado **Modelo Flex**. Neste modelo o ensino *on-line* é o componente central, Horn e Staker referem-se ao ensino *on-line* nesta proposta como “a espinha dorsal da aprendizagem do aluno” (p. 47). Conforme Martins (2016), nesse modelo o apoio presencial ocorre quando necessário de forma personalizada.

Enquanto os modelos de rotação adicionam algum componente de ensino *on-line* ao ensino tradicional, o modelo Flex inicia com o ensino *on-line* e adiciona suportes físicos e conexões presenciais quando for válido (ARK, 2012).

Além do modelo Flex, os modelos *À la Carte*, e Virtual Enriquecido também acompanham essa proposição de predominância do ensino *on-line* com combinação da sala de aula física.

O terceiro modelo foi denominado pelos autores de **Modelo À la Carte**, ocorre em propostas de ensino híbrido em que os estudantes realizam uma disciplina ou componente curricular inteiro no formato *on-line*, com o auxílio de um tutor *on-line*, e ao mesmo tempo, continuam a frequentar uma disciplina ou componente curricular presencial.

O último modelo identificado por Horn e Staker (2015), a partir de suas pesquisas, chama-se **Modelo Virtual Enriquecido**, ele também tem como componente principal o ensino *on-line*. Neste modelo a instituição oferece apoio presencial e uma localidade física para estudantes que querem aprender predominantemente *on-line*. Nesta proposta, ainda que as experiências presenciais sejam obrigatórias, os estudantes raramente encontram diariamente os professores pessoalmente. Um exemplo deste modelo é um curso com aulas presenciais apenas nas terças e quintas-feiras e as demais atividades por meio do ensino *on-line*.

²⁶ O autor utiliza dados de 2001 do Departamento de Educação dos EUA para fundamentar a afirmação. "In higher education, 83 percent of instructors use the lecture as the predominant teaching strategy (U.S. Department of Education, 2001)." (GRAHAM, 2006, p. 8).

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 31) “os modelos Flex, À la Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual não dependem da sala de aula como a conhecemos”, pois todos estes modelos possuem predominância do ensino *on-line* com a adição de um componente físico em que a carga horária presencial é bastante variável.

Eles oferecem a nova tecnologia (o ensino online), mas muito pouco do que oferecem se parece com a antiga tecnologia (a sala de aula tradicional). Suas necessidades de instalações físicas, rotinas de horários, funcionários e outras operações diferem significativamente daquelas do modelo tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 31).

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) não há uma ordem estabelecida para a aplicação e o desenvolvimento dos quatro modelos de ensino híbrido e suas subcategorias, tampouco uma hierarquia entre eles, de forma que esses modelos podem ser combinados e utilizados de forma integrada, fornecendo múltiplas possibilidades educacionais.

4.2.2 Personalização e aprendizagem centrada no estudante

A adesão ao uso das tecnologias digitais nos processos educativos vista somente como o uso do computador e internet para reforçar uma metodologia de sala de aula tradicional com ensino enriquecido por uso de tecnologia, corrobora para uma metodologia ainda orientada para um modelo de transmissão de conteúdo, em que estudantes devem caminhar no mesmo ritmo, aprendendo da mesma forma e no mesmo tempo (MASETTO, 2013; PIRES, 2015).

Neste aspecto, Moran (2013) afirma que instituições com projetos pedagógicos conservadores, fazem uso da internet para reforçar o processo de comunicação unidirecional do professor como mero transmissor de conhecimento, ou até mesmo o uso de internet como recurso de controle sobre os alunos; já instituições com projetos pedagógicos mais inovadores procuram inserir a internet como um recurso metodológico para uma aprendizagem mais participativa, personalizada e flexível.

O autor considera necessária a mudança da metodologia de transmissão para a da aprendizagem colaborativa e personalizada, que pode ser alcançada ao organizar uma parte do currículo no ambiente digital e combiná-lo com as atividades presenciais em sala de aula de forma que “o projeto pedagógico de cada curso integre o presencial e o digital como componentes curriculares indissociáveis” (MORAN, 2013, p. 59).

No ensino híbrido há uma mudança de perspectiva de uma metodologia com foco em transmissão de informação para uma metodologia com foco em uma aprendizagem mais flexível e personalizada em que alguns elementos-chave se sobressaem: autonomia do aluno; personalização do ensino; domínio do conhecimento (PIRES, 2015).

A autonomia do aluno está relacionada a aprender a gerenciar o próprio aprendizado, em um processo de aprender a aprender (PIRES, 2015). O desenvolvimento da autonomia é gradativo requer auxílio e monitoramento do professor, envolve mudança de postura do estudante, que passa a ser mais ativa, para aprender a gerenciar seu ritmo, tempo e tarefas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; SCHNEIDER, 2015).

Kenski (2012a) afirma que muitas vezes as tecnologias digitais de informação e comunicação são utilizadas em projetos educacionais que se tornam pouco eficazes, causando insatisfação tanto entre estudantes quanto nas equipes educacionais; atribui como uma das causas de insucesso o uso redutor das TDIC, pois ainda que o uso seja incorporado, o procedimento ainda é o da aula tradicional expositiva, centrado no professor e na transmissão da informação. A autora destaca que o uso bem-sucedido é voltado para a autonomia do aluno, a cooperação e a interatividade.

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação as suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudo, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhes interessam, que participem das atividades, independentemente do horário ou local em que estejam. A grande revolução no ensino não se dá apenas pelo uso intensivo do computador e da internet em sala de aula ou em atividades a distância. É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas em que as TICs possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo (KENSKI, 2012a, p. 88).

Tori (2017) faz uma relação entre autonomia e estruturação de um programa de curso. Enquanto programas muito estruturados, baseados em instrução e controle, baixa interação e participação do estudante, conferem menor autonomia ao estudante, programas mais flexíveis e dialógicos conferem maior autonomia aos estudantes.

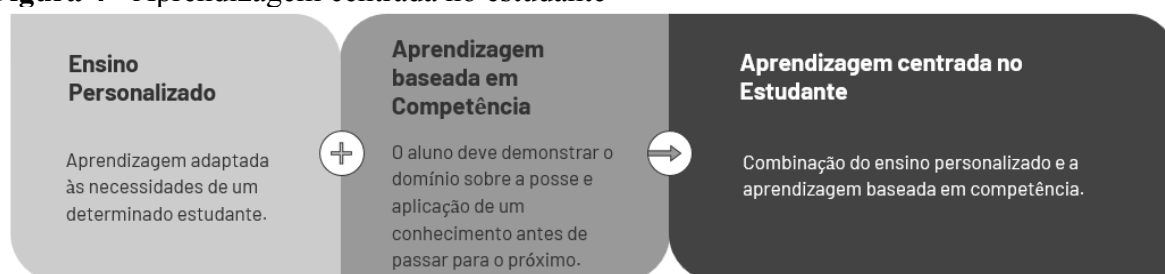
Quanto às causas de insucesso Lopes (2005) acrescenta que a falta de uma discussão coletiva dos objetivos educacionais que podem ser explorados pela introdução de TDIC pode gerar fracassos e frustrar expectativas, isto porque as possibilidades dos recursos tecnológicos devem ser analisadas quanto aos objetivos que se deseja alcançar para não haver uma adoção

sem alinhamento com a situação e realidade da instituição, descontextualizada, e sem uma análise crítico-reflexiva do contexto sócio-histórico.

Schneider (2015) recomenda que as TDIC façam parte do currículo e também do planejamento para que o professor possa explorar as diversas possibilidades das tecnologias para incentivar as diferentes formas de aprender dos estudantes em um ensino voltado para as necessidades dos estudantes, um ensino personalizado.

A personalização do ensino e o domínio do conhecimento na aprendizagem baseada em competências são vistas como um conjunto que compõe o que Horn e Staker (2015) denominam de aprendizagem centrada no estudante.

Figura 4 - Aprendizagem centrada no estudante



Fonte: Elaborado pela autora com base em Horn e Staker (2015).

Há muitas definições para ensino personalizado na literatura, na concepção de Horn e Staker (2015) ensino personalizado pressupõe que os estudantes devem aprender tanto um conjunto básico de competências – conhecimentos, habilidades e aptidões, que serão comuns a todos os estudantes, quanto outros de acordo com as necessidades e interesses de cada estudante, de forma que a aprendizagem seja adaptada às necessidades do estudante. Os autores fazem referência ao ensino personalizado como um ensino que segue o ritmo das necessidades de aprendizagem, ajustado às preferências de aprendizagem e aos interesses do estudante.

Assim, os objetivos de aprendizagem, o conteúdo, o método e o ritmo podem variar. Para Tori (2017) o nível de estruturação de um curso se refere à rigidez ou a flexibilidade de seu projeto em termos de objetivos, estratégias e métodos e que programas que privilegiam a comunicação de um para muitos de forma unidirecional são programas altamente estruturados, com ações planejadas de forma rígida, que oferecem pouca oportunidade para o diálogo e a participação. Já em programas menos estruturados há maior participação do estudante que pode inclusive interferir nos objetivos, estratégias e métodos utilizados.

Moran (2013) complementa que a relação presencial-digital permite a organização mais flexível de cursos cada vez mais personalizados, com propostas mais abertas, forte aprendizagem colaborativa, em redes flexíveis que devem equilibrar o percurso pessoal e a interação grupal.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) acrescentam que no ensino híbrido as TDIC favorecem a utilização de uma grande variedade de recursos, como vídeos, leituras, trabalho individual e colaborativo, entre outros, contribuindo com a personalização do ensino, pois nem todos os estudantes aprendem da mesma forma.

O benefício da personalização é proporcionar maior motivação do estudante, que pode aprender em um ritmo mais individualizado, por diversas formas e em diferentes momentos: com o professor, individual, em grupo e com uso de tecnologias (SCHNEIDER, 2015).

A consecução da personalização do ensino envolve um modelo de avaliação contínua - como meio de desenvolver a aprendizagem e não apenas verificar e classificar-, a utilização de ferramentas *on-line*, sistemas ou plataformas que forneçam dados do desempenho dos alunos, ou quando instituição e professores não tiverem estes recursos, o acompanhamento manual (HORN; STAKER, 2015; LIMA; MOURA, 2015; RODRIGUES, 2015).

No ensino híbrido a orientação pedagógica é mais dinâmica, utiliza um modelo de avaliação contínua que auxilia o professor a planejar a próxima aula, e a elaborar um plano de aprendizagem a partir do desempenho dos estudantes identificado por meio de dados (LIMA; MOURA, 2015).

Sobre a importância da avaliação na personalização Rodrigues (2015) afirma:

Assim, chegamos ao ponto em que é possível introduzir **um dos conceitos mais essenciais ao ensino híbrido** e no qual a avaliação tem participação crucial: a personalização de ensino. Todo o leque de recursos tecnológicos que pode ser inserido em sala de aula seria acessório sem que alguma modificação profunda pudesse ser realizada no processo educacional. A personalização é exatamente essa modificação (RODRIGUES, 2015, p. 128, grifo nosso).

Observa-se que nessa perspectiva o ensino híbrido incorpora o uso das TDIC tanto para auxiliar o professor a planejar e avaliar, quanto para fornecer múltiplas formas de comunicação (textos, imagens, sons, *hiperlinks*) para atender diferentes requisitos de aprendizagem, em diferentes tempos e espaços, podendo adicionar componentes em que os momentos são individuais ou coletivos.

Além do ensino personalizado, outro elemento da aprendizagem centrada no estudante considerada também, conforme Horn e Staker (2015), é o domínio do conhecimento na aprendizagem baseada em competência. Ou seja, propõe que os estudantes devem demonstrar domínio de um determinado assunto – incluindo a posse, a aplicação ou a criação de conhecimento, ou de uma habilidade, antes de seguir as próximas etapas.

Para Masetto (2013, p. 166) em um processo de ensino com uso das TDIC a mediação pedagógica do professor deverá colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, e “em função dele e de seu desenvolvimento, é que precisará definir e planejar as ações.”

Diante do exposto, o ensino híbrido privilegia aspectos de personalização, ao dar ênfase às diferentes necessidades de aprendizagem de diferentes estudantes, isto significa que os objetivos de aprendizagem ao final de um curso ou disciplina são os mesmos para todos os estudantes, mas o ritmo, os caminhos, a abordagem são mais flexíveis para identificar e contemplar as preferências e necessidades individuais mediadas pelo uso das TDIC.

4.2.3 Ensino híbrido: alguns fatores críticos no Ensino Superior

Mozelius e Hettiarachchi (2017) afirmam que o ensino híbrido se tornou uma tendência mundial, e por este motivo as universidades têm incentivado seu corpo docente a inovar integrando as TDIC em suas práticas de ensino por meio do ensino híbrido; diante disso os autores realizaram um estudo bibliográfico em que procuram identificar quais fatores são críticos e devem ser considerados na concepção e implementação do ensino híbrido no Ensino Superior. Em suas conclusões os autores destacam:

Blended learning é um campo complexo, sem nenhuma solução mágica que garanta o sucesso, e os fatores que levam ao sucesso em uma das perspectivas descritas podem ser problemáticos de outra perspectiva (MOZELIUS; HETTIARACHCHI, 2017, p. 48, tradução nossa).

Dentre os diversos fatores críticos que podem ser identificados, discute-se nesta dissertação quatro pontos de reflexão: a) tecnologia, b) projeto do curso, c) fatores críticos herdados da educação a distância, d) multiplicidade de envolvidos.

Tecnologia: dependência em relação à tecnologia digital – é necessário observar como as TDIC são utilizadas nos processos de aprendizagem no ensino híbrido. Segundo

Kanuka e Rourke (2013), após uma revisão de literatura, a maioria das iniciativas de ensino híbrido utilizam as TDIC como um meio de aprendizagem interativo utilizando os recursos de comunicação exclusivos da rede²⁷ para facilitar a aprendizagem interativa e engajada.

Os cursos no ensino híbrido podem ser projetados de várias maneiras, mas que de alguma forma, conforme foi observado na pesquisa de Kanuka e Rourke (2013), os programas de ensino híbrido dependem da rede, ou seja, os componentes relacionados às atividades de aprendizagem dependem de ferramentas baseadas em rede e requer que os alunos acessem ferramentas baseadas em rede em algum momento ou local para completar com sucesso seu percurso de aprendizagem.

O uso das TDIC integrado aos processos de ensino é muitas vezes sustentado por uma ideia de democratização de acesso, de uma educação para todos, especialmente em países em desenvolvimento e regiões com menor acesso à educação, entretanto, a contradição sempre referida por Morin (2015b; 2018) é encontrada quando, por exemplo, os achados da revisão de literatura conduzida por Mozelius e Hettiarachchi (2017) indicam que a tecnologia ainda é uma questão crítica, principalmente e justamente, em regiões em desenvolvimento com infraestrutura deficiente.

Arguelho (2018) ao conduzir sua pesquisa de doutorado também observou a problemática da infraestrutura e das condições desiguais de acesso as TDIC, entretanto, analisou que a questão da inclusão não é restrita ao acesso à rede. A autora, ao investigar o uso destas tecnologias em escolas de regiões periféricas, com pouca infraestrutura, observou um resultado positivo no processo de apropriação e utilização das TDIC nestas regiões; destaca que a inclusão vai além de condições materiais, passa pelo processo de apropriação, pelos contextos, pelas pessoas e as possibilidades de soluções vivenciadas.

O estudo TIC Domicílios 2019²⁸ indica que no Brasil, ainda que persistam desigualdades regionais e econômicas para o acesso à conexão e internet, há também avanços. Segundo o estudo, 74% da população com mais de 10 anos é usuária de internet no país. Em áreas rurais o percentual de usuários de internet é de 53% desta população, já em áreas urbanas

²⁷ Ferramentas baseadas em rede comumente referidas nos programas de ensino híbrido: ferramentas de comunicação (por exemplo: fórum de discussão assíncrono baseado em texto, fórum de discussão síncrono baseado em texto, ferramentas de vídeo, áudio, social mídia), plataformas baseadas em rede (por exemplo: sites, periódicos acadêmicos *on-line*, guias de estudos de cursos), outros exemplos: questionários e autoavaliação *on-line* (KANUKA; ROURKE, 2013).

²⁸ O estudo "TIC Domicílios 2019", publicado em 26 de maio de 2020, é elaborado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), órgão ligado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br); tem por objetivos avaliar os números da conectividade no Brasil (acesso às TIC), os hábitos de uso das tecnologias digitais *on-line* e uso da internet.

o acesso alcança 77% da população. Em relação ao recorte socioeconômico o acesso da classe DE passou de 30% em 2015 para 57% em 2019.

A pesquisa ainda apontou que 58% dos usuários acessam a rede exclusivamente pelo celular; já a conexão domiciliar é presente em 71% dos domicílios. O tipo de conexão nestes domicílios também indicou crescimento, o acesso a internet via cabo ou fibra óptica passou de 24% em 2015 para 44% em 2019 (CGI.BR; NIC.BR; CETIC.BR, 2020; NIC.BR, 2020).

Pretto (2011) reflete que ainda há grande exclusão em relação ao acesso as TDIC, para o autor, sem romper essa exclusão não é possível trabalhar com essa nova perspectiva em rede, o que a torna, nesse aspecto, uma *potencialidade* para as possibilidades que essa articulação entre as tecnologias digitais e educação possibilitam.

Projeto do curso – dentre os fatores críticos envolvidos no projeto de um curso híbrido Mozelius e Hettiarachchi (2017) citam a seleção do projeto instrucional com um *design* de curso capaz de conectar os componentes presencial e *on-line* de forma a incluir uma didática de tecnologia multimodal.

