

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – UTP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

FÁBIO TEIXEIRA

Curitiba/2025

POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho.

Curitiba/2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte Biblioteca
"Sidnei Antonio Rangel Santos" Universidade Tuiuti do
Paraná

T266 Teixeira, Fabio.

Políticas públicas e ensino híbrido na educação superior /
Fabio Teixeira; orientador Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral.
266f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba,
2025

1. Ensino híbrido. 2. Políticas públicas. 3. Educação superior.
I. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação/
Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 379.118

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

FÁBIO TEIXEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Doutorado em Educação, na linha de Políticas Públicas, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

Coordenadora do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho

Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Prof.^a Dra. Patrícia Lupion

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Prof. Dr. Marcelo Melek

Universidade Positivo - UP

Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Prof. Dr. Rodrigo Ramos Alves

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 25 de março de 2025

Dedico esta tese a minha esposa, Jaqueline; meus filhos, Luiza e Augusto; minha mãe, Denise (*in memoriam*) e meu pai, Clóvis. Além do apoio e incentivo vocês me deram forças para prosseguir nesta jornada.

Somos desprogramados por meio dessa nova mídia, sem que possamos compreender inteiramente essa mudança radical de paradigma. Arrastamo-nos atrás da mídia digital, que, aquém da decisão consciente, transforma decisivamente nosso comportamento, nossa percepção, nossa sensação, nosso pensamento, nossa vida em conjunto. Embriagamo-nos hoje em dia da mídia digital, sem que possamos avaliar inteiramente as consequências dessa embriaguez. Essa cegueira e a estupidez simultânea a ela constituem a crise atual.

(BYUNG-CHUL HAN)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro.

Agradeço aos meus pais pelo constante estímulo aos estudos.

Ao professor Fausto dos Santos Amaral Filho, orientador e grande amigo que me incentivou a ingressar no PPGE-UTP e acompanhou meu percurso, norteando e acreditando nos meus trabalhos.

Ao Professor Eduardo Fofonca, sempre solícito e me indicando textos e autores que contribuíram para a construção desta pesquisa.

À Jaqueline, companheira de todas as horas, esposa e mãe. Que nas mais diversas horas se viu obrigada a ler e reler meus textos; se fazendo presente com nossa família em meus momentos de ausência.

À Mariana Aparecida Vicentini, pelo esmero e dedicação na revisão desta tese.

Enfim, agradeço àqueles que de uma forma ou de outra colaboraram não só com a construção desta pesquisa, mas também contribuíram de uma forma ou de outra ao longo desta jornada que se iniciou quando cursei as disciplinas em regime especial no ano de 2019.

RESUMO

A presente tese está vinculada à linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, e ao Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). As tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas e têm sido inseridas, definitivamente, na educação. No que se refere ao ensino superior, desde 2016, sua presença viabilizou a oferta de até 40% da carga horária dos cursos presenciais em atividades a distância, ou seja, o ensino híbrido. Trata-se de modalidade de ensino que busca mesclar características do presencial e do ensino a distância. Considerando este cenário, a partir da análise das concepções e principais características do ensino híbrido, bem como das políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior, o objetivo central desta pesquisa foi compreender os possíveis caminhos que se apresentam para o ensino híbrido na educação superior, particularmente no que diz respeito aos projetos de lei e resoluções que estão em tramitação e como tais documentos tratam da temática do ensino híbrido na educação superior, desde sua concepção até questões outras como o papel do aluno e do professor neste novo contexto educacional. Para tanto, foi efetuado levantamento bibliográfico e balanço de produção referente ao tema. Autores como Allan (2015); Bacich *et al* (2015); Belloni (2001); Horn e Staker (2015); Kenski (2012); Lévy (1999); Moore e Kearsley (2007); Moran (2015) e outros fundamentaram este estudo. A análise dos documentos legais aponta para uma concepção metodológica do ensino híbrido que precisa ser melhor debatida pela sociedade civil e pelos autores do processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que temas além da própria concepção do ensino híbrido e suas derivações, tais como o ensino por competências, a formação docente e conscientização do aluno sobre seu papel nesta modalidade de ensino precisam ser aclaradas. Neste sentido, compreendemos que as tecnologias digitais não podem ser vistas como o fim da educação, mas como o meio para a consecução do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Políticas Públicas. Educação Superior.