Uma ponderação que pede reflexão é dada no estudo de Kanuka e Rourke (2013) ao conduzir uma pesquisa qualitativa que entrevistou 31 líderes de instituições de Ensino Superior em sete países (Austrália, Finlândia, Suécia, Dinamarca, Grã-Bretanha, Escócia e Estados Unidos) em que foi observado que mais da metade dos entrevistados relatam que as estratégias utilizadas no ensino híbrido são passivas e pouco facilitadoras para ambientes criticamente reflexivos, mas segundo os autores da pesquisa nenhum dos participantes entrevistados discutiu seus projetos de programa como uma solução possível para a passividade citada.

Fatores críticos herdados da educação a distância totalmente on-line – as propostas de ensino híbrido no Ensino Superior podem ocorrer tanto em cursos de graduação presenciais, conforme a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 que autoriza as IES a introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, quanto em cursos na modalidade EaD, conforme Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017 que autoriza até 30% da carga horária total do curso em atividades presenciais.

Com isso, fatores críticos próprios dos cursos totalmente *on-line*, como por exemplo, sentimento de solidão, questões relacionadas ao suporte técnico dos estudantes e corpo docente, baixa motivação, com conseqüente impacto na satisfação dos estudantes, nos

resultados de aprendizagem, e nas taxas de conclusão são fatores críticos observados na pesquisa de Mozelius e Hettiarachchi (2017).

Abordagem de múltiplas partes interessadas: instituição, estudantes e professores – são vários os motivos ou o conjunto de motivações que levam uma IES a ofertar programas com cursos híbridos, desde a busca por eficácia de custos e expansão até os esforços por aprimorar o ensino em decorrência do surgimento contínuo de novas tecnologias e o desejo de inovação nos métodos de ensino dado o potencial e possibilidades de riqueza pedagógica das TDIC (KANUKA; ROUKE, 2013; MOZELIUS; HETTIARACHCHI, 2017).

Os desafios para implementação de cursos híbridos estão também relacionados a considerar as diferentes perspectivas envolvidas e lacunas de percepção entre o que instituições de ensino estão ofertando e a aceitação de estudantes e corpo docente (KANUKA; ROUKE, 2013).

A perspectiva do aluno é destacada na revisão conduzida por Mozelius e Hettiarachchi (2017) nos aspectos relacionados à qualidade do material didático e do ambiente virtual de aprendizagem, a aprendizagem centrada no estudante, a atenção as necessidades sociais e emocionais dos estudantes e o suporte (*feedback* rápido e orientação dos estudantes) aos estudantes. Os autores concluem:

Se a qualidade dos ambientes de blended learning não segue os mesmos padrões dos ambientes educacionais tradicionais, blended learning não é uma alternativa interessante para a maioria dos alunos (Mozelius; Hettiarachchi, 2017, p. 47, tradução nossa).

No mesmo sentido Horn e Staker (2015) afirmam que quando a instituição planeja cursos híbridos sem considerar a perspectiva dos estudantes, elas enfrentam resistências por parte das próprias pessoas (estudantes) que a instituição está tentando atender. Os autores recomendam que o planejamento de um curso híbrido, portanto, identifique as necessidades e motivações dos alunos para que o modelo selecionado esteja alinhado a essas necessidades.

Apoiando os estudos de multiplicidade de envolvidos em programas de ensino híbrido, a pesquisa de Kanuka e Rourke (2013) aponta a perspectiva do corpo docente como fator de atenção. Em suas conclusões os autores afirmam que a universidade física e a comunicação face a face continuam a exercer forte influência sobre o corpo docente, esses mesmos pesquisadores afirmam que essa perspectiva encontrada é convergente com outros

estudos ao citar a publicação *Barriers to adoption of online learning systems in U.S. higher education*. Ao pesquisar essa publicação, encontra-se a perspectiva de Bacow *et al.* (2012):

O ensino online é estranho para a maioria dos professores e põe em questão o motivo pelo qual muitos seguiram uma carreira acadêmica em primeiro lugar. A maioria dos professores ensina como foram ensinados. Eles se tornaram professores em grande parte porque gostavam de ser alunos e valorizavam os relacionamentos que tinham com seus professores (BACOW *et al.*, 2012, pp. 19-20, tradução nossa).

Horn e Staker (2015, p. 165) alertam que “a responsabilidade de integrar, com sucesso, os professores no projeto não é pequena”, pois “obter o projeto certo para professores pode ser o determinante mais importante de ascensão do ensino híbrido [...]” (p. 178). Segundo os autores tanto no trabalho docente tradicional, quanto no trabalho docente no ensino híbrido faltam muitos fatores motivacionais para professores, e que um programa híbrido bem planejado pode criar oportunidade de desfazer esses construtos ao identificar e amplificar os fatores motivacionais, melhorando a satisfação no trabalho dos professores e por consequência beneficiando também os estudantes. Os autores reconhecem que há complexidade e oportunidades:

[...] para uma inovação²⁹ que requer a adoção e o uso de múltiplos intervenientes para ser bem-sucedida, ela deve satisfazer todas as necessidades de todos os intervenientes, do contrário, não funcionará para nenhum deles (HORN; STAKER, 2015, p. 173).

O pensamento complexo busca a multidimensionalidade, mas não almeja as totalidades (MORIN, 2015b, 2018); diante disso, é necessário refletir sobre a ideia “*todas as necesidades de todos os intervenientes*” de forma ampla ao se considerar a implementação do ensino híbrido que, ao invés de uma busca totalizante, favoreça em seu objetivo prioritário o processo de ensino e aprendizagem do estudante.

Martins (2016) reflete que a implementação do ensino híbrido possui relações com a cultura da instituição, e que mesmo quando a instituição não possui uma cultura voltada para o uso de TDIC nas práticas educativas, mas tem interesse em iniciar essa adoção, essa mudança pode ser trabalhada.

²⁹ A inovação a qual os autores se referem é o Ensino Híbrido.

A mudança de toda uma cultura escolar não pode ser feita subitamente. Porém, em uma abordagem sustentada, ou incremental, é possível avançar para que, em determinado momento, seja possível oferecer algo novo, para o qual não há comparação direta, como proposto em uma abordagem que realmente promova uma ruptura com o ensino “tradicional” (MARTINS, 2016, pp. 95-96, aspas da autora).

Conforme destacado pelos autores Horn; Staker (2015); Kanuka; Rourke (2013); Bacow *et al.*, (2012), a equipe docente é fator determinante em uma proposta de ensino híbrido, a seguir são abordados aspectos relativos à formação continuada do docente no Ensino Superior.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

O uso e integração das TDIC às práticas pedagógicas implicam em uma mudança cultural, o repensar do papel de professores e estudantes, e da relação existente entre eles (HORN; STAKER, 2015; KENSKI, 2012b). Essa transformação dada pelas TDIC, que segundo Pretto (2011), articuladas em um processo de convergência tecnológica acarretam transformações na cultura, na sociedade e na educação, tornam-se um desafio da contemporaneidade para pensar em uma “educação que compreenda as múltiplas possibilidades trazidas pela complexidade” (PRETTO, 2011, p. 109).

A sociedade com forte cultura digital, e a conformação em redes não hierarquizadas estimulou nos jovens a experimentação, a produção, o compartilhamento, não só o consumo de informação, mas “produzindo intensamente culturas e conhecimentos” em um universo multimídia (PRETTO, 2011, p. 107). Para Nóvoa (2019) não se pode ignorar os impactos dessa revolução digital e a necessidade de uma maior diferenciação dos percursos formativos dos estudantes.

Todas essas mudanças provocam efeitos para professores e para sua formação (NÓVOA, 2019). Para concretizar essas mudanças Pretto (2011) fala em fortalecimento dos professores no sentido de investir-se em formação de professores e nas condições de trabalho como condição necessária para concretizar as mudanças que se impõem ao sistema educacional.

Para Nóvoa (2019) a mudança que impulsiona novas práticas e novas metodologias, impulsiona também a necessidade de uma nova abordagem para a formação docente. Segundo o autor, se por um lado as transformações da sociedade em rede implicam em uma mudança nos processos de ensino com práticas que acompanhem esses novos tempos, há também que se considerar que essas mesmas transformações implicam o repensar da formação de professores.

Lopes (2009) destaca que essas mudanças perpassam pela necessidade de desenvolver uma visão crítico-reflexiva dos envolvidos nos processos educacionais, que por meio de uma ação informada e comprometida, possam refletir sobre os usos e possibilidades das TDIC.

Lévy (2010) aponta que as mudanças produzidas pelo uso da internet e o constante desenvolvimento tecnológico trazem consequências para as competências profissionais que necessitam ser também atualizadas constantemente para acompanhar o desenvolvimento contínuo que vem ocorrendo por meio dos avanços tecnológicos. Para o autor se antes haviam saberes estáveis, atualmente há um “saber-fluxo caótico” (p. 175) que torna necessário a formação contínua.

Diante das diversas transformações e da expansão de cursos híbridos (CENSO EAD.BR, 2018) com a incorporação de TDIC, recaem sobre o professor do Ensino Superior novas exigências formativas, ampliando a necessidade e importância da formação continuada³⁰.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 estabelece no Art. 63, inciso III, que os institutos superiores deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996).

Entretanto, a mesma legislação pouco estabelece, ou incentiva, a formação continuada de professores do Ensino Superior, limitando-se a indicar os requisitos de formação *stricto sensu* e reconhecendo o Notório Saber, fazendo com que a temática, segundo Beraldo (2009), seja tratada de forma abreviada pela legislação.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Castro e Amorim (2015) notam que a normativa vigente (BRASIL, 1996), as políticas, e as diferentes terminologias têm sido utilizadas para aumentar e priorizar a perspectiva técnica de formação continuada de professores em detrimento de uma dimensão

³⁰ “Formação continuada de professores: toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010a, p. 115).”

experiential que considere a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional.

Ao adicionar o uso de TDIC ao contexto educacional, Lopes (2009) indica que pensar apenas em um conjunto de saberes técnicos é insuficiente para proporcionar uma atuação docente com autonomia, pois esta requer reflexão, crítica e ação.

Convergente com a pesquisa de Lopes (2009) estão Castro e Amorim (2015), e Kenski (2012b), estes autores também afirmam que a aproximação entre docentes e tecnologias não deve ficar apenas no campo do treinamento tecnológico instrumental, mas ir além, visando a preparação didática para uso pedagógico das TDIC. De forma que, para Kenski (2012b, p. 77), o docente possa “conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com os processos de ensino”.

Assim, além da vertente relativa a quais aspectos de formação desenvolver, a atribuição ou iniciativa de formação restringe-se, muitas vezes, as iniciativas individuais, ou a regimentos e projetos institucionais aos quais o docente esteja vinculado institucionalmente, pois em sua complexa rede de relações o desenvolvimento profissional está sujeito a contextos pessoais, sociais, econômicos, políticos e a aspectos da própria instituição que podem assinalar uma parcela de vulnerabilidade profissional de necessidades nem sempre atendidas com o compromisso de promoção de desenvolvimento que contemple a formação docente e sua relação com a valorização do trabalho docente.

Almeida e Pimenta (2014) alertam para a crescente importância da formação continuada de docentes universitários a partir de uma visão que compreende que a formação constitui elemento de valorização do trabalho docente e que devem ser desenvolvidas ações e políticas institucionais estáveis e permanentes que avancem em relação às iniciativas esporádicas. As autoras destacam a necessidade da formação docente para o ensino com o aprimoramento da formação para a docência e a observância às mudanças decorrentes de novos paradigmas educacionais que trazem a centralidade do aluno nos processos de ensino-aprendizagem.

Para Lima e Moura (2015) esse novo paradigma no qual se insere o modelo de ensino híbrido e o uso das tecnologias como suporte aos professores modifica o papel do professor, de uma prática de ensinar baseada em transmissão do conhecimento para uma prática de construção de conhecimento em que o docente utiliza as TDIC para a personalização do

ensino. Para os autores essa perspectiva requer novas habilidades relacionadas ao uso das tecnologias digitais e por isso destacam a necessidade da formação continuada docente.

Há múltiplos significados e várias nomenclaturas utilizadas para designar essas novas habilidades relacionadas ao uso TDIC, Silva e Behar (2019) afirmam que as diferentes nomenclaturas buscam compreender as competências digitais sob o aspecto de como os indivíduos devem lidar com as TDIC nos diferentes âmbitos da vida.

Para essas autoras competência digital é um conceito complexo que vai além dos letramentos (computacional, informacional, em mídia, digital), envolve um conjunto de elementos que são conhecimentos, habilidades e atitudes, que devem ser mobilizados frente a uma situação nova.

Assim, para Silva e Behar (2019, p. 26), ser digitalmente competente é poder "compreender os meios tecnológicos o suficiente para saber utilizar as informações, ser crítico e ser capaz de se comunicar utilizando uma variedade de ferramentas", acrescentam ainda que as competências digitais são dinâmicas e devem ser atualizadas constantemente.

A revisão de literatura realizada por Pulham, Graham e Short (2018) busca justamente identificar as competências docentes para o ensino híbrido. Os autores concluem que a maior parte das competências são genéricas (como por exemplo comunicação, cooperação, abertura para mudanças) e aplicáveis às diferentes modalidades de educação, mas sugerem que competências mais específicas para o ensino híbrido devem ser desenvolvidas.

Com isso, Pulham, Graham e Short (2018) propõem, além das competências genéricas, uma organização de competências voltadas para: a) ensino *on-line*: por exemplo, uso de *softwares*, organização de material *on-line*, interação *on-line*; b) ensino presencial: por exemplo, gestão do espaço físico da sala de aula, interações face a face; c) ensino híbrido: neste caso, os autores destacam que para atuar de forma integrada em ambientes híbridos, requer que o professor tenha um conjunto de habilidades resultantes da combinação das competências do ensino *on-line* com o ensino presencial, por exemplo, facilitar interação *on-line* síncrona e assíncrona, uso de *softwares* e o uso dos dados gerados pelos estudantes, adicionadas às competências do ensino presencial.

Paniago (2016) menciona que os professores têm sido desafiados a ensinar além do contexto da sala de aula, utilizando diferentes mídias, recursos audiovisuais e tecnológicos em uma reconfiguração de espaços e práticas.

Imbernón (2010a) ao afirmar que o paradigma da complexidade³¹ está presente tanto na sociedade, quanto na educação, propõe que a formação docente também deve se basear no pensamento complexo e na compreensão de que o trabalho docente é complexo e difícil, pois é um fenômeno social:

Um dos mitos na profissão docente é que “ensinar é fácil”. No entanto, ensinar sempre foi difícil, e a cada dia essa dificuldade vem aumentando, sendo até arriscada em alguns lugares. Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa e os novos valores, entre outros, repercutem em uma profissão que se sente incômoda em uma base de incertezas e mudanças, já que a formação, até agora, não se ocupou disso. São velhos e novos desafios que continuam fazendo que a educação seja difícil e, nos novos tempos, mais complexa. A complexidade aumentou em decorrência do contexto. Quando falamos de contexto, estávamos nos referindo tanto a lugares concretos, instituições educacionais, quanto a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho (IMBERNÓN, 2010a, p. 100, aspas do autor).

Imbernón (2010a) propõe que a formação continuada deve proporcionar aos professores espaços para análise e reflexão das situações problemáticas educacionais que supere as propostas de formações disciplinares e propostas que buscam soluções de problemas genéricos e descontextualizados.

Para Imbernón (2010b, p. 55), a formação continuada é um dos elementos importantes para o desenvolvimento profissional³², deve ter como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente e “propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”.

Destacou-se neste tópico algumas mudanças nos contextos sociais e culturais que promovem impacto no paradigma educacional e na formação continuada de docentes que atuam no Ensino Superior: mudanças no papel do professor no ensino híbrido; o tratamento normativo relativo à formação continuada docente no Ensino Superior; alguns aspectos de formação para docência e competências digitais do professor universitário; a formação continuada como um dos aspectos de desenvolvimento profissional.

³¹ Paradigma da complexidade conforme obras de Edgar Morin; algumas publicações de Edgar Morin citadas por Imbernón (2010a): *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; *Introdução ao pensamento complexo*; *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*.

³² “A nosso ver, a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2010b, p. 46).”

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Partamos da frase paradoxal de Heidegger: “Nossa origem não está atrás de nós, ela está diante de nós.” Talvez possamos sair desse paradoxo dizendo que estamos provavelmente nos aproximando de um novo começo... Sabemos que na história da vida e na história da humanidade aconteceram inumeráveis começos.”
Edgar Morin
(Livro: Rumo ao abismo? Ensaio sobre o destino da humanidade, p. 159)

A pesquisa com abordagem qualitativa parte de uma questão ampla ou foco de interesse (GRESSLER, 2007), que nesse caso foi compreender o ensino híbrido a partir das perspectivas docentes em cenários de intensa transformações. Nesse tipo de abordagem, depreende-se que a pesquisa visa a compreensão de uma realidade específica e que os significados apresentados nesse Capítulo estão vinculados ao contexto (GRESSLER, 2007; CRESWELL, 2010).

Optou-se por iniciar a pesquisa a partir das perspectivas teóricas sobre a temática para identificar “aspectos relevantes e relações significantes” (GRESSLER, 2007, p. 103) de forma que os resultados encontrados são relacionados com o referencial teórico utilizado e outros que surgiram da necessidade de maior compreensão para temas que emergiram.

Sendo um estudo de caso a pesquisa não propõe generalizações estatísticas (YIN, 2015; GRESSLER, 2007), pois se preocupada com significados e aspectos da realidade que não podem ser quantificados (MINAYO, 1994); os entendimentos apresentados a partir da análise de conteúdo, envolvem condições contextuais pertinentes ao recorte (caso) investigado e as generalizações pretendidas são no campo das “lições aprendidas” ou “generalizações analíticas” (YIN, 2015, pp. 43-44).