ABSTRACT

This thesis is linked to the research line Public Policies and Education Management and to the Epistemology and Education Research Group of the Postgraduate Program in Education at the Tuiuti University of Paraná – UTP. Digital technologies are present in people's lives and have been definitively inserted into education. Regarding higher education, since 2016, their presence has made it possible to offer up to 40% of the workload of in-person courses in distance activities, that is, blended education. This is a teaching modality that seeks to combine characteristics of in-person and distance learning. Considering this scenario, based on the analysis of the concepts and main characteristics of hybrid teaching, as well as public policies for blended education in higher education, the main objective of this research was to understand the possible paths that are presented for blended education in higher education, particularly with regard to the bills and resolutions that are currently being processed and how such documents address the theme of blended education in higher education, from its conception to other issues such as the role of the student and the teacher in this new educational context. To this end, a bibliographic survey and a review of production related to the theme were carried out. Authors such as Allan (2015); Bacich et al (2015); Belloni (2001); Horn and Staker (2015); Kenski (2012); Lévy (1999); Moore and Kearsley (2007); Moran (2015) and others supported this study. The analysis of the legal documents points to a methodological conception of blended education that needs to be better debated by civil society and by the authors of the teaching and learning process. We understand that issues beyond the very concept of blended education and its derivatives, such as competency-based teaching, teacher training and student awareness of their role in this teaching modality, need to be clarified. In this sense, we understand that digital technologies cannot be seen as the end of education, but as the means to achieve the teaching and learning process.

Keywords: Blended Education. Public Policies. Higher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca do descritor no período de 2019 a 2023.....	24
Gráfico 2 - Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023.....	24
Gráfico 3 - Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca do descritor no período de 2019 a 2023.....	25
Gráfico 4 - Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023.....	26
Gráfico 5 - Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca dos descritores no período de 2019 a 2023.....	27
Gráfico 6 - Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023.....	27
Gráfico 7 - Resultado total e com a aplicação do filtro por Área de conhecimento.....	28
Gráfico 8 - Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Olhares aos conceitos de cibercultura.....45

ABREVIATURAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comitê de Orientação Estratégica
COVID-19	Doença por Coronavírus 2019
EaD	Educação a Distância
GECDOTE	Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PL	Projeto de Lei
PNDE	Política Nacional de Educação Digital
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

De início, gostaria de apresentar não apenas a trajetória desta pesquisa, mas o meu contato com o mundo da educação e o percurso feito até a definição do tema desenvolvido na presente pesquisa.

Vindo de uma família de professores, as vivências educacionais dentro de casa me acompanharam ao longo da vida, contribuindo para o desenvolvimento de minha identidade profissional atrelada à educação. Avó professora, pais professores, tios professores e irmãos professores, nas mais diversas áreas e modalidades educacionais.

Se, na infância, contei com o auxílio próximo e fraternal de minha mãe, a fim de complementar meus estudos, aprofundar conhecimentos e, deste modo, ter uma participação ativa em sala de aula, nos bancos da Faculdade tive o pai como professor e orientador.

Nos tempos de graduação, sempre que possível, apresentava, debatia e explanava os trabalhos em sala e, aproveitando a oportunidade que alguns professores ofereciam, ministrava algum tópico para os colegas em sala. Deste modo, surgiu o desejo de, juntamente com o exercício da advocacia, lecionar para os cursos de graduação em Direito. Assim sendo, busquei me especializar nas áreas de Criminologia, Direito e Processo Penal.