O caso pesquisado é caracterizado pela ampliação de carga horária EaD para 29,71% no curso de graduação presencial Ciências Biológicas Licenciatura, implementação e transição para um novo ambiente virtual de aprendizagem durante o período da pandemia de covid-19.

O Capítulo foi organizado em três categorias temáticas (*a perspectiva dos docentes; a formação docente; as tecnologias digitais*) que propõem responder aos objetivos específicos dessa pesquisa. As unidades analisadas envolvem os agrupamentos que surgiram com maior frequência nos dados analisados e que estão relacionadas aos objetivos específicos e ao referencial teórico da pesquisa. Não foi elaborada uma categoria ou unidade específica para

discutir a pandemia, compreende-se que ela se insere nos aspectos do contexto pesquisado, observou-se que o tema perpassou a fala dos participantes pesquisados em diversos momentos.

5.1 AS PERCEPÇÕES DO CONTEXTO LOCAL DA PESQUISA

O estudo de caso com abordagem qualitativa é um estudo empírico que não fica restrito aos aspectos teóricos, mas contempla também as percepções e observações percebidas pelo pesquisador. Neste estudo, percebe-se um cenário institucional em transformação frente às mudanças do setor educacional (detalhadas no terceiro capítulo), amplificada pelo contexto e impactos da pandemia.

A pesquisa analisa o curso de graduação presencial de Ciências Biológicas Licenciatura de uma IES privada no estado de Mato Grosso do Sul, por meio da abordagem qualitativa de coleta, análise, interpretação e redação dos dados para compreender “*Como se dá na realidade empírica o ensino híbrido?*”.

O curso pesquisado já utilizava percentual de carga horária a distância antes de 2020, dentro do limite especificado pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, que estabelece o limite de oferta na modalidade EaD para cursos de graduação presencial de até 20% da carga horária total do curso. A instituição e o curso investigado passaram por alguns marcos temporais que caracterizam um cenário de transição e transformação institucionais nos últimos quatro anos (2018, 2019, 2020, 2021).

Entende-se como primeiro marco a publicação do PDI em 2018, que explicita os princípios, estratégias, planejamento e ações que a instituição pretende executar no período 2018-2022; em 2019 com a publicação do PPI e as orientações para “promover os processos de formação integral e ecologia dos saberes, gerando com isso um ecossistema educativo, capaz de dar condições para que os nossos estudantes se formem integralmente” (PPI, 2019, p. 8), tem-se um segundo aspecto desse cenário.

Com a publicação da Portaria nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, ampliando a possibilidade de oferta de carga horária EaD para até 40% da carga horária total do curso presencial, a instituição iniciou em 2020 a ampliação do percentual EaD do curso, aumentando para 29,71% a carga horária EaD total do curso e iniciou a reformulação do PPC, necessidade derivada tanto pelas questões de implantação do percentual EaD quanto para adequação e articulação ao novo PPI.

Em 2021 aspecto a contextualizar é a transição de plataforma de aprendizagem Moodle³³ para outra plataforma chamada aqui por pseudônimo de plataforma Alfa. Todas essas transformações inseridas em um macrocenário, a partir de 2020, de pandemia e ensino remoto emergencial.

5.2 O ENSINO HÍBRIDO

Acerca do objetivo geral “*como se dá na realidade empírica o ensino híbrido?*”, pode-se observar que no curso pesquisado o modelo híbrido adotado combina disciplinas EaD totalmente *on-line* com uma aula síncrona ao vivo e *on-line* por disciplina (essa aula é ao vivo, e posteriormente a gravação fica disponível), as demais aulas são gravadas; disciplinas totalmente presenciais; disciplinas híbridas com percentual de carga horária EaD e uso de ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Nas disciplinas EaD e nas disciplinas híbridas os estudantes possuem suporte do professor, do tutor, e uso de AVA.

Um grupo de disciplinas compõem o chamado eixo comum dos cursos de Licenciatura em que alunos de diferentes cursos são integrados dentro da mesma disciplina; um outro grupo de disciplinas compõem o eixo específico, que são as disciplinas específicas do curso de Ciências Biológicas.

Observou-se que as disciplinas do eixo das licenciaturas são as disciplinas com oferta totalmente na modalidade EaD, reforçando o que foi identificado na análise dos dados do INEP (2020) em que se verifica a expansão da modalidade de forma mais expressiva nas áreas das licenciaturas.

As disciplinas híbridas possuem 50% da carga horária ofertada na modalidade EaD, e os outros 50% ofertados de forma presencial no *campus* da instituição. Ressalvado que, durante o período de pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e a continuidade do percurso formativo do estudante fornecido por meio do ensino remoto emergencial.

As disciplinas totalmente presenciais se concentram nas disciplinas do eixo específico do curso e em maior número até o quarto semestre do curso, em que se observa respectivamente: 1º semestre – 5 disciplinas presenciais; 2º ao 4º semestre – 3 disciplinas

³³ O sistema Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma de LMS (*Learning Management System*) ou sistema de gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem gratuita e de código aberto, originalmente desenvolvida por Martin Dougiamas (Tori, 2017, p. 108).

presenciais. A partir do 5º semestre até o último semestre observa-se que há redução no número de disciplinas presenciais, sendo duas disciplinas presenciais por semestre.

A pesquisadora entrevistou professores dos três tipos de disciplinas ofertadas e dos dois eixos presentes no curso, sendo:

Quadro 13 - Relação dos professores, disciplinas e eixos pesquisados

PROFESSOR	DISCIPLINA	EIXO
P86	Disciplina EaD	Eixo Comum
P39	Disciplina EaD	Eixo Comum
P70	Disciplina híbrida	Eixo Específico
P52	Disciplina híbrida (02 disciplinas)	Eixo Específico
P12	Disciplina híbrida (01 disciplina) Disciplina presencial (01 disciplina)	Eixo Específico

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

5.2.1 A perspectiva dos docentes

Dentre os objetivos específicos desta pesquisa está: *analisar as compreensões docentes relacionadas ao ensino híbrido*. Para analisar e discutir este objetivo a partir da perspectiva docente no contexto da instituição pesquisada, envolvida em cenários de transformações e conforme as características do modelo híbrido adotado, algumas temáticas foram recorrentes na pesquisa e são analisadas a seguir: compreensões, perspectivas, mudanças.

Quanto às compreensões sobre o entendimento dos docentes em relação ao ensino híbrido os resultados apontam para compreensões variadas relativas ao conceito; alguns docentes mencionam que o contato com a terminologia é recente e que há alguma incompreensão de como trabalhar o ensino híbrido.

Os documentos institucionais não foram mencionados pelos participantes da pesquisa como apoio ou suporte para compreensões acerca do ensino híbrido. A pandemia foi mencionada como um fator que pode favorecer a expansão de cursos semipresenciais. A seguir esses resultados são apresentados e discutidos.

Martins (2016) e Moran (2021) afirmam que no Ensino Superior as concepções de ensino híbrido estão fortemente relacionadas a educação a distância. Esse também foi o entendimento predominante entre os participantes pesquisados, conforme os professores:

Pois é... falando no... pensando na... na origem da palavra né... o que é o híbrido, é aquilo que possa ser o quê? Que possa ser subdividido e que possa ser também aglutinado, não é? Agora em relação a como será ou como está sendo o ensino híbrido, no entendimento que eu tenho é que algumas disciplinas, algumas áreas de determinado curso serão aplicados presencialmente, inclusive aquilo que tem a ver com estágio, com teoria e prática, fazer essa mescla, da teoria e da prática. E aquelas disciplinas que por ventura que eles entendem que são disciplinas do eixo básico que possam ser utilizáveis em mais de um curso, elas vão para o virtual, né para o EaD. E aí elas são desenvolvidas *on-line*, não remotamente, mas com o modelo mesmo de EaD. Em que está lá e o aluno vai trabalhar a hora que ele achar que é melhor pra ele. Ele que faz o seu próprio horário e tal (P39).

Bom, no meu entendimento seria uma disciplina aonde eu consigo conjugar duas propostas diferentes, aquilo que eu já trabalhava normalmente e que eu trabalho há muito tempo com a proposta nova, neste caso especificamente uma plataforma digital que vai funcionar tanto para complementar, quanto para propor interação, do conteúdo com, em relação ao professor e ao aluno. Isso é o que eu entendo como deveria ser (risos) (P52).

Vaughan (2016) define o ensino híbrido como uma metodologia de ensino que integra o ensino *on-line* ao ensino presencial possibilitando uma aprendizagem ativa, tanto em momentos presenciais, quanto em momentos a distância. Esse entendimento se aproxima do que também foi observado na pesquisa, por meio da compreensão do professor (P86):

Para mim o ensino híbrido ele é considerado uma **metodologia de ensino** que ele vai combinar tanto presencial quanto a distância, mas o ensino híbrido ele vai te dar também uma flexibilidade nesses dois ambientes, tanto o virtual como o presencial. [...] Então o ensino híbrido pra mim ele possibilita superar essa visão que a turma está fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo (P86, grifo nosso).

Conforme observado na literatura sobre o ensino híbrido, a flexibilidade por possuir diversas possibilidades e modelos associada a diversidade de nomenclaturas ocasionam implicações contraditórias, se por um lado propicia sua popularidade e expansão, por outro, complexifica seu entendimento com implicações que se refletem na sua implementação e execução (GRAHAM, 2006; FRIESEN, 2012; KANUKA; ROURKE, 2013; SOUSA; SCHLÜNZEN JUNIOR, 2018).

Garrison e Vaughan (2007) destacam a complexidade de se distinguir o ensino híbrido:

Reconhecer o verdadeiro blended learning não é óbvio. Blended learning é a fusão cuidadosa de experiências de aprendizagem face a face e on-line. O princípio básico é que a comunicação oral face a face e a comunicação escrita on-line são integradas de forma otimizada, de modo que os pontos fortes de cada um são combinados em uma experiência de aprendizagem única congruente com o contexto e o propósito educacional pretendido. Embora o conceito de blended learning possa ser intuitivamente aparente e simples, a aplicação prática é mais complexa (GARRISON; VAUGHAN, 2007, p. 5 apud FRIESEN, 2012, p. 4, tradução nossa).

Essa complexidade, entendida aqui com o sentido de que o ensino híbrido é formado por vários elementos e aspectos relacionados entre si, comunica-se com o que relata o professor (P12):

[...] porque hoje nós temos uma dificuldade muito grande de entender o que é esse híbrido e como que ele deve ser trabalhado. Se você for pegar as informações você vai ver que existem... nós teremos as maiores... essas definições mais diversas possíveis do que é o híbrido (P12).

[...] essa sua pergunta é muito importante porque essa palavra híbrida ela não está clara ainda na cabeça de muitos professores (P12).

O relato do professor (P12) vai ao encontro do resultado da pesquisa conduzida por Andrade (2018) em que a autora conclui que as questões emergentes acerca do ensino híbrido estão no campo da prática e na forma de combinar momentos presenciais e a distância. Essa reflexão também é apresentada pelo professor (P70):

E aí eu pensei assim: e agora? Como é que eu vou conseguir, mesmo assim, fazer essas dinâmicas para consolidar o conteúdo que a gente está abordando em aulas expositivas, sendo que eu vou ter menos tempo [carga horária de aula presencial]? (P70).

Além da complexidade mencionada pelo professor (P12) quanto a compreensão e prática, alguns docentes também relatam que o contato com a terminologia é inicial:

Eu tenho colegas que trabalham no ensino superior que já tem a universidade no sistema híbrido há algum tempo. Então eu tinha uma noção de como elas funcionavam (P52).

Eu tinha ouvido muito vagamente sobre isso [ensino híbrido] em um encontro que teve num congresso [...] (P70).

As noções são importantes e dizem respeito a experiências, conforme afirma Minayo (2014), mas a autora alerta para a necessidade de aprofundamentos em elementos que ampliem a clareza da compreensão, avançando de noção para conceito.

Admite-se junto com Horn e Staker (2015) a necessidade de parâmetros “amplos” (p. 37) que não limitem as possibilidades do ensino híbrido, entretanto, Graham (2006); Kanuka; Rourke (2013); Horn; Staker (2015) também reconhecem que definições excessivamente amplas e abrangentes geram equívocos na compreensão do ensino híbrido, complexificando seu entendimento com implicações na sua execução.

Graham (2006) propõe a necessidade de uma definição mais restrita que traduza as características essenciais do ensino híbrido. Horn e Staker (2015) destacam que os modelos e uma taxonomia são importantes para apoiar a resolução das questões relacionadas as ambiguidades, pois fornecem uma linguagem e colaboram para a compreensão dos elementos básicos do ensino híbrido. Conclui-se com Minayo (1994) que conceitos possuem um caráter comunicativo e devem permitir a sua compreensão pelos interlocutores.

Além das compreensões anteriores, nota-se também uma associação do ensino híbrido com o ensino remoto emergencial.

Éh... pra mim o ensino híbrido é aquele que vai é... que com... que tem né... um encontro ali presencial com os alunos, então parte é presencial e a outra parte acontece **no modo remoto** com auxílios de plataformas, como por exemplo a plataforma Alfa em que o aluno pode explorar o material teórico de livros, ou vídeos gravados, em que ele realiza exercícios, enfim, então existe umaaa..., então a gente acaba utilizando essas plataformas, que seria a **parte ali remota**, em que o aluno tem mais autonomia e realiza o estudo por conta...mais por conta própria, e o presencial em que ele tem ali o encontro com o professor pra que seja de uma forma mais dinâmica ele consiga é... é... na verdade um acaba sendo complemento do outro, né... (P70, grifo nosso).

O ensino híbrido significa que eu tenho uma disciplina que ela é oferecida de forma presencial, só que parte dessa presencialidade ela é oferecida **de forma remota** (P12, grifo nosso).

Trevisani (2021a, 2021b) ressalta que a pandemia tem favorecido uma indiferenciação ao nomear indistintamente modelos de ensino remoto emergencial por meio do ensino híbrido. Para Hodges *et al.* (2020) o ensino remoto é um modo de entrega instrucional alternativo, temporário, devido a uma circunstância de crise e não deve ser confundido com

ensino híbrido ou com EaD. Trevisani (2021a, 2021b), Appenzeller *et al.* (2020), Moreira e Schlemmer (2020), Hodges *et al.* (2020) afirmam que há distinção entre ensino remoto emergencial e ensino híbrido.

Nos documentos institucionais (PDI, PPI e PPC) não foi encontrada uma concepção que nomeasse especificamente o ensino híbrido, ou que trouxesse a compreensão institucional quanto ao modelo de ensino híbrido adotado. Entretanto, foi observado que os documentos destacam o incentivo a implementação de práticas inovadoras (PPI, 2020) e uso de metodologias ativas (PDI 2018-2022).

Os resultados das avaliações devem ser indicadores para a construção de alternativas didáticas, com destaque para as metodologias ativas, que colocam o estudante como protagonista do seu processo de apropriação do conhecimento, respeitando a singularidade das diversas lógicas de aprendizagem (PPC, 2020, p. 21).

Com base no uso de metodologias ativas desenvolvidas pelos docentes, os estudantes terão condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia [...] (PPC, 2020, p. 28).

Catalizador e impulsionar a utilização de metodologias que considerem o estudante como protagonista do processo de construção do conhecimento, priorizando a utilização das tecnologias articuladas com metodologias ativas é responsabilidade da coordenação de curso [...] (PPC, 2020, p. 70).

Observa-se que os princípios da proposta educacional da IES, ainda que baseados em referenciais teóricos distintos (por exemplo: Freire, 1987; Villas Boas, 2001) dos adotados nesse estudo para a pesquisa do ensino híbrido, se aproximam de alguns dos princípios propostos pelo ensino híbrido, tais como: autonomia, protagonismo, flexibilidade, avaliação contínua, uso de tecnologias. Pode-se observar alguns destes princípios conforme aparecem nos documentos institucionais:

Lembramos a necessidade de destacar o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao priorizar metodologias que possibilitem a construção e o fortalecimento da autonomia do estudante [...] (PPC, 2020, p. 15).

Portanto convém pensar processos pedagógicos em que a comunidade educativa esteja radicalmente envolvida na criação, produção e construção do conhecimento, sobretudo por meio da pesquisa concretizada nos diferentes desdobramentos dos métodos de ensino e aprendizagem que têm como referência a participação ativa dos sujeitos (PPI, 2019, p. 21).

Compreende-se que a matriz curricular do curso contempla possibilidades de flexibilização materializadas por meio da atenção da interligação existente entre as diferentes disciplinas. Desta maneira, afasta-se da rigidez disciplinar e metodológica que impede reconhecer a inexorável inter-relação entre as disciplinas e as demais atividades acadêmicas do curso (PPC, 2020, p. 24).

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas prioriza-se a avaliação, “pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos estudantes, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2001, p. 4-5). Nesse sentido, o “ato de avaliar está centrado no presente e voltado para o futuro. [...]” (PPC, 2020, p. 20).

É papel do estudante utilizar diversos recursos tecnológicos como meios de aprender (PPI, 2019, p. 30).

Essa aproximação ocorre pelo incentivo do uso das metodologias ativas articuladas às tecnologias (por exemplo em PPC, 2020, p. 70). As metodologias ativas não foram temáticas abordadas nos capítulos teóricos dessa pesquisa, que se concentra no ensino híbrido. Emerge aqui, a partir do entrelaçamento das entrevistas e análise documental, um ponto a abordar diante da aproximação dos conceitos de ensino híbrido e metodologias ativas.