No ano de 2004, dei início ao meu trabalho como professor universitário e, após alguns anos de docência, assumi a Coordenação do Curso de Direito, cargo que ocupei no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017, sem, contudo, ter me ausentado da sala de aula.

No período como professor e coordenador, me deparei com questões por mim antes ignoradas, tais como trabalho e formação docente, a importância social da educação e as tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino e aprendizagem, entre outras. Acompanhei, como professor e coordenador, a materialização do ensino híbrido na educação superior e as dificuldades teórico-práticas que se apresentaram neste novo contexto educacional. A possibilidade da

oferta de momentos a distância nos cursos presenciais, o chamado ensino híbrido, de início, se apresentou como um tema de grande desafio para alunos, professores e gestores.

Foi então que me vi diante do interesse e da necessidade de buscar uma formação na área da educação, pois percebi que, mesmo depois de tanto tempo em sala de aula e já exercendo um cargo de gestão há alguns anos, o conhecimento que possuía – fosse para lecionar ou coordenar um curso superior –, se limitava ao campo do Direito e suas idiossincrasias, possuindo pouco contato com temas afetos à área de Educação.

Deste modo, depois de cursar disciplinas em caráter especial, fui aprovado no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), tendo ingressado na Turma VII, no ano de 2017. Sob a orientação da professora Dra. Marly Kruger de Pesce e integrando do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE), dei início ao projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar a percepção dos professores de Direito que atuam na modalidade semipresencial.

Findo o mestrado, cursei duas disciplinas em regime especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (PPGE-UTP) e, posteriormente, com o incentivo do professor Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho, me submeti ao processo seletivo para ingresso como aluno regular de doutorado. Após a admissão, passei a ser orientado pelo mesmo professor, iniciando o projeto de pesquisa intitulado Políticas Públicas para o Ensino Híbrido na Educação Superior, da Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, que se converteu na presente tese. Ao mesmo tempo, ingressei como membro do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação.

No que diz respeito à escolha do tema, este se apresentou ao percebermos as recentes alterações legislativas acompanhadas pelo contexto educacional imposto pela Pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2), no qual as instituições de ensino superior (públicas e privadas) se viram obrigadas a inserir a carga horária a distância nos cursos de graduação oferecidos até então com aulas somente presenciais. Esta nova realidade acabou por materializar o ensino híbrido para alunos e professores que, além de estarem acostumados ao ensino presencial, haviam feito a opção por tal modalidade.

Ademais, as constantes mudanças normativas e o debate dos Projetos de Lei e de Resoluções em trâmite no Congresso Nacional e no Ministério da Educação nos puseram a pensar a respeito das Políticas Públicas para o Ensino Híbrido na Educação Superior e como a legislação lida com esta temática. O tema é atual e urgente e sua escolha se deu por diversos fatores, dentre estes, para além da iminência de alterações legislativas, a diversidade de concepções do que vem a ser ensino híbrido, seus consequentes desdobramentos teórico-práticos e o fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada em rede, que por meio da cultura digital, tem ressignificado os papéis de alunos e professores, com a inserção cada vez maior das tecnologias digitais no cotidiano educativo.

Com base nos instrumentos legais e nos textos que embasam teoricamente as análises, o objetivo central desta pesquisa consistiu em compreender quais os possíveis caminhos para o ensino híbrido na educação superior diante das políticas públicas que estão sendo construídas para esta modalidade educacional.

Objetivamos, além disso, por meio da análise da legislação entender quais concepções de ensino híbrido têm sido construídas e seus reflexos para a educação superior no Brasil, bem como suas principais características e as implicações no processo de ensino e aprendizagem intermediado pelas tecnologias digitais. Em outras palavras, a análise das leis, pareceres, diretrizes, portarias e resoluções teve como objetivo, igualmente, buscar compreender como esses documentos materializam o ensino híbrido no escopo legal e normativo brasileiro.