Há vários conceitos para metodologias ativas. Para Moran (2017, p. 24) metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem e “as metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos [...]”. Para Mattar (2017, p. 22) as metodologias ativas “[...] convidam o aluno a abandonar a posição de receptor e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas”.

Percebe-se que ao trazer elementos como autonomia e construção do conhecimento há uma aproximação entre o ensino híbrido e as metodologias ativas, em que modelos de ensino híbrido podem utilizar métodos ativos³⁴ em suas práticas para que, conforme Vaughan (2016), os alunos avancem de uma aprendizagem passiva, aprendendo a aprender, e assumindo maior responsabilidade por seu aprendizado. Ou, conforme Moran (2017), o método ativo pode se expressar como o próprio uso dos modelos de ensino híbrido.

A pandemia foi contextualizada pelos participantes pesquisados como um catalizador para mudanças que já vinham ocorrendo e foram aceleradas. Na perspectiva

³⁴ Alguns métodos ativos que podem ser citados, conforme Mattar (2017): Sala de aula invertida (*flipped classroom*), instrução entre pares (*peer instruction*), aprendizagem baseada em problema (PBL), aprendizagem baseada em projetos, dentre outros.

docente, a pandemia e o ensino remoto emergencial favorecerão a flexibilização da adoção de carga horária por meio da educação a distância em cursos presenciais. A perspectiva é de que parte das metodologias adotadas neste momento se tornem permanentes no cotidiano pós-pandemia.

Então eu acredito que nesse momento nós estamos passando por uma transição que pode ser que daqui a algum tempo, assim que acabar a pandemia ou assim que as coisas melhorarem né e nós voltarmos para um caminho mais certo, porque nesse momento a gente tá presencial só que trabalhando remoto. Mas eu acredito que o 100% remoto, ou melhor, o 100% presencial, a gente não volta mais (P12).

O ensino híbrido deveria e talvez seja uma proposta que veio pra ficar, independente da gente estar ou sair de uma pandemia. Porque eu vou fazendo uma análise, eu vou perceber que muitos empregadores depois desse período podem fazer uma análise e perceber que as empresas ganham em manter a pessoa em casa, né, então. E podem passar a adotar mais, não só na educação, mas em outras áreas também. [...] Então eu penso que muito disso vai permanecer (P52).

A gente vai passar talvez por uma recodificação dessas formas, baseadas em como o empregador, o comércio vê e percebeu tudo isso. Que algumas não tem como, mas que outras não teria nenhum problema porque na prática o resultado foi o mesmo. Ele economizaria alguns valores, né. Principalmente quando eu digo, esse aluguel, espaço físico. Então eu penso que isso vem para ficar (P52).

Moran (2012) também acredita que a oferta de cursos híbridos tende a ampliar por dois motivos: primeiro porque “se adapta melhor à nova sociedade *aprendente*, conectada [...]” (p. 129, *italico do autor*) e segundo porque as mantenedoras buscam estratégias de redução de custos de infraestrutura, ocupação de espaços e horas-aula.

Horn e Staker (2015) veem o uso da TDIC no ensino híbrido como uma forma de conceber dois objetivos difíceis de conciliar, que é tornar a aprendizagem centrada no estudante aplicável em larga escala, permitindo conciliar a personalização e ampliando o acesso a um maior número de estudantes, com controle de custos que torna viável a implantação pelas instituições.

Na pesquisa percebe-se que os docentes identificam a adoção das TDIC no ensino híbrido como recurso para ampliação do acesso e redução de custos, mas não há menção aos aspectos relativos as possibilidades de personalização do processo de aprendizagem, indicando uma diferença entre as percepções docentes e o PPC (2020, p. 25) que faz menção à criação de

“linhas de formação distintas que permitam desenvolver e certificar competências parciais” e a “personalização da formação dos estudantes”.

O professor (P12) observa que as IES privadas sofrem pressão por redução de custos e por ampliação de número de alunos “que a gente sabe que essa é uma questão que limita ou não a formação de um biólogo que é o custo hoje que ele... é o investimento né, que ele faz hoje dentro de um curso. E aí o EaD ele acaba barateando o curso. Acaba barateando esse investimento e abre portas”, corroborando o professor (P52) menciona “me parece ser uma decisão baseada em, assim, baseada na parte econômica [...]”.

Conforme observou Kanuka e Rourke (2013) as motivações para que uma IES adote o uso de TDIC são variados, vão desde o desejo de inovar suas práticas educativas até pressões relativas a aspectos financeiros.

Para Moran (2005; 2012) e Tori (2009) desde 2001 tem ocorrido uma combinação entre as modalidades presencial e a distância que, ao longo do tempo, tem tornado os cursos de graduação presenciais cada vez mais semipresenciais. O professor (P12) ao se referir a EaD menciona sua percepção de que “de repente algumas mudanças foram acontecendo na legislação e foi abrindo as portas pra aumentar o número de alunos dentro da sala de aula”.

Então, quando a gente olha hoje para esse curso, é presencial, mas ele tem um número limitado de alunos por conta do espaço, aí é onde entra o EaD, que as universidades podem ganhar espaço. Oferecer curso na modalidade EaD ou até na modalidade híbrida (P12).

Essas mudanças associadas a expansão da educação a distância, que nos últimos 10 anos (de 2009 a 2019) teve um crescimento de 378,9% de ingressantes em cursos superiores de graduação na modalidade EaD (INEP, 2020), percebe-se que há docentes universitários que iniciam sua atuação no Ensino Superior em cursos desta modalidade.

[...] estou no ensino superior desde 2011, já com a questão da EaD, porque eu começo com cursos de especialização em EaD [...]. Como eu disse a você, eu começo então em 2011 já trabalhando com EaD, então quando migrou do presencial para o híbrido ou para *on-line* eu não tive muitas dificuldades, até porque desde 2011 eu venho gravando aula, fazendo (pausa) algumas atividades *on-line* (P86).

Para Moran (2012) os educadores têm experienciado muitas novas situações, desde novas metodologias até novas situações de trabalho e isso, segundo o autor, tem possibilitado que estejam mais bem preparados.

Sob a perspectiva dos professores, observa-se compreensões variadas acerca do ensino híbrido. Há o entendimento de que o ensino híbrido é a combinação da modalidade presencial e a distância; há também o entendimento do ensino híbrido como uma metodologia de ensino que possibilita uma aprendizagem centrada no estudante. O ensino remoto associado ao ensino híbrido também foi citado.

As perspectivas docentes apontam para expectativa de expansão de cursos semipresenciais impulsionadas pela pandemia e flexibilização na legislação.

5.2.2 A formação docente

O segundo objetivo específico da pesquisa pretende discutir a formação continuada para o trabalho docente no ensino híbrido. Ao realizar a análise dos dados três eixos temáticos se destacam: formação para o ensino híbrido, formação em serviço, trabalho docente.

A formação continuada foi mencionada como um desafio frente a situações cotidianas, recursos financeiros e contextos pessoais. Alguns docentes mencionam as transformações no trabalho docente ao longo do tempo e os desafios para o desenvolvimento contínuo. Alguns docentes também descreveram sua primeira experiência em cursos EaD, classificando-a como desafiadora.

A maioria dos docentes mencionam que há apoio institucional para a formação continuada. Os documentos institucionais indicam a formação continuada docente como valor “inalienável” (PDI, 2018-2022, p. 19) e “indispensável” (p. 27), contemplam ações e estratégias para formação continuada e valorização do trabalho docente (PDI, 2018-2022, p. 21).

Pulham, Graham e Short (2018, p. 39, tradução nossa) afirmam que “a literatura sugere que o ensino online, híbrido e presencial requer competências diferentes³⁵” para que o professor exerça suas práticas educativas em cada um destes três contextos, pois: “A prática de ensino muda com a introdução da tecnologia, mas como a tecnologia é incorporada e em que medida vai determinar a forma como as práticas de ensino mudam” (p. 37, tradução nossa).

³⁵ Os autores, por meio de revisão de literatura, identificam quatro categorias para competências docentes: Competências para o ensino *on-line*/digital: relacionadas ao uso das TDIC, por exemplo: organização de materiais, interação *on-line*, discussões síncronas e assíncronas, uso de *software*, uso de dados gerados pelos estudantes. Competências para o ensino presencial: gestão do espaço físico, orientação e instrução direta. Competências genéricas (aplicáveis a todas as modalidades): colaboração, abertura para mudança, comunicação. Competências para o ensino híbrido: para os autores a preparação para ambientes híbridos requer um conjunto de habilidades que inclui a combinação das competências necessárias para o ensino presencial e também para o ensino *on-line* (PULHAM; GRAHAM; SHORT, 2018).

Para Pulham, Graham e Short (2018, p. 47, tradução nossa) ainda que muitas competências docentes sejam aplicáveis a qualquer modalidade de educação elas “não nos forneceram orientação específica o suficiente para projetar o desenvolvimento profissional para o ensino híbrido”. Segundo os autores:

As principais conclusões deste estudo sugerem que as competências mais específicas para as necessidades únicas de ensino de contextos online e híbridos devem ser desenvolvidas. Isso incluiria competências possivelmente específicas para vários modelos de blended learning, como a rotação por estações, flex ou modelos virtuais enriquecidos (PULHAM; GRAHAM; SHORT, 2018, p. 47, tradução nossa).

Independente do modelo híbrido adotado, todos os professores mencionaram não possuir uma formação com enfoque em ensino híbrido; segundo o professor (P12) isso pode ser um desafio “se a gente pensar hoje a curto prazo uma desvantagem. Hoje o professor não está preparado para essa mudança”. Os professores mencionam:

Eu nunca fiz nada, nenhum curso híbrido. Nem nesse momento, cursos rápidos. Eu já conhecia a estrutura porque como a gente é docente acaba tendo muitos amigos em várias instituições no Brasil (P52).

Mas eu especificamente ter feito, ter tido um curso específico, sobre o ensino híbrido, disciplinas híbridas, como abordar, isso não (P70).

Nessa mesclagem do presencial e do EaD, o professor, principalmente na educação superior, muitos professores da educação superior eles não foram preparados para uma sala de aula (P12).

Ainda que muitas práticas de ensino sejam aplicáveis em todas as modalidades, as instituições devem estar atentas à expansão do ensino *on-line* e de cursos semipresenciais (a expansão foi tema no terceiro capítulo), Pulham, Graham e Short (2018) afirmam:

Recomendamos que os programas de formação de professores que se esforçam para melhorar os resultados do ensino online e do ensino híbrido examinem as competências para os contextos em que são apropriadas e incluam mais competências híbridas e online na formação regular de professores para todos os professores em formação (Pulham; Graham; Short, 2018, p. 49, tradução nossa).

Nesse sentido, o professor (P70) identifica essa necessidade de uma formação mais específica:

O que eu acho que talvez podia ser mais explorado, essa parte mais, eu sei que a gente vem falando de metodologia ativa, de processo ativo de aprendizagem, mas talvez de ainda assim, de a gente discutir mais essas ferramentas, e propostas que possam tornar o encontro com os alunos uma forma, um encontro mais produtivo no ensino híbrido, mais ferramentas que a gente possa utilizar para esse encontro presencial [...] (P70).

Conforme observado no PDI (2018-2022, p. 42), faz parte dos projetos prioritários de desenvolvimento da IES “capacitar o corpo docente para uso de metodologias ativas”, a necessidade dessa formação é prevista nos documentos e encontra ressonância com a perspectiva docente.

Kenski (2012b) cita que a formação docente deve pensar as tecnologias e seus vínculos com o projeto pedagógico da instituição, não apenas uma formação no sentido de instrução tecnológica, mas também conter as possibilidades pedagógicas possíveis pela integração das tecnologias com o processo de ensino para que a incorporação das TDIC não reproduza uma comunicação transmissiva, conteudista e unilateral, mas que professores e estudantes utilizem de maneira colaborativa, interativa.

Tema que também emerge da pesquisa diz respeito a formação continuada em serviço. E aspectos que se relacionam com questões de valorização profissional e condições de trabalho.

A formação docente é amplamente citada na política de desenvolvimento da IES que criou um centro de formação de ensino e aprendizagem para promover a formação continuada docente em serviço de forma gratuita e subsidiar cursos de formação externa (PDI, 2018-2022, p. 31, 42, 43).

Alguns docentes mencionam o suporte da instituição para formação continuada, citando cursos já realizados e experiências formativas, enfatizando a assistência institucional, por exemplo o professor (P39): “Então a universidade dá esse apoio pra nós, dá sim, com certeza”.

Mesmo havendo o apoio institucional, as condições de trabalho docente ainda são citadas como desafio pelo docente (P39):

Trabalhamos, nós somos horistas. Eu recebo só o que trabalho em sala. Então, muitas vezes tem um curso interessante, mas é justamente em uma hora em que eu estou dando aula em uma outra, em um outro curso (P39).

Broch *et al.* (2020) observaram, como resultado de pesquisa acerca do trabalho docente, que as condições de remuneração e progressão de carreira entre docentes de instituições públicas e privadas são realidades institucionais distintas. Afirmam que a remuneração é mais baixa e/ou estagnada e há menor estabilidade na carreira em contexto privado, acarretando em acúmulo em mais de um vínculo de trabalho para aumento de carga horária e conseqüente aumento de renda.

As mudanças na organização do trabalho, que implicam em novas formas de condições contratuais, geram impactos na estabilidade e no desenvolvimento profissional docente, que passa a dispor de menor condição de tempo e recursos financeiros para atualização profissional (BROCH *et al.*, 2020).

Alguns professores mencionaram sua primeira experiência em cursos EaD, classificando-a como uma experiência desafiadora. Nessas experiências os professores, já em atividade profissional docente, foram estudantes em curso EaD. O professor (P12) relembra a reflexão que fez na época dessa primeira experiência:

Pensando nisso, em 2015 eu fiz um curso EaD [...]. Eu não sei nada sobre ele EaD... O meu aprendizado foi presencial, é mexendo, é experimentando. Como que eu faço isso em uma tela? Ou com um conteúdo? (P12).

O professor (P86) também recorda suas lembranças do primeiro curso EaD que realizou:

Nesse outro vínculo [de trabalho] desde 2007 algumas pessoas foram convidadas para estarem realizando cursos a distância como alunos e depois serem multiplicadores, que utilizava muito o Moodle, e quando eu começo então a dificuldade é muito grande, lógico, porque a gente não acreditava nas possibilidades, [...] então a gente foi aprendendo aos poucos, e com aquelas possibilidades a gente começa também fazer, realizar alguns cursos pelo Moodle com uma dificuldade muito grande, porque nós começamos, eu falo nós porque foi um grupo razoável de pessoas que fizeram, e a partir daí ou você ama ou você odeia (risos) porque ele te dá muitas possibilidades, principalmente quando falava: ‘vamos fazer o fórum’, ‘agora nós vamos discutir no fórum’. Ia olhar tinha cento e poucas questões, eu falava: ‘como que nós vamos ler tudo isso?’, ‘como que nós vamos fazer tudo isso?’. Então esse começo é um começo difícil, para quem não tinha nenhuma (pausa) nenhuma intimidade com a tecnologia e, principalmente, com computador (P86).

Moran (2012) reforça que professores são pessoas, que possuem problemas e dificuldades como todos os seres humanos, e quando pensamos em educação é importante ver

que os professores são sujeitos e objetos de aprendizagem, no sentido de que os professores também experienciam momentos como aprendiz e essas experiências podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Para Cecílio e Reis (2016, p. 10) o uso das tecnologias digitais na educação tem possibilitado atividades docentes mais diversificadas, mas também acarretam a intensificação do trabalho. Esse aspecto implica em reconfigurações do trabalho docente, que requerem processos formativos constante. As autoras afirmam que “as tecnologias intensificam e alargam as atividades para além do local de trabalho, ocupando outros ambientes, rompendo as antigas separações entre trabalho e não trabalho e reconfigurando a subjetividade de professores”.

As mudanças e transformações do trabalho docente ao longo do tempo foram mencionadas. O professor (P39) relembra o início da carreira em tempos de ditadura militar, passando pelo período de abertura “Aí você vive o processo de abertura a partir de 86, 87. 85 começou, mas não foi nada”, passando pelo surgimento de novas propostas como “o aluno é produtor do próprio conhecimento” que levam o professor a buscar formação nessas novas propostas “Aí você vai lá para Belo Horizonte estudar isso. E você fala: Nossa! Isso existe!”. Até chegar nos dias atuais em que, por exemplo, o diário de classe que era: “ele era impresso, que nós tínhamos que pegar todo dia, levar, fazer chamada, não podia ter rasura”, atualmente, nos cursos de graduação presenciais os diários são virtuais.

O professor (P39) finaliza: “Então você vê como que foi mudando tudo. E agora essa nova mudança que é o híbrido, e que nós vamos nos adaptando. [...] Mas é desafiante”.

Arroyo (2004) fala de uma mudança ao longo do tempo que tensiona a pedagogia e a docência. Para o autor as tensões nas instituições de ensino são também um reflexo das mudanças e tensões sociais, políticas, culturais que afetam tanto professores, quanto estudantes, afirmando que a passagem do tempo, e a transformação da sociedade ao longo dele, estabelecem novas relações entre estudantes e professores acompanhando as mudanças da sociedade.

Na contemporaneidade essas novas relações entre sujeitos, tempos e espaços, são reconfiguradas, conforme afirmam Rosa e Cecílio (2020), exigindo um repensar da identidade docente diante da horizontalização das relações na sociedade digital em rede. Com informações disponíveis em rede, maior instantaneidade, o trabalho docente sofre mudanças implicando em novas práticas pedagógicas com processos mais interativos de comunicação, colaboração, flexibilidade e a participação ativa do estudante.

Marcelo (2009) afirma que diante da velocidade das transformações no mundo contemporâneo os docentes necessitam fazer um esforço redobrado para continuar a aprender,

atendendo assim a uma adequada resposta ao direito de aprender do aluno. No contexto atual, em que tanto os entusiastas, quanto os reticentes e críticos do ensino mediado por tecnologias foram submetidos a situações inéditas, estes esforços se avolumaram como bem afirmou o professor (P39): “[...] nós vamos nos adaptando. [...] Mas é desafiante”.

Percebe-se que ao longo do tempo há exigências crescentes para a atuação docente, incluindo a formação continuada para atender novas demandas, complexificadas por cenários de instabilidade e incertezas, que não acompanham na mesma proporção uma melhora nas condições de trabalho, renovando assim as tensões.

5.2.3 As tecnologias digitais

O terceiro objetivo específico da pesquisa é *explorar como as TDIC são utilizadas nas práticas híbridas*. Para analisar e discutir este objetivo algumas temáticas emergiram, sendo agrupadas da seguinte forma: exclusão digital, engajamento, integração, autonomia, interação.

A seguir são apresentados os resultados. As categorias são discutidas e, procura-se explorar uma interconexão entre esses resultados, o referencial teórico e os documentos institucionais.

Todos os participantes da pesquisa estavam utilizando tecnologia baseada na *Web* como principal tecnologia em suas atividades. Os participantes afirmam que possuem suporte técnico e orientações pedagógicas. Todos os participantes também sabiam informar onde recorrer para solucionar problemas técnicos ou solicitar eventual suporte para uso das TDIC, conforme, por exemplo, o professor (P12): “Todo o suporte o departamento de EaD da universidade eles dão, tanto esse técnico e também as orientações pedagógicas”.

O ambiente virtual de aprendizagem foi a tecnologia mencionada por todos os participantes como o principal recurso utilizado para combinar o ensino presencial com o ensino *on-line*. O uso do AVA foi mencionado sob dois aspectos: tanto para fornecer acesso a conteúdos, como para possibilitar ao estudante algum controle de tempo e lugar.

Relativo ao primeiro aspecto, os professores mencionam:

Eu tenho uma disciplina de 4 créditos, 2 créditos o estudante tem com um professor da disciplina e os outros 2 créditos ele tem no ambiente virtual, e pode ter ou não a presença do professor, mais um tutor educacional ali, um orientador educacional que vai direcionar, que vai orientar o aprendizado do estudante com base no material oferecido de forma EaD. Então parte da

disciplina ela é oferecida no trabalho EaD mesmo, ele acessa um ambiente virtual, ele vai fazer uma leitura de textos, vai fazer atividades, vai elaborar trabalho de acordo com a orientação daquela unidade de aprendizagem, e em contrapartida, ao mesmo tempo ele tem contato com o professor da disciplina daquele determinado assunto caminhando com este estudante de forma presencial (P12).

Ele [o aluno] entra na plataforma, ele faz as atividades. E eu [o professor] olho lá, além de ter montado as atividades, trago algumas das discussões para a minha sala (P52).

Não houve menção ao uso das TDIC como forma de explorar as diferentes formas de aprender do estudante, ou uso de informações do AVA, por exemplo relatórios dos estudantes, para ações de planejamento do ensino. É presente na literatura, por exemplo em Horn; Staker, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Tori, 2017, a referência ao uso de dados e plataformas adaptativas no ensino híbrido.

O uso de plataformas adaptativas³⁶ no ensino híbrido é citado por Lima e Moura (2015, p. 95) como um recurso que “facilita bastante a metodologia de ensino híbrido”, para Moran (2017) as plataformas adaptativas possibilitam a organização de processos mais complexos. Os relatórios dessas plataformas geram dados dos estudantes que auxiliam o professor no planejamento de aulas e acompanhamento do desempenho dos estudantes. Os autores Lima e Moura (2015), Moran (2017) observam que essas plataformas fornecem recursos e apoiam estratégias de personalização do ensino.

Para Kenski (2012a) a incorporação das TDIC apenas como “recursos didáticos” (p. 45) não promovem mudanças significativas nos processos educativos, reduzindo suas possibilidades de contribuição.

Horn e Staker (2015) compreendem que o ensino *on-line* no ensino híbrido permite que as TDIC auxiliem os professores a desenvolver práticas para uma aprendizagem centrada no estudante, explorando as diversas formas de aprender. De maneira que o ensino híbrido incorpora o uso das TDIC tanto para auxiliar o professor a planejar e avaliar, quanto para fornecer múltiplas formas de comunicação (textos, imagens, sons, *hiperlinks*) para atender diferentes requisitos de aprendizagem, em diferentes tempos e espaços, podendo adicionar componentes em que os momentos são individuais ou coletivos.

³⁶ Plataformas adaptativas são *softwares* que utilizam inteligência artificial para propor diferentes percursos de aprendizagens, como por exemplo, diferentes atividades para diferentes estudantes, a partir da identificação de suas necessidades.

Foi observado que o AVA e o ensino *on-line* foram vistos como uma forma de fornecer ao estudante algum elemento de controle de tempo e lugar:

E aí elas são desenvolvidas *on-line*, não remotamente, mas com o modelo mesmo de EaD. Em que está lá e o aluno vai trabalhar a hora que ele achar que é melhor pra ele. Ele que faz o seu próprio horário e tal (P39).

[...] e nós vemos a curto prazo nos estudantes melhorando o seu rendimento na sala de aula e onde eu atribuo tudo isso: no horário de aprendizagem, ele teve a oportunidade de estudar no horário que ele tem uma melhor aptidão para o aprendizado (P12).

Conforme Horn e Staker (2015), transferir algum elemento de controle para o estudante sobre o tempo, lugar, caminho e/ou ritmo é uma característica fundamental para o ensino híbrido, fornece ao estudante maior autonomia em sua aprendizagem, sendo também uma forma de compreender que cada estudante aprende de uma forma e em ritmo diferentes.

Alguns docentes também mencionaram o uso de outros recursos além do AVA, como por exemplo: Kahoot, WhatsApp, Google Meet, Google Drive, Kinemaster, YouTube.

[...] eu fiz uma coisa que eu achei que funcionou muito, que foi, que vários professores já fazem também, que são aqueles quiz que a gente faz *on-line* utilizando Kahoot, enfim várias ferramentas, e eu utilizei como forma de revisão pra prova (P70).

E quando eles têm dúvida eles mandam no meu WhatsApp, eles mandam no *e-mail* (P39).

O Google Meet, o Google Drive, um aplicativo que eu usei que foi o Kinemaster, um aplicativo gratuito pra edição de vídeo (P52).

Diante do contexto de pandemia a exclusão digital foi a questão mencionada por alguns dos docentes, tanto no sentido do aluno, quanto na necessidade de adaptação de infraestrutura do próprio professor para o trabalho remoto.

Quanto aos desafios para o próprio docente, impostos pelo ensino remoto emergencial, o professor (P52) menciona:

A internet nós tivemos que subir o plano ao máximo que dava pra aguentar o volume de dados, a gente ficava sempre muito na universidade, a internet em casa ficava muito pra entretenimento, *e-mail*, coisa simples. Agora eu tinha 4 pessoas dentro da casa, 2 recebendo aula [filhos] e 2 enviando aula [casal de professores]. A conexão caía o tempo todo. Então troquei moldem, placa do computador. O uso excessivo dos computadores fez com que o da minha

esposa estragasse, depois o meu estragasse, né... porque ele não ficava com o computador ligado o dia inteiro. Então desde a parte de estrutura a gente mudou tudo, e depois a parte de usar aplicativos, eu não ficava tanto tempo no WhatsApp né, mas a gente vai conversando com o aluno (P52).

[...] quando a gente entra no sistema remoto a gente teve que reestruturar muito as nossas casas; as nossas casas não são estúdios, né. Aí pra gravar... tripé, iluminação, datashow, um lugar da sala pra projetar na parede, e depois que gravava do celular tinha que editar né, pra poder cortar, colocar as partezinhas, subir no YouTube, que eu usei bastante também, criei uma conta lá (P52).

Para Lara (2020) o ensino remoto emergencial dissolveu a fronteira entre espaço público e espaço privado no cotidiano dos professores, convertendo espaços domésticos privados em espaços públicos como extensão de sala de aula. Essa situação pode ser compreendida como precarização das condições de trabalho, o que também acarreta em uma intensificação do trabalho docente. O autor menciona o acréscimo de tempos de trabalho pelo uso das TDIC, como aumento de uso do WhatsApp, YouTube e redes sociais pelos docentes para atendimento dos estudantes.

Ferreira e Barbosa (2020) afirmam que o ensino remoto emergencial intensifica a precarização do trabalho docente na medida em que também os professores precisam administrar múltiplos afazeres em suas residências, aumenta a jornada de trabalho, requer domínio sobre recursos tecnológicos, em que a apropriação dessas ferramentas ocorreu, muitas vezes, por conta dos próprios docentes.

No contexto da atividade profissional docente, a migração para o ensino remoto pressupõe mais do que habilidades específicas para criação de conteúdos, edições de vídeo e orientações claras para o autoestudo. Requer sobretudo que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual. A forma conhecida pela qual as professoras estavam acostumadas a conduzir seu trabalho já não serve mais. [...]

Tendo isso posto, atentamos ainda para o fato de que o trabalho de preparação de aulas já demanda, mesmo no ensino presencial, muito tempo de estudo atencioso e elaboração. O trabalho docente remoto parece demandar ainda mais tempo de preparação, uma vez que exige também a antecipação de situações antes agenciadas no decorrer da aula e o domínio de ferramentas e suportes pouco amigáveis (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11).

Os desafios sociais relacionados à superação da exclusão digital para acesso às aulas foram mencionados pelo professor (P52) ao indicar que “isso demanda uma quantidade de dados que meus alunos não têm. Eu tenho aluno que faz aula no interior, eu tenho aluno que faz aula com plano de dados de internet”.

Reduzir a exclusão digital é agenda, por exemplo, conforme aponta o nono Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) no Brasil: “Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos desenvolvidos, até 2020” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, c2021).

Entretanto, os impactos da pandemia fizeram emergir e evidenciaram o aumento das desigualdades no acesso às TDIC, conforme afirmam Ferreira e Barbosa (2020); além disso, mesmo as que possuem acesso à rede, Marcon (2020) ainda acrescenta a exclusão digital no sentido de utilização acrítica, em uma perspectiva apenas de consumo, em que se observa centralização da produção de informação, com ausência de confronto entre informação e desinformação.

Percebe-se que a questão da exclusão digital se relaciona tanto com aspectos socioeconômicos de desigualdade nas questões relacionadas à infraestrutura e acesso, quanto com questões relacionadas às competências digitais.

Enquanto Behrens (2013) afirma que o uso da internet no processo educativo propicia ambientes ricos e motivadores, e Bacich; Tanzi Neto e Trevisani (2015) indicam que um dos benefícios do ensino híbrido é proporcionar maior engajamento dos estudantes, o engajamento³⁷ ao ensino *on-line* foi retratado de duas maneiras distintas pelos professores: alguns professores perceberam baixo engajamento nas atividades *on-line* e acesso à plataforma, outros relatam maior engajamento dos alunos.

Conforme relata o professor (P39) que ministra aula ao vivo em disciplina EaD e menciona que de um total “de 85 alunos, 20 assistem, 18 assistem, 35 assistem. E quando eu [professor] fico mandando *e-mail*”. Outro professor (P52), de disciplina híbrida, também menciona a baixa participação dos alunos nas atividades e acesso a plataforma *on-line*:

Então se o aluno não participa, olhando eu vi baixíssima participação dos alunos na plataforma, ou seja, ele vai acabar sendo prejudicado também (P52).

Não foi mencionado por nenhum professor se a ausência de acesso do estudante ao ambiente virtual estaria de alguma forma relacionada à complexidade de uso do AVA, ou a

³⁷ Entende-se por engajamento o envolvimento do estudante em atividades e aulas, comprometimento com a execução e participação ativa nas atividades.

algum fator relacionado à interface ou ferramentas disponíveis. O professor (P70) menciona que em sua perspectiva “a plataforma, ela é relativamente muito simples da gente mexer”.

Perspectiva distinta é oferecida pelo professor (P70) que percebe mudanças positivas com maior participação dos alunos após a implantação do ensino híbrido.

Pensando um pouco minha opinião depois de tudo isso, o que eu percebi, e pra mim foi uma surpresa positiva, que os alunos, parece, vamos ver o resultado, claro que o resultado a gente não vê só na prova, mas parece que eles têm se envolvido mais, porque eu percebo que como eu tenho forçado eles a explorarem esse conteúdo da plataforma [...]. Isso tem forçado eles a lerem, a explorarem esse conteúdo. E o que eu percebia das minhas aulas somente presenciais, os alunos não leem livro. Como que eles estudam para a prova? Eles pegam os nossos *slides* e estudam para a prova pelos nossos *slides* e pelo que eles anotaram durante as aulas. E aí o que eu estou vendo agora é que eles estão lendo. Eles estão lendo conteúdo do livro, eles estão lendo conteúdo da plataforma, eles trazem dúvidas de lá (P70).

A observação do professor (P70) quanto a forma que os estudantes conduzem os estudos no ensino presencial é citada no mesmo sentido por Masetto (2013) que observa no uso da internet possibilidades para superar essa dificuldade:

Nos cursos presenciais, costumamos deparar com duas dificuldades no incentivo à leitura e à pesquisa: certa rejeição por parte do aluno em ler livros, preferindo substituí-los por apostilas, e alguma resistência em se dirigir à biblioteca para pesquisar. A internet nos proporciona a oportunidade de encaminharmos essas dificuldades (MASETTO, 2013, p. 162).

O professor (P86), assim como o professor (P70), também observa mudanças positivas com maior participação dos alunos após a implantação do ensino híbrido: “E o ensino híbrido, e esse que eu estou falando da minha disciplina, eu percebi uma mudança significativa no sentido de o número de participantes em questões, tá?”.

Em sua pesquisa Machado (2018) conclui que estudantes de IES privadas tendem a preferir o estudo presencial pela oportunidade do contato social com professores e colegas, Graham (2006) aborda a perspectiva de que no ensino híbrido alguns estudantes dão maior ênfase aos aspectos presenciais da experiência.

Enquanto para Martins e Ribeiro (2018) o engajamento dos estudantes possui diversas dimensões, desde características individuais do estudante, passando pelo suporte acadêmico, materiais educacionais, até fatores relacionados a complexidade para uso das plataformas.

No ensino *on-line* Martins e Ribeiro (2018, p. 270) mencionam que “de alguma forma, pode-se afirmar que o próprio engajamento do docente-tutor é um fator que pode gerar engajamento do estudante”. No mesmo sentido Horn e Staker (2015, p. 165) alertam que o ensino híbrido “implica mais do que amontoar tecnologias nas salas de aulas tradicionais”, os autores consideram que os professores são essenciais para o sucesso do ensino híbrido, apoiando os estudantes, identificando problemas e planejando ações que favoreçam a autonomia.

De outra maneira, Al-Busaidi (2012) afirma que o sucesso de um AVA a curto prazo pode basear-se na aceitação dos professores, mas no longo prazo será a aceitação e uso contínuo pelos alunos o fator mais relevante.

Valente (2014) afirma que integrar as TDIC e combinar as práticas educativas em ambientes presenciais e a distância pode beneficiar a aprendizagem dos estudantes sob muitos aspectos. Entretanto, há desafios para a utilização do ensino híbrido sob o aspecto da incorporação de uma abordagem integradora.

Integrar práticas educativas em ambientes presenciais e a distância foi apresentado por quase todos os professores na forma de dois grupos de desafios: integrar conteúdo e atividades da plataforma *on-line* com a aula presencial; integrar o conteúdo e aula da disciplina do eixo comum para alunos de diferentes cursos de graduação. Percebe-se que os desafios possuem interligação com o modelo de ensino híbrido adotado pela IES.

Os professores de disciplinas híbridas, em que parte da carga horária é na modalidade EaD com uso de AVA e suporte de tutor, mencionam que precisam analisar os conteúdos e atividades (P52): “eu tenho que fazer todo o estudo de tudo que está lá”, pois há separação entre o autor do conteúdo disponível na plataforma e o professor da disciplina. Dessa maneira o professor busca estratégias para integrar o conteúdo disponibilizado na plataforma e a aula presencial.

[...] porque eu trago conteúdos da plataforma para discutir durante a aula: ‘ah naquele exercício tal, naquele problema tal da plataforma que vocês resolveram dizia isso, por que?’, né, então tento trazer isso pra aula [presencial] (P70).

Só que aí nesse paralelo que eu queria tocar, nesse assunto, porque no híbrido nós precisamos, o professor da disciplina ele precisa fazer a conexão com o assunto do trabalho que ele está aprendendo nessas unidades de aprendizagem (P12).

E a gente precisa, nós precisaríamos ir fazendo esse *link* para que o estudante entenda que aquele conteúdo EaD não é à parte, ou que ele vai tá solto, livre, e sem ninguém cuidando dele lá. [...]. Mas tem que ter uma conexão para que o estudante não fique perdido. Porque senão vai chegar ao fim do curso ele vai falar: ‘fiz dois cursos, um presencial e outro EaD’ (P12).

Ele [o aluno] entra na plataforma, ele faz as atividades. E eu olho lá, além de ter montado as atividades, trago algumas das discussões para a minha sala, justamente para parecer uma coisa mais uníssona [...]. Então, antes de cada aula híbrida eu tenho que olhar, perguntar se eles participaram, porque a nota complementa, em relação a parte da nota semestral vai ser complementada por lá (P52).