Hodiernamente, observamos que a educação, enquanto processo responsável pela formação do cidadão, não depende mais, exclusivamente, da estrutura formal da escola, ainda que a certificação do conhecimento seja outorgada por instâncias oficiais. A possibilidade de a educação acontecer em diferentes ambientes – de tempo e espaço – tem se fortalecido com a inclusão das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, ressignificando o papel de alunos e professores, permitindo novos modos de interação e construção do conhecimento.

Diante desta realidade, compreender os documentos que regulamentam a Educação Híbrida depende de uma análise do contexto histórico no qual as normas estão inseridas e, também, da intencionalidade que permeia a sua instrumentalização como orientações políticas. A análise dos pareceres, diretrizes, portarias e resoluções objetiva, portanto, compreender como esses documentos materializam a Educação

Híbrida no escopo legal e normativo brasileiro, tendo o Estado como definidor de políticas públicas.

Deste modo, a sequência desta tese foi organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, abordamos os caminhos da pesquisa que compreendem os aspectos metodológicos e o levantamento de bibliografia relacionada a nossa temática.

No segundo capítulo, apresentamos uma breve análise de estudos teóricos e reflexões que perpassam os conceitos de sociedade da informação, cibercultura, ciberespaço e suas imbricações com a educação, tendo como fundamento os ensinamentos de Ricardo (2013), Lévy (1999, 2010), Lemos (2002, 2004) e Castells (1999).

No terceiro capítulo, tratamos do ensino híbrido, suas concepções e características. Para melhor visualização subdividimos o capítulo em seções ao abordarmos as características essências do ensino híbrido. Nosso referencial teórico se apoiou em Belloni (2001), Moran (2015), Allan (2015), Kenski (2012), Horn e Staker (2015), Moore e Kearsley (2007) e Bacich *et al* (2015).

No quarto capítulo, analisamos a legislação pertinente ao ensino híbrido, fazendo uma digressão desde a chegada do ensino a distância em nosso ordenamento jurídico até os mais recentes pareceres do Ministério da Educação (MEC).

No quinto capítulo, abordamos os possíveis caminhos para o ensino híbrido na educação superior. Tendo como ponto de partida o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 34/2023 este capítulo é constituído pela análise, em conjunto, da legislação apresentada e dos Projetos de Lei e Resolução atualmente em tramitação, tal como potenciais implicações para professores e alunos neste novo processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, apresentamos as considerações sobre o processo da pesquisa, buscando responder os objetivos propostos, fazendo uma reflexão sobre os aspectos relevantes e, dos resultados produzidos por ela, destacando que o assunto está em constante aperfeiçoamento. Sendo assim, novos caminhos se avizinham como, por exemplo, a chegada da Inteligência Artificial (IA) e sua absorção no campo educacional.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com o intuito de nortear o leitor, este primeiro capítulo apresenta o passo a passo da pesquisa, contendo algumas seções para melhor compreensão deste processo. Inicialmente, discorremos a respeito dos aspectos metodológicos. A seguir apresentamos o levantamento de pesquisas já realizadas sobre as políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior e, ao final, tratamos da análise e discussão dos dados.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A respeito da questão metodológica, Demo (1995, p. 59) nos ensina que:

Metodologia é disciplina instrumental para o cientista social. Alguns se dedicam a ela especificamente e fazem dela um campo próprio de pesquisa. Mas, apesar de instrumental, é condição necessária para a competência científica, porque poucas coisas cristalizam incompetência mais gritante do que a despreocupação metodológica.

Nesta esteira de raciocínio, objetivando não deixar solta esta questão, a metodologia da presente investigação contempla uma abordagem quantitativa. A utilização de dados quantitativos foi necessária para conjugar e integrar informações, contribuindo para a construção da análise dos elementos obtidos durante a investigação (GATTI; ANDRÉ, 2010).