No modelo híbrido adotado pela IES o professor possui autonomia para selecionar, dentre as opções disponíveis na plataforma, o material que será utilizado em sua disciplina, ou seja, o docente possui autonomia para selecionar o material, mas não é o autor do conteúdo disponibilizado na plataforma. Nesse aspecto, apontam que o professor precisou adaptar suas aulas em relação ao que estava proposto na plataforma e não o contrário, com percepção de menor autonomia docente.

A escolha dos conteúdos, enfim, as vezes a gente fica, ficou, um pouquinho amarrado na escolha das unidades de aprendizagem da plataforma porque isso foi amarrado com a quantidade de créditos de cada disciplina. Mas por exemplo, se tivesse, eu entendo que tem que ser uma coisa definida, mas muitos conteúdos eu acabei deixando de fora, porque a plataforma tem um jeito de pensar a organização do conteúdo e eu tenho um jeito que eu pensei a organização da minha disciplina, então eu tive que me adaptar a organização ou pensamento da plataforma, então isso talvez é uma coisa engessada, que talvez não seja uma coisa tão positiva (P70).

A gente que está se ajustando a ela [plataforma *on-line*] (P52).

Ele [o professor] tem que ter ciência de todo o conteúdo né que tá sendo utilizado na plataforma EaD e precisa fazer as conexões (P12).

Na EaD existe compartilhamento de funções entre diferentes profissionais (professores, tutores, professor-autor³⁸) e, em alguns casos, empresas fornecedoras de serviços. No caso analisado, a IES aderiu a uma empresa fornecedora de natureza editorial, que fornece tanto o AVA, quanto o *portfólio* de conteúdo das disciplinas. Esse compartilhamento de

³⁸ Professor-autor ou professor conteudista ou conteudista são algumas das nomenclaturas utilizadas para se referir ao autor de um material didático produzido para uma disciplina ou curso *on-line*. No caso da IES pesquisada, ao contratar a nova plataforma (AVA), o material didático também ficou disponível para que o professor responsável pela disciplina fizesse a seleção dos conteúdos, mas não a produção do material que fica publicado no AVA para o estudante.

responsabilidades pode gerar, por exemplo, como no caso mencionado pelos professores, uma redução da autonomia docente.

Há, entretanto, a possibilidade de perceber essa separação entre professor e conteudista como facilitadora no processo de implementação de um curso híbrido. A produção de disciplinas EaD é um processo geralmente extenso, que envolve uma equipe multiprofissional (*designer* gráfico, *designer* instrucional, programadores, revisores, dentre outros). Muitas IES optam pela produção externa por diversas motivações, por exemplo, custos e equipe especializada, tempo de execução, qualidade e diversidade de recursos (vídeos, animações, *games*, infográficos, realidade virtual, etc).

Nessa oposição entre possibilidades e adversidades é primordial o que assegura Kenski (2012a, p. 44) ao afirmar que “a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade”, sendo que nessa relação entre educação e tecnologias o aluno deve ser colocado no centro do processo educativo.

O segundo desafio de integração refere-se às disciplinas EaD do eixo comum, pois alunos de diferentes cursos participam dessas aulas. O professor (P39) procura estratégias de integrar o conteúdo aos diferentes cursos:

Durante as gravações eu procuro fazer exemplos que abranjam todas as áreas eu falo assim: ‘um acadêmico de Pedagogia quando estiver usando a expressão didática, qual que é o valor da didática? Ele vai ter que encarar o valor da didática para a educação infantil, para o fundamental I’. ‘O aluno da Biologia porque ele precisa desenvolver procedimentos didáticos? Porque ele é o licenciado, isto é, ele vai ser um professor. E quais turmas que ele vai atuar? No ensino básico, fundamental II e ensino médio. Se ele fizer assim, assim, talvez ele possa atuar no início também, no básico I’. Então eu tento fazer esse gancho com todos os cursos, mas é difícil, porque na verdade são sete cursos que assistem a essas minhas aulas (P39).

A aprendizagem integrada pressupõe o planejamento para que os componentes *on-line* e presencial atuem para fornecer um curso integrado, de forma que a aula presencial não é uma repetição do que o estudante desenvolveu *on-line* e também não é uma ruptura que descontinua ou diverge do contínuo em andamento (HORN; STAKER, 2015).

Para apoiar esse planejamento as TDIC são utilizadas no ensino híbrido tanto para fornecer algum grau de controle de tempo, lugar, ou espaço para o estudante, quanto para auxiliar o docente a planejar ou replanejar seu plano para a aula presencial a partir das necessidades identificadas por meio de dados fornecidos pelas plataformas, e/ou por

informações de avaliações contínuas (HORN; STAKER, 2015; BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Para Moran (2013, p. 59) o projeto pedagógico de um curso deve integrar o presencial e o digital como “componentes curriculares indissociáveis”, nesse sentido o autor sustenta que o espaço digital e o presencial devem ser igualmente importantes para enriquecer as possibilidades em processos de ensino-aprendizagem mais flexíveis, colaborativos e personalizados.

A maioria dos professores mencionam a autonomia como uma condição necessária para cursar um curso híbrido, associando o percurso bem-sucedido do estudante à autonomia já desenvolvida em alunos mais velhos ou alunos de segunda graduação. Não citam o uso das TDIC no ensino híbrido como uma possibilidade de desenvolver essa competência aprimorando uma aprendizagem autônoma e ativa, mas uma condição que requer previamente que o estudante possua.

Uma atividade que eu adoro, que eu amo no EaD é o compromisso do aluno. Se percebe claramente, aqueles que não têm compromisso, eles não se sustentam, eles não chegam ao final. Eles vão ficando e de repente você percebe que eles já não estão. Outra questão do EaD que eu acho que é interessante quase todos já tem uma formação acadêmica (P39).

Quando eu falei para você que aqueles alunos que estão fazendo um novo curso via EaD e que eles já têm uma formação, pra nós que somos professores é muito mais fácil, porque eles sabem porque que eles vieram. O que que eles querem fazer. O ensino híbrido com alunos que são muito juvenzinhos, que ainda, infelizmente, você pode estar na universidade, você pode estar na educação infantil, nós brasileiros sempre precisamos que o outro fale assim: ‘faça isso, não faça aquilo’, ou é o ser humano, sei lá! (P39).

Machado (2018) ao pesquisar a perspectiva do aluno sobre o ensino híbrido identificou que o estudo autônomo do estudante dificilmente ocorre sem a solicitação docente e que a leitura do material *on-line* raramente ocorre sem que exista uma vinculação com uma atividade obrigatória. Nesse contexto, a autora identifica a necessidade de desenvolvimento de autonomia no estudante e questiona a eficácia do ensino híbrido para esse objetivo.

De igual maneira o professor (P52) afirma que:

Ou seja, eu acho que o sistema EaD de uma maneira geral ele cobra uma maturidade para o aluno ser autônomo, que a maioria dos alunos mais novos, principalmente, não tem. Eu acho que é completamente diferente de eu e você

que já temos uma formação inicial falar: ‘óh, agora vamos fazer algo EaD’. [...] O aluno que chega aqui com 18-19 anos ele não tem essa percepção (P52).

Apenas um professor (P12) ao mencionar “ou a gente não estava buscando a competência de alguns estudantes naquele modelo presencial” (P12) reflete como desenvolver a autonomia.

[...] nós estamos transformando imediatamente o estudante tirando ele de um ser passivo para um ser ativo, isso a gente viu essa movimentação, teve alguns exemplos de estudantes que em sala de aula comigo, presencialmente, era apático não tinha expressão nenhuma, mas quando foi testado nessa modalidade, nesse momento remoto, ou EaD ali, de ele buscar informações deu *show*, então o que que eu observei a curto prazo que alguns estudantes *eles não, eles não tinham as suas competências sendo atribuídas ou a gente não estava buscando a competência de alguns estudantes naquele modelo presencial* (P12, grifo nosso).

De acordo com o PPC (2020, p. 15) a concepção pedagógica e a metodologia de ensino da IES pretendem “priorizar metodologias que possibilitem a construção e o fortalecimento da autonomia do estudante”, por meio do uso de metodologias ativas com métodos de ensino investigativo baseado em desafios ou problemas.

O PPC (2020, p. 19) também cita o uso de metodologias ativas mediadas pelo uso das TDIC; considerando as percepções dos docentes e as proposições do PPC parece indicar a necessidade apontada pelo professor (P70) “[...] eu sei que a gente vem falando de metodologia ativa, de processo ativo de aprendizagem, mas talvez de ainda assim, de a gente discutir mais essas ferramentas”.

Para Behrens (2013) é necessário que professores considerem aptidões e competências a serem desenvolvidas em seus alunos, dentre elas a autonomia, de forma que:

Os recursos da informática não são o fim da aprendizagem, mas são os meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a “aprender a aprender” com interesse, com criatividade, com autonomia (BEHRENS, 2013, p. 112, aspas da autora).

No mesmo sentido Kenski (2012a, p. 88) também observa que uma “visão redutora” de uso das TDIC focada apenas em treinamento não é suficiente, mas que “é preciso que os alunos ganhem autonomia em relação a suas próprias aprendizagens [...]” e para isso é necessário organizar experiências em que as TDIC possam desenvolver essas oportunidades.

Uma das características do ensino híbrido é o desenvolvimento da autonomia (SCHNEIDER, 2015), para isso há mudanças para estudantes e professores, que passam a trabalhar de forma colaborativa para que o estudante se envolva em experiências de aprendizagem progressivamente mais complexas, desenvolvendo autonomia com o professor orientando e mediando esse processo, propondo situações para que o estudante adote uma postura ativa, aprendendo a aprender.

Metodologias como o ensino híbrido, em que as estratégias de ensino são centradas na participação efetiva dos estudantes, contribuem para o maior engajamento, autonomia e participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem segundo diversos autores, entre eles Horn; Staker (2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevizani (2015), Moran (2015).

No Ensino Superior o ensino híbrido associa alguns dos desafios da educação a distância conforme apontado por Mozelius e Hettiarachchi (2017). Nas disciplinas EaD do curso pesquisado há um encontro síncrono, mediado por tecnologia, realizado antes da aplicação da prova como aula de revisão. Observa-se que a redução ou ausência de interação³⁹ síncrona face a face é um ponto crítico para o professor.

No trecho relatado pelo professor (P39), “então eu consigo assim pouco contato. O contato que eu consigo é com quem vai assistir minha aula de revisão [...]”, nota-se que o docente valoriza e busca a interação e aproximação com o aluno.

Tanto é que essa questão de nós termos que dar aula de revisão ao vivo eu achei maravilhoso isso. Por quê? Porque eu tenho 16 disciplinas que eu não conheço mais nenhum aluno. E com essas aulas ao vivo eu comecei de novo a ter contato com esses alunos. E quando eles têm dúvidas eles mandam no meu WhatsApp, eles mandam no *e-mail*, eu tenho conversado mais com eles. Eu achei que foi excelente (P39).

O professor (P39) continua sobre a aula ao vivo com os alunos:

E eu falei assim ‘nossa turma 1 hora só não dá tempo, vocês querem que eu faça outra aula?’. Aí eles falaram: ‘ai professora, se você puder um sábado’. Eu fiquei um sábado com eles de 08h00 às 10h40, aí vieram quase 50 alunos, certo? **Mas assim, porque a tentativa de eu querer que eles estejam conosco** (P39, grifo nosso).

³⁹ “Interação – Ação que se exerce entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca.” (KENSKI, 2012a, p. 137).

Tori (2017) relata que a sensação de distância possui três componentes. Há a distância espacial, entendida como separação geográfica entre estudante e professor, a distância temporal, que se refere às atividades assíncronas, mencionada pelo professor (P39), expressa pelo desejo de estar em contato síncrono com os alunos. E o terceiro componente: a distância interativa, referindo-se à ausência de diálogo, também expressa pelo professor (P39) que busca maiores oportunidades de diálogo síncrono com os estudantes.

Para Tori (2017) um dos grandes desafios para o aprimoramento das TDIC é aumentar a sensação de presença social⁴⁰ para professores e estudantes nas atividades que são mediadas por tecnologias, segundo o autor: “Hoje, não existe ainda tecnologia que possibilite a geração de uma sensação de presença idêntica a natural. Esse ponto será atingido somente quando o meio tecnológico se tornar imperceptível ao usuário” (p. 95).

A interação mediada por meio das TDIC também foi apontada como menos potente que a interação presencial, segundo indica o professor (P12):

Aula teórica não voltou para o presencial, estamos na frente da tela do computador, então a gente acaba perdendo um pouquinho dessa interação que é quando a gente perde o aluno, inclusive perde o aprendizado (P12).

A transição da sala de aula presencial para o *cyberespaço* não é fácil segundo Kenski (2012b), pois estudantes e professores “tornam-se desincorporados” (p. 67) nos ambientes virtuais, de forma que é necessário que essas presenças sejam recuperadas, superando uma relação impessoal que pode ocorrer no ambiente *on-line*, por meio de novas linguagens que humanizem e criem um clima de comunicação e agregação nos participantes.

Kenski (2012b) ainda acrescenta que as TDIC podem ser utilizadas para superar a sensação de solidão e “viver a emoção” (p. 120) da aula presencial por meio de uma abordagem de aprendizagem colaborativa, que segundo a autora são “formas mais envolventes de participação, para a construção pessoal e social da aprendizagem, com a vivência intensiva nas atividades de ensino colaborativo *on-line*” (p. 126).

⁴⁰ “Presença social: a sensação de estar com alguém, de estar face a face com outra(s) pessoa(s).” (BIOCCA, 1997 apud TORI, 2017, p. 95).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tantas vezes pensamos ter chegado, tantas vezes é preciso ir além.”
Fernando Pessoa

Esta pesquisa apresentou os percursos etimológicos do ensino híbrido, desde sua origem imprecisa, relatada em diferentes datas por diferentes autores, mas convergindo para uma origem por volta do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 relacionada ao surgimento da internet.

No período inicial há a utilização do ensino híbrido relacionada a programas de educação corporativa. Uma segunda fase em que surge o interesse do Ensino Superior em adotar a metodologia em seus cursos. O avanço de pesquisas e estudos sobre o ensino híbrido na Educação Básica. E, atualmente, as mudanças ocasionadas pela pandemia (Covid-19) que, no Brasil, culminam em novembro de 2021 com a Consulta Pública acerca da proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida pelo Conselho Nacional de Educação.

Nas considerações finais, retoma-se os principais conceitos apresentados ao longo da pesquisa, alguns dos temas centrais abordados e os principais resultados para que, a título de conclusão, sejam apresentadas as principais reflexões suscitadas por esta pesquisa.

Em termos legais a legislação brasileira distingue “*educação*” de “*educação escolar*”. Enquanto educação é definida de forma ampla e abrangente pela Lei nº 9.394/96 como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, ou seja, educação é um processo que se efetua nas relações e espaços formais e informais ao longo da vida. A educação escolar é definida como sendo aquela desenvolvida por meio do ensino em uma instituição constituída para esta finalidade.

Nessa dissertação a perspectiva utilizada para compreender a educação, concebida por aquela que se desenvolve vinculada a uma instituição de ensino, foi o conceito de sistema complexo auto-eco-organizador, proposto pelo sociólogo Edgar Morin. Ao compreendê-la desta forma, admite-se a educação como um sistema social concretizada em uma instituição de ensino dinamicamente relacionada a um contexto sócio-histórico, que se organiza de forma entrelaçada em relações de interdependência com o ambiente externo e aspectos de auto-organização. Auto-organização compreendida como a ligação entre desorganização e

reorganização que geram processos de mudanças frente à emergência abrupta da crise sanitária (Covid-19), que representa uma situação de imprevisibilidade e incertezas.

Atualmente o cenário do Ensino Superior é caracterizado pelo predomínio das IES privadas (88,4%), que ofertam 94,9% das vagas em cursos de graduação. O número de alunos matriculados em instituições privadas representa 75,8% do total de alunos do Ensino Superior, a rede pública representa 24,2% dos alunos. A tendência de expansão da modalidade EaD se confirma com o crescimento de 378,9% no número de ingressantes em cursos de graduação a distância no período 2009-2019 (INEP, 2020).

Os dados oficiais do INEP, entretanto, não fornecem informações específicas sobre o cenário do ensino híbrido. Quantos cursos, quantos alunos estão matriculados em cursos híbridos? Quais percentuais de ensino EaD estão sendo adotados pelas universidades em seus cursos? Quantos alunos estão matriculados em cursos totalmente presenciais? Há a necessidade de indicadores distintos de acompanhamento para cursos presenciais, EaD e híbridos? São alguns dos questionamentos que surgem.

No Brasil, desde 2001 há o que se pode denominar de *educação híbrida regulatória* (BRASIL, 2001, 2004, 2016, 2017b, 2018, 2019). Em outras palavras, a flexibilização que possibilita combinar a modalidade de ensino presencial e a modalidade de ensino EaD, permite afirmar a presença de educação escolar híbrida sob o aspecto regulatório que se concretiza por meio da oferta de cursos de semipresenciais pelas IES, mas que não assegura, necessariamente, os aspectos pedagógicos presentes na literatura acerca dos elementos-chave que apoiam o ensino híbrido.

Com isso, observa-se a presença de educação híbrida baseada em uma dimensão regulatória a partir da combinação de modalidades, sem uma dimensão que inclua um melhor entendimento das possibilidades didático-pedagógicas, interrelacionando teorias, métodos e tecnologias necessárias ao ensino híbrido.

Percebe-se também que a flexibilização da oferta, que atualmente se concretiza primordialmente pela iniciativa privada, não é igualmente acompanhada por formulação de indicadores específicos ou acompanhamento por instituto de pesquisa oficial de Estado. Há aspectos de autorregulação de mercado, redução da atividade de supervisão e avaliação do Estado, conforme indicam Costa, Oliveira e Gomes (2020).

Indicadores possuem importante função para subsidiar análises, planos de ações, formulação de políticas e a avaliação do sistema. Observa-se que o cenário educacional no Ensino Superior está conduzido para uma dinâmica de oferta e demanda, concorrência

comercial e os aspectos que disto advém, como por exemplo, a pressão por redução de custos, necessidade de expansão e de aumento de rendimento e/ou sustentabilidade econômica.

Nisso cabe destacar a importância do Estado, por meio de supervisão, avaliação e políticas no seu papel de garantir direito público, proteger direitos trabalhistas, promover justiça social, além do papel inibitório em relação a práticas que afetam o interesse público.

O uso das TDIC, compreendidas como artefatos culturais contemporâneos, ocasionam impactos na educação, tornando as relações horizontalizadas e em rede, trazendo aspectos de dinamicidade, velocidade, instantaneidade para o cotidiano da comunicação, das relações, e da maneira de obter e produzir conteúdo, informações e conhecimento.

Nas IES a inserção das TDIC faz parte dos esforços para aprimorar as práticas educativas nesses novos tempos, mas também, resulta da necessidade de responder a situações financeiras e de custos, conforme afirmam Kanuka e Rourke (2013), Moran (2012).

As compreensões sobre o ensino híbrido movimentam-se por um campo semântico polissêmico. Na literatura, as definições variam amplamente. Com a pandemia de Covid-19, e a ampliação de forma súbita do uso das TDIC em todos os níveis educacionais, a compreensão do ensino híbrido é complexificada reforçando aspectos de ambiguidade, que repercutem nos usos do termo de forma indistinta - referindo-se a todo e qualquer uso de tecnologia na educação, repercutindo também na diversidade de combinações e práticas adotadas.

Ao retomar o objetivo geral da pesquisa “*como se dá na realidade empírica o ensino híbrido?*”, verifica-se que há diferentes modelos e combinações do ensino presencial e *on-line*. Enquanto a revisão de literatura aponta para uma taxonomia, baseada nas pesquisas de Horn e Staker (2015), percebe-se neste estudo de caso que essa terminologia é pouco utilizada pela IES pesquisada.

O modelo adotado pela instituição combina disciplinas totalmente presenciais, disciplinas totalmente EaD e disciplinas semipresenciais. Ainda que a instituição, em seus documentos institucionais, e os docentes no momento da entrevista, não utilizem a taxonomia de Horn e Staker (2015), pode-se identificar a execução de um modelo múltiplo. Percebe-se uma aproximação entre o modelo adotado pela instituição com a combinação dos modelos Flex e *À la Carte* preconizados por Horn e Staker (2015).

Seguindo a tendência de expansão da educação distância observada nos dados do INEP, observou-se no curso pesquisado predominância da oferta na modalidade EaD nas disciplinas do eixo comum da área da licenciatura. Nota-se, também, redução de disciplinas presenciais nos semestres finais do curso.

Em relação ao primeiro objetivo específico de *analisar as compreensões docentes relacionadas ao ensino híbrido*, observou-se múltiplas compreensões com predomínio da concepção de que o ensino híbrido está relacionado a combinação da modalidade presencial e a distância.

A maioria dos docentes relatou que o contato com a terminologia *ensino híbrido* é recente. As compreensões se aproximam, conforme indica Minayo (2014, p. 177), de noções, ou seja, um esforço de descrever suas experiências a partir de um saber baseado em pré-conhecimentos, mas que ainda há elementos da teoria que não possuem um maior aprofundamento.

Algumas das características do ensino híbrido, contempladas na literatura de autores como Horn e Staker (2015), Graham (2006), Vaughan (2016) como atributos definidores para compreensão do ensino híbrido não foram mencionados pela maioria dos docentes em suas percepções sobre o conceito de ensino híbrido. Esses atributos estão relacionados a personalização e a aprendizagem centrada no estudante mediada por TDIC.

Com a pandemia de Covid-19 observa-se que, se havia uma estabilização do conceito conforme afirmou Friesen em 2012, ou algum consenso sobre seu entendimento, como afirmava Andrade em 2018, talvez um novo começo tenha sido inaugurado (MORIN, 2011b), entendido como o início de outro ciclo, instaurado pelos novos entendimentos e experiências dados pelo uso intensivo das TDIC na pandemia.

O conceito de ensino híbrido permanece em evolução. Essa pesquisa ressalta a necessidade de distinção entre ensino híbrido e o uso indistinto (e ilimitado) do termo para designar todos os usos de tecnologias na educação. No ensino híbrido o ensino *on-line* e o presencial se complementam para fornecer uma experiência integrada, uma aprendizagem ativa, flexível, personalizada e centrada no estudante.

A mudança do ensino tradicional para o ensino híbrido não é uma mudança para um “sistema mais simples ou intuitivo”, conforme afirmam Christensen, Horn e Staker (2013, p. 29). É uma mudança exigente, pois requer, conforme Christensen, Horn e Staker (2013) e Pulham, Graham e Short (2018), do professor um conjunto de habilidades resultantes da combinação das competências do ensino *on-line* com o ensino presencial para atuar na integração das experiências *on-line* e presencial.

Compreender as concepções de ensino híbrido é relevante no momento atual. Essa discussão assume tal relevância que em 16 de novembro de 2021 o Conselho Nacional de

Educação⁴¹ deu início à Consulta Pública (anexo 1) do texto de referência para a Resolução que institui diretrizes gerais nacionais para o ensino híbrido. O texto adota a nomenclatura “*aprendizagem híbrida*” caracterizando e conceituando a metodologia de ensino híbrido.

O edital proposto pelo CNE confirma as perspectivas dos docentes de que a pandemia é um fator impulsionador para expansão de cursos semipresenciais e perpetua metodologias e práticas adotadas neste período. Ainda em relação às perspectivas docentes, a expansão e mudanças no cenário do Ensino Superior não acompanham na mesma proporção uma abordagem de valorização e desenvolvimento do corpo docente.

O segundo objetivo específico *discutir a formação continuada para o trabalho docente no ensino híbrido* indica que a maioria dos docentes afirma que não possuíam, até aquele momento, realizado formações específicas para atuar em programas de ensino híbrido. Alguns docentes afirmam que há incompreensões de como trabalhar o ensino híbrido nas práticas pedagógicas, aspecto que também foi sinalizado nos resultados da pesquisa de Andrade (2018). Alguns sugerem formações voltadas para metodologias ativas, processos de avaliação da aprendizagem e educação especial em programas de ensino híbrido.

As transformações no trabalho docente ao longo do tempo foram mencionadas como complexas e desafiadoras para que o docente acompanhe essas novas demandas. As primeiras experiências em cursos EaD foram mencionadas como uma transição difícil.

Por meio desta pesquisa e, no contexto em que transcorreu, percebe-se que ainda persistem necessidades de formação em práticas pedagógicas híbridas e maior aprofundamento em elementos da teoria para desenvolver a compreensão das possibilidades dos programas de ensino híbrido, ou seja, aspectos que articulem teoria e práticas.

Há ainda que se considerar que o ensino híbrido adotado pela instituição possui em seu componente de ensino *on-line* uma dimensão de trabalho coletivo, entre docentes e tutores, o que sugere a necessidade de formações continuadas que não prescindam de uma dimensão que integre a construção coletiva do trabalho pedagógico.

A formação continuada constitui-se parte da carreira docente e, assim, do seu desenvolvimento profissional. É um processo permanente de aprendizagem que adquire

⁴¹ Edital de chamamento de Consulta Pública e Texto Referência para diretrizes gerais da “*Aprendizagem Híbrida*” estão disponíveis no Portal do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/audiencias-e-consultas-publicas>>. Informações adicionais da presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) em 09/11/2021 estão disponíveis em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4547/cne-elabora-documento-para-manutencao-do-ensino-hibrido-apos-pandemia-na-educacao-basica-e-superior>>. Acesso em: 16 nov. 2021.

importância frente ao desafio imposto por tempos de rápidas transformações, sendo necessário que a formação continuada docente atue, conforme Imbernón (2010b), com a perspectiva da mudança e incertezas que atravessam as práticas educativas nesse contexto sócio-histórico.

O terceiro objetivo específico *explorar como as TDIC são utilizadas nas práticas híbridas* indicou que o principal recurso utilizado pelos docentes é o ambiente virtual de aprendizagem, utilizado principalmente para acesso aos conteúdos, fornecendo flexibilidade ao estudante em relação ao tempo e espaço de estudo.

O ensino híbrido não foi mencionado, pela maioria dos participantes, como oportunidade de proporcionar um processo mais personalizado e uma aprendizagem centrada no estudante, desenvolvendo uma aprendizagem mais autônoma e ativa. Em relação ao componente de ensino *on-line*, alguns docentes mencionam, conforme resultados encontrados também na pesquisa de Machado (2018), que muitos alunos não realizam ações ou atividades se estas não estiverem vinculadas a uma atividade obrigatória com atribuição de nota.

O uso do AVA apenas como um repositório de conteúdo e atividades pode tornar o ensino *on-line* menos dinâmico e interativo. Conforme Kenski (2012a), esse aspecto reduz suas possibilidades de promover mudanças mais significativas nos processos educativos.

As tecnologias digitais ampliam os espaços de comunicação e de ação da instituição e dos docentes nos processos de ensino de aprendizagem, tornando possível planejar atividades integradas em diferentes tempos e espaços (síncronos, assíncronos, virtual, presencial). Quando projetado de forma mais interacionista e em rede há possibilidade de práticas mais dinâmicas e mobilizadoras.

No ensino híbrido as tecnologias podem auxiliar os docentes a propor uma experiência de aprendizagem mais personalizada, distanciando-se de um modelo padronizado, expositivo e unidirecional para um modelo que identifica necessidades individuais e coletivas e projeta ações para desenvolver uma aprendizagem colaborativa, flexível, em rede, com a participação ativa do estudante.

De forma semelhante aos resultados da pesquisa de Kanuka e Rourke (2013), verificou-se que os docentes valorizam a interação presencial. Ainda que alguns mencionem possibilidades do uso das TDIC, foi mais fortemente citado o aspecto da presencialidade, representando uma dimensão importante de influência no desenvolvimento do trabalho para o corpo docente.

No capítulo de introdução desta pesquisa foi anunciado que o ensino híbrido reflete um fluxo de mudança na educação, ao final desse estudo, pode-se afirmar que essas

transformações não se assemelham a movimentos temporários. As flexibilizações regulatórias, em especial, o recente edital de consulta pública proposto pelo CNE acerca do ensino híbrido, corroboram para este entendimento. De igual maneira, também contribui para a percepção de um processo sistemático de mudança, os dados de expansão da educação a distância no Ensino Superior.

Diante deste contexto, e a partir dos aprendizados despertados por esta pesquisa, sugere-se algumas possibilidades de trabalhos futuros: estudos acerca de políticas educacionais relacionadas ao ensino híbrido, estudos relativos ao desenvolvimento do corpo docente, estudos relacionados a autonomia e engajamento dos estudantes.

Esta pesquisa apresenta possibilidades e complexidades relacionadas ao ensino híbrido. Ao percorrer as diferentes compreensões relacionadas ao conceito do ensino híbrido anuncia que estas compreensões repercutem nas práticas utilizadas nos programas de ensino híbrido e nos usos dado às tecnologias adotadas.

Não foi objetivo desta pesquisa discutir a assertividade dos professores quanto ao conceito de ensino híbrido. A literatura disponível destaca de forma contundente a diversidade de conceitos existentes. Pretende-se explorar as compreensões e reflexos nas práticas docentes em relação ao ensino híbrido em cenário de intensas transformações.

Faz-se, entretanto, uma análise crítica da progressão que o conceito tem assumido, um conceito ampliado de tal forma que, ao nomear todas as formas de combinações, com ou sem uso de tecnologias, combinação de práticas, modalidades, metodologias, tempos, espaços, trazem considerável desorientação e relativismo para orientar práticas educacionais.

A pesquisa assinala que a intensificação do uso das TDIC na pandemia amplia a ambiguidade do termo, designando de forma indistinta todos os usos de tecnologias na educação, mas que não asseguram, necessariamente, elementos e pressupostos de personalização, aprendizagem ativa, procurando identificar as necessidades dos estudantes, planejando e replanejando de forma flexível uma experiência de ensino e aprendizagem integrada e centrada no estudante mediada por tecnologias.

Percebe-se a necessidade de desenvolvimento e valorização profissional docente em programas híbridos que articulem teoria e práticas em uma dimensão de trabalho coletiva em que há múltiplos envolvidos (docentes, tutores, coordenadores, gestores, dentre outros).

Ao explorar os usos das TDIC, observa-se que o AVA é utilizado para fornecer acesso aos conteúdos e flexibilidade ao estudante sobre seu tempo e local de estudo, entretanto,

há maior necessidade de estudos para identificar elementos de personalização, engajamento e desenvolvimento de autonomia.

O ensino híbrido é um campo complexo, conforme afirmam diversos autores. Ao ser utilizado em processos formadores que visem inserções qualificadas, tanto no mundo do trabalho, quanto para mobilizar uma formação cidadã, crítica e reflexiva, exige planejamento criterioso, compreensão de conceitos, organização da atividade didática, análise para integrar tecnologia e metodologia, adequação do currículo, além de receptividade para mudanças.

REFERÊNCIAS

ALLARD, Robert Wayne. **Princípios do melhoramento genético das plantas**. São Paulo: Edgard Blücher, 1971.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ANDERSON, Cushing. **eLearning in Practice: Blended Solution in Action**. An IDC White Paper Sponsored by Mentergy Inc. Framingham, MA: IDC. 2000. Disponível em: <[http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/\\$FILE/IDC_elearning_whitepaper.pdf?openelement](http://www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.nsf/695BAE6E6D6ACC11C1256FC7005A62A6/$FILE/IDC_elearning_whitepaper.pdf?openelement)>. Acesso em: 22 set. 2020.

ANDRADE, Jéssica Zacarias de. **Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias**. 2018. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

APPENZELLER, Simone *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Rev. bras. educ. med.** v. 44, supl. 1. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ARAYA, Elizabeth Roxana Mass; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti Gregório. **Criação, proteção e uso legal de informação em ambientes da World Wide Web**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/110764>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ARGUELHO, Miriam Brum. **Aprendi fazendo! Enquanto aprendia, ensinava: formação continuada de professores mediada pelo Scratch**. 2018. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

ARK, Tom Vander. Flex schools personalize, enhance and accelerate learning. **The Huffington Post**, 10/04/2012. Disponível em: <https://www.huffpost.com/entry/flex-schools-personalize_b_1264829>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BBC NEWS BRASIL. Por: Daniela Fernandes. **Covid-19 expõe dependência de itens de saúde fabricados na China**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52465757>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BBC NEWS EUROPE. **Madrid coronavirus: Spain orders lockdown amid rise in cases**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/world-europe-54364015>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BBC NEWS UK. **Coronavirus: Second national lockdown would be "disastrous", PM says**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/news/uk-54182368>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.

BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 71-88, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/521>>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BIGARELLA, Nadia; CARVALHO, Janine Azevedo Barthimann. National Education Plans: hopes and contradictions. **Série-Estudos** - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, v. 25, n. 53, p. 315-331, 1 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1366>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BIGARELLA, Nadia. Termo de compromisso Educação para o Sucesso/Todos pela Educação: tensões nos espaços escolares e incertezas nos profissionais da educação. In: BIGARELLA, Nadia; COSTA, Marilda de Oliveira (Orgs.). **Políticas, gestão e planejamento educacional**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. p. 61-71.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de março de 2020, Ed. 53, seção 1, p. 39. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020b**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de março de 2020, Ed. 54-D, seção 1 extra, p. 1. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPo%rtaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 395, de 15 de abril de 2020c**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de abril de 2020, Ed. 73, seção 1, p. 61. Disponível em:

<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020d**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de maio de 2020, Ed. 90, seção 1, p. 55. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520473%252C%252012%2520de%2520maio%2520de%25202020>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020e**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de junho de 2020, Ed. 114, seção 1, p. 62. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.030, de 01 de dezembro de 2020f**. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.030-de-1-de-dezembro-de-2020-291532789>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020g**. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020h**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

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. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 23, de 21 de dezembro de 2017a**. Dispõe sobre o fluxo dos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como seus aditamentos. Disponível em: <<http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria23-2017-fluxo-processo-.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017b**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <<http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de outubro de 2001, seção 1, p. 18. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BROCH, Caroline *et al.* Trabalho docente na universidade: um diagnóstico com professores de educação física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 26, p. e26100, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/95636>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 54, jul./set., 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pQPdZ9QyVRTz6qBym83HNxK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CARVALHO, Roberta Cajaseiras de. **A teoria da complexidade como referencial epistemológico na pesquisa em política educacional no Brasil**: análise sobre o estado atual e seu potencial interpretativo para os estudos do campo. 2019. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1).

CASTELLS, Manuel. A democracia está se autodestruindo pela corrupção. Entrevista concedida a Luís Antônio Giron. **ISTOÉ**, Edição 13/07/2018, n. 2534. Disponível em: <<https://istoe.com.br/a-democracia-esta-se-autodestruindo-pela-corrupcao/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/mzBbDRVvkTcvhPPqGRtcfNP/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CECÍLIO, Sálua; REIS, Briana Manzan. Trabalho docente na era digital e saúde de professores universitários. **Educação: Teoria e Prática**. v. 26, n. 52, p. 295-311, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8382>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Organização ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2019.

CENSO EAD.BR. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2019-2020**. Organização ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2021.

CGI.BR; NIC.BR; Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros - TIC Domicílios 2019**. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/analises/>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

CHRISTENSEN, Clayton Magleby; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino Híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [S. l: s. n], 2013. Disponível em: <https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CLEGG, Michel Tran. Robert Wayne Allard. In: National Academy of Sciences. 2007. **Biographical Memoirs**: Volume 89. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12042>. p. 3-21. Disponível em: <<https://www.nap.edu/read/12042/chapter/2#3>>. Acesso em: 18 set. 2020.

CNN BRASIL. Por: Anna Gabriela Costa e André Rosa. **Terceiro mês mais letal da pandemia no Brasil, maio tem 59.010 mortes por Covid**. 31/05/2021. Disponível em:

<<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/05/31/terceiro-mes-mais-letal-da-pandemia-no-brasil-maio-tem-59010-mortes-por-covid>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

CORREIO BRAZILIENSE. **Estudo da "Lancet" que condena cloroquina para covid-19 é retirado do ar.** 04/06/2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2020/06/04/interna_ciencia_saude,861187/estudo-da-lancet-que-condena-cloroquina-para-covid-19-e-retirado-do.shtml>. Acesso em: 02 out. 2020.

COSTA, Aline Fagner de Carvalho e; OLIVEIRA, João Ferreira; GOMES, Daniela Fernandes. Mudanças na avaliação da educação superior no período 2016 a 2019: flexibilização, (des)regulamentação e autorregulação. **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. v. 12, 2020. Dossiê: políticas para educação superior e plano nacional de educação. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/9924>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwwLwRTRTdBDmXWW4Nq7ByS/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENTON, Tom. **Veículos elétricos e híbridos**. São Paulo: Blucher, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

EDUCAUSE HORIZON REPORT. **Teaching and learning edition**. 2021. Disponível em: <<https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

EL PAÍS. Por: Elena G. Sevillano. **Falta de máscaras e respiradores traz tensão aos hospitais espanhóis.** 13/03/2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-13/falta-de-mascaras-e-respiradores-traz-tensao-aos-hospitais-espanhois.html>>. Acesso em: 02 out. 2020.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15483>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

FINARDI FILHO, Flávio; BOREM, Aluizio. Segurança alimentar de produtos geneticamente modificados comerciais. In: COSTA, Neuza Maria Brunoro; OLIVEIRA, Aluizio Borém de. (Orgs.). **Biotecnologia em saúde e nutrição**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013. p. 75-80.

FIOCRUZ. Por: Regina Castro. **Brazil faces the worst scenario since the beginning of the pandemic**. 15/03/2021. Disponível em: <<https://portal.fiocruz.br/en/news/brazil-faces-worst-scenario-beginning-pandemic>>. Acesso em 01 jun. 2021.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOLHA DE S. PAULO. Por: Ângela Pinho. **Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação**. Folha de S. Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/fechamento-generalizado-de-escolas-impoe-desafio-inedito-a-educacao.shtml>> Acesso em: 14 jul. 2020.

FRIESEN, Norm. **Report: defining blended learning**. 2012. Disponível em: <http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

GARCIA, Leila Posenato. Uso de máscara facial para limitar a transmissão da COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, e2020023, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200902&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 out. 2020.

G1 MS. **MS está na situação de eminente colapso da saúde provocado pelo agravamento da pandemia, diz secretário**. 07/06/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2021/06/07/ms-esta-na-situacao-de-eminente-colapso-da-saude-provocado-pelo-agravamento-da-pandemia-diz-secretario.ghtml>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

G1 MUNDO. Por: France Presse. **O laboratório chinês apontado pelos EUA como local de origem do novo coronavírus**. 06/05/2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/06/o-laboratorio-chines-apontado-pelos-eua-como-local-de-origem-do-novo-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 02 out. 2020.

G1 MUNDO. **Brasil ganha destaque na mídia mundial na semana em que rompeu as 300 mil mortes por Covid**. 27/03/2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/03/27/imprensa-estrangeira-ve-com-preocupacao-escalada-da-pandemia-no-brasil-colapso-ameaca.ghtml>>. Acesso em: 12 maio 2021.

GRAHAM, Charles R. Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. In: BONK, C. J. *et al.* (Ed.). **The handbook of blended learning: global perspectives, local designs**. São Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2006.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 02 out. 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **The rise of K-12 blended learning**. Clayton Christensen Institute, 2011. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2020

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Censo da Educação Superior 2018**: divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>>. Acesso em: 02 out. 2020.

KANUKA, Heather; ROURKE, Liam. Using blended learning strategies to address teaching development needs: How does Canada compare? **Canadian Journal of Higher Education. La Revue canadienne d'enseignement supérieur**, v. 43, n. 3, 2013, p. 19-35, dez. 2013. Disponível em: <<https://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/184741>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.** v. 29, n. 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 jul. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012b.

LARA, Rafael da Cunha. Ubiquidade e crise pandêmica: o que há de novo no trabalho em educação. **Em Tese**, Florianópolis, v.17, n. 2, p. 24-43, jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://doaj.org/article/e624d925503c4a589123184a19bc5cac?gathStatIcon=true>>. Acesso em: 15 jul. 2021

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica: um fenômeno em foco. **Série-Estudos**. Campo Grande, n. 19, p. 127-136, jan./jun. 2005.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas. **Polifonia**. Cuiabá. EDUFMT, n. 17, p. 165-174, 2009.

MACHADO, Nathália Savione. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado. 2018. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências de Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/26602121/Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MARCON, Karina. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020. PPGE – UNESC. Disponível em: < <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido**. 2016. 317 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Os fatores de engajamento do estudante na modalidade de ensino a distância. **Revista GUAL**, INPEAU/UFSC: Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 249-273, maio 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n2p249>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, março 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, José. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge. (Org.). **Educação Corporativa e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campina, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27- 45.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORAN, José. Entrevista *on-line*. **O Ensino Híbrido: emergência ou tendência?** Gazeta do Povo. Educação & Mídia. 15/03/2021. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>>. Acesso em 22/09/2020. Acesso em: 10 jun. 2020.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica. Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. In: HENRIQUES, Helder Manuel Guerra. (Org.). **Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)**. Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. Escola Superior de Educação, 2013. p. 85-94.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 24. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011a.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, Edgar; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MOZELIUS, Peter; HETTIARACHCHI, Enosha. Critical Factors for Implementing Blended Learning in Higher Education. **International Journal of Information and Communication Technologies in Education**, v. 6, n.2, p. 37-51. 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318191000_Critical_Factors_for_Implementing_Blended_Learning_in_Higher_Education>. Acesso em: 04 out. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/9>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

NIC.BR. Três em cada quatro brasileiros já utilizam a Internet, aponta pesquisa TIC Domicílios 2019. **NIC.BR**, São Paulo, 26 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.nic.br/noticia/releases/tres-em-cada-quatro-brasileiros-ja-utilizam-a-internet-aponta-pesquisa-tic-domicilios-2019/>>. Acesso em: 18 dez. 2020.

NMC. **Horizon Report**: Higher Education Edition. 2014. Disponível em: <<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2014/1/hr2014-pdf.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

NMC. **Horizon Report**: Higher Education Edition. 2016. Disponível em: <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2020.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Orgs). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 71-88.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Ensino Superior: educação a distância e mercantilização do ensino superior. **Trabalho & Educação**. v. 28, n. 1, p. 83-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9865>>. Acesso em: 13 fev. 2021.

OLIVEIRA, Wanderson Kleber de *et al.* Como o Brasil pode deter a COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ress/a/KYN SHRcc8MdQcZHgZzVChKd/?lang=pt>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ONU NEWS. **À medida que países reabrem escolas, ONU emite orientações de segurança**. ONU News, 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/04/1712122>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde). **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

PANIAGO, Maria Cristina Lima. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 25, n. 59/1, p. 355-365, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3680>>. Acesso em: 24 maio 2020.

PERES, Paula; PIMENTA, Pedro. **Teorias e práticas de b-learning**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo Ltda., 2016.

PETRAGLIA, Izabel. **Vida e complexidade em perspectiva**. Palestra promovida pela disciplina Ambientes, ensino-aprendizagem e materiais sob a perspectiva de Edgar Morin e Paulo Freire. GPeAHFC TV - Canal oficial do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GPeAHF, hoje GPeAHFC) do LAEL - PUC/SP. 30 de abril 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rfV16YUCbHI>>. Acesso em: 07 maio 2021.

PICCIANO, Anthony G.; SEAMAN, Jeff; ALLEN, I. Elaine. Educational Transformation through Online Learning: To Be or Not to Be. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 14, n. 4, p. 17-35. dez. 2010. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ909909>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. O estudante e o ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 81- 87.

PULHAM, Emily B.; GRAHAM, Charles R.; SHORT, Cecil R. Generic vs. modality-specific competencies for K-12 online and blended teaching. **Journal of Online Learning Research**,

v. 4, n. 1, p. 33-52, 2018. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174455.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: CIED, Universidade do Minho, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3042>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

RIDLEY, Mark. **Evolução**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 123-140.

ROSA, Aldo Vieira da. **Processos de energias renováveis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

ROSA, Rosemar; CECÍLIO, Sálua. Incorporação das TDIC e o desenvolvimento do trabalho docente. **Revista Profissão Docente**. v. 20, n. 45, p. 01–14, 2020. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1354>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ROZA, Jiani Cardoso da; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedroso da. Blended Learning uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP. v. 21, n. 1, p. 202-221. jan./mar. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651638>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almeida, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SECRETARIA DE ESTADO DE SAÚDE MS. **MS quebra mais um recorde na pandemia: 60 mortos em 24h**. 25/03/2021. Disponível em: <<https://www.saude.ms.gov.br/ms-quebra-mais-um-recorde-na-pandemia-60-mortos-em-24h/>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, pp. 103-122. 2020. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21039>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889. out./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHVs7q5gHBRkDSLrGXr/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SILVA, Michele Rejane Coura da. **Ensino híbrido em cursos de graduação presenciais das universidades federais**: uma análise da regulamentação. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 35, p. 1-32. abr. 2019. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199001>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SOUSA, Sidinei de Oliveira; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Blended Learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista. **Interações**, v. 14, n. 47, p. 98-121. 2018. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12213>>. Acesso em: 06 maio 2020.

STAKER, Heather; HORN, Michael B. Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: **Innosight Institute**, Inc. 2012. Disponível em: <<http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TAKAHASHI, Tadao. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<https://livroaberto.ibict.br/handle/1/434>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

THE LANCET. **Retracted**: hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19: a multinational registry analysis. May 22, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31180-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31180-6). Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)31180-6/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31180-6/fulltext)>. Acesso em: 17 nov. 2020a.

THE LANCET. **Retraction - hydroxychloroquine or chloroquine with or without a macrolide for treatment of COVID-19**: a multinational registry analysis. June 05, 2020. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)31324-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)31324-6). Disponível em: <[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)31324-6/fulltext#seccesstitle10](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)31324-6/fulltext#seccesstitle10)>. Acesso em: 17 nov. 2020b.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 121-128.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido não é o que parece. Entrevista concedida ao Media Lab Estadão, **O Estado de S. Paulo**. 31/01/2021a. Disponível em:

<<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-hibrido-nao-e-o-que-parece,70003598940>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

TREVISANI, Fernando de Mello. Não tem como implementar ensino híbrido em aula remota. Entrevista concedida a Paula Salas. **Nova Escola**, 25/02/2021b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20152/nao-tem-como-implementar-ensino-hibrido-em-aula-remota?fbclid=IwAR2UcrJV-s5ynPg-RroRwb4okbo0OJkJUPY5atSongq1zzNnLl1EvbHut1M>>. Acesso em: 01 mar. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNA-SUS. **Organização Mundial da Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. UNA-SUS, 2020. 11/03/2020. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <<https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/flipped-classroom.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

VALENTE, José Armando. Prefácio. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 13-17.

VAUGHAN, Norman. Princípios da boa prática em Ensino Híbrido. **Programa Questão de Pesquisa** da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d4lCxR6bOZU>>. Acesso em: 27 mar. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior**: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Timeline of WHO's response to COVID-19**. World Health Organization, 2020. 29/06/2020 Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Gostaria de convidá-lo(a) para participar como voluntário da pesquisa “Ensino híbrido na Educação Superior: convergências, complexidades e interações entre *on-line* e presencial”, realizada pela pesquisadora Katiúscia Akemi Nasu Nogueira, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago.

A pesquisa tem por objetivo analisar as compreensões e práticas do ensino híbrido em cursos de graduação presencial de uma universidade no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, sua participação é de suma importância para o levantamento de dados e situações inerentes ao tema.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de alguma forma lhe identificar será mantido em sigilo. A sua participação nesta pesquisa é livre e você poderá recusar participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar e sem qualquer prejuízo.

A pesquisa não apresenta riscos físicos, biológicos, psicológicos, trabalhistas e/ou institucionais, de privacidade, discriminatórios e/ou estigmatização para os participantes.

A pesquisa apresenta como benefício a reflexão sobre a prática e, espera-se que ao final desta pesquisa seja possível propor um curso de formação docente em Ensino Híbrido na Educação Superior, com aporte não só teórico, mas também prático, visando subsidiar os professores do ensino presencial para compreensão, mobilização, planejamento e execução de atividades e/ou disciplinas que utilizem de forma convergente as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas híbridas.

Os dados coletados serão utilizados apenas para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos, revistas especializadas e/ou em eventos científicos.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou a orientadora da pesquisa:

Pesquisadora: Katiúscia Akemi Nasu Nogueira
Tel.: (67) 99989-xxxx ou (67) 3341-xxxx
E-mail: katiuscianasu@xxxx

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lima Paniago
Tel.: (67) 3312-xxxx
E-mail: cristina@xxxx

O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP autorizou a realização desta pesquisa por meio do Parecer 4.323.234. Possíveis esclarecimentos também podem ser solicitados ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa
Endereço: Av. Tamandaré, 6000, Jardim Seminário – CEP: 79.117-900 – Campo Grande-MS
Telefone: (67) 3312-xxxx
E-mail: cep@xxxx

Este documento é apresentado em duas vias idênticas, deve ser rubricado em todas as páginas e assinado ao término.

Campo Grande, MS _____ de _____ de 2021.

Eu aceito participar voluntariamente da pesquisa após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do(a) Participante: _____
Assinatura da Pesquisadora: _____

Observação: O projeto de pesquisa foi inicialmente intitulado “Ensino híbrido na Educação Superior: convergências, complexidades e interações entre *on-line* e presencial”, no decorrer da pesquisa o título foi alterado para “As compreensões e complexidades do Ensino Híbrido em cenário de transformações: estudo de caso em uma universidade privado no Estado de MS”.

APÊNDICE B

Roteiro de entrevista

O roteiro de perguntas agrupadas de acordo com os objetivos específicos da pesquisa norteia o diálogo entre pesquisador e participantes sem, entretanto, ser inalterável, sequencial ou invariável. Sendo assim, o roteiro é um conjunto dos assuntos que foram buscados nas conversas, em que cada entrevista teve suas especificidades não sendo um todo homogêneo.

- 1) Qual sua idade?
- 2) Qual a sua formação (graduação e pós-graduação)?
- 3) Há quanto tempo atua no Ensino Superior?
- 4) Quando se fala em Ensino Híbrido qual sua compreensão ou conceito sobre ele?
- 5) Quais os desafios você percebeu para implementar e utilizar o ensino híbrido em suas aulas?
- 6) Como fica o planejamento das atividades e das aulas? Mudou? De que forma?
- 7) Aconteceu alguma mudança em relação a didática? Práticas? Quais?
- 8) De que forma você acompanha e avalia o processo de aprendizagem dos seus alunos, após a implementação do ensino híbrido?
- 9) E com a Pandemia? Como você vê esse cenário?
- 10) Quais recursos/ferramentas/TDIC são utilizados na disciplina?
- 11) Quando há problemas ou algum tipo de dificuldade a quem ou onde você solicita auxílio?
- 12) E as questões pedagógicas e metodológicas?
- 13) E sobre os documentos (PDI/PPI/PPC) pode falar um pouco sobre os usos desses documentos?
- 14) Quais aspectos (positivos e/ou negativos) você destacaria que o uso das tecnologias proporcionou?
- 15) Você já realizou formação para o Ensino Híbrido? Fale um pouco sobre a formação.
- 16) Você já realizou formação para o uso de tecnologias digitais? Fale um pouco sobre a formação.
- 17) Há algum tipo de dificuldade ou desafio para realizar formações nesses temas (ensino híbrido e tecnologias digitais). Fale um pouco dos desafios e dificuldades.

18) Quais sugestões você daria para uma formação continuada docente em relação ao uso das tecnologias digitais e do Ensino Híbrido?

ANEXOS

ANEXO A

EDITAL DE CHAMAMENTO: Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

EDITAL DE CHAMAMENTO

Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida

CONSIDERANDO a tradição do Conselho Nacional de Educação (CNE) em realizar consultas públicas sobre matérias de alta relevância, a Comissão Bicameral que trata da Educação Híbrida disponibiliza, em Consulta Pública destinada a colher contribuições, documento com proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, a partir de 16 de novembro de 2021.

O arquivo com a proposta pode ser acessado em: [Audiências e Consultas Públicas - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#)

O CNE receberá documentos com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, por meio eletrônico em formato texto, os quais deverão ser encaminhados para o endereço cneeducacaohibrida@mec.gov.br, até o dia 26/11/2021.

Brasília/DF, 16 de novembro de 2021.

Maria Helena Guimarães de Castro
Presidente da Comissão Bicameral
Educação Híbrida

Suely Melo de Castro Menezes
Relatora da Comissão Bicameral
Educação Híbrida

Luiz Roberto Liza Curi
Relator da Comissão Bicameral
Educação Híbrida