Para realizar a pesquisa bibliográfica, trabalhou-se com a técnica de coleta chamada bibliometria. Conforme Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p. 113-114) “o princípio da bibliometria constitui em analisar a atividade científica ou técnica pelos estudos quantitativos das publicações”. Com o objetivo de investigar as políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior, efetuou-se um levantamento das produções acadêmicas sobre essa temática. O levantamento foi feito por meio de sites de busca que contêm um banco de dados de produções científicas. São eles: a) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES); b) Periódicos Acadêmicos da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO).

Antes do balanço de produção, contudo, realizou-se a pesquisa bibliográfica:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada e, deste modo é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na realização da pesquisa bibliográfica, o pesquisador tem que ler, refletir e escrever sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É recomendado que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas (Severino, 2007).

De acordo com Eco (2005, p. 42), “organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. O bom pesquisador é aquele que é capaz de entrar numa biblioteca sem ter a mínima ideia sobre um tema e sair dali sabendo um pouco mais sobre ele”.

A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e avaliar os textos publicados para apoiar o trabalho científico.

Para Severino, a pesquisa bibliográfica realiza-se pelo:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Como já explicitado, posteriormente ao levantamento bibliográfico, foi feito o balanço de produção, consistente na busca junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e aos Periódicos Acadêmicos do SciELO. Cumpre esclarecer que se

compreende os limites e possibilidades inerentes à análise apenas de títulos e resumos de trabalhos. É certo que, se por um lado tal estudo não fará com que se domine o tema pesquisado, por outro, há que se reconhecer a importância da quantificação dos trabalhos encontrados como parte do processo de pesquisa. Outro componente inerente a esta parte dos estudos diz respeito ao levantamento das publicações mais recentes sobre o tema.

Igualmente, além da consulta aos livros, a busca por teses, dissertações e artigos em periódicos tem por finalidade reunir diversas ideias e concepções, objetivando demonstrar múltiplos olhares para um assunto já conhecido ou, até mesmo, se deparar com novas construções teóricas e/ou práticas sobre o tema. Daí a importância do balanço de produção.

Com referência à natureza das fontes utilizadas para a abordagem do objeto, realizamos a pesquisa documental, que “tem como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (Severino, 2007, p. 122). No presente caso, a pesquisa documental consistiu na análise da legislação federal que se refere ao ensino híbrido na educação superior.

A despeito das considerações metodológicas aqui apresentadas e de sua importância, como já afirmamos utilizando-nos das falas de Demo (1995) e Severino (2007), há que se evidenciar que as questões epistemológicas ligadas à metodologia são importantes para a pesquisa que se buscou fazer. Todavia, a questão metodológica não é o tema central do trabalho, mas apenas a estrada por ele percorrida.

Nesta linha de raciocínio, Feyerabend (2011, p. 59) atesta que:

Um cientista que deseja maximizar o conteúdo empírico das concepções que sustenta e comprehende-las tão claramente quanto lhe seja possível deve, portanto, introduzir outras concepções, ou seja, precisa adotar uma metodologia pluralista. E ele precisa comparar ideias antes com outras ideias do que com a “experiência” e tem de tentar aperfeiçoar, em vez de descartar, as concepções que fracassaram nessa competição.

Por isso, para além da pesquisa bibliográfica e documental, buscamos nos socorrer de todo material útil encontrado, sem ter como preocupação central eventual apego ideológico que pudesse, por ventura, limitar as possibilidades de análise. Aqui, uma vez mais, o pensamento de Feyerabend (2011, p. 19):

Procedimentos que deram resultado no passado podem causar danos quando impostos no futuro. A pesquisa bem-sucedida não obedece a padrões gerais; depende, em um momento, de certo truque e, em outro, de outro; os procedimentos que a fazem progredir e os padrões que definem o que conta como progresso nem sempre são conhecidos por aqueles que aplicam tais procedimentos.

Feitas tais considerações, passamos a discorrer sobre o balanço de produção e a análise e discussão de dados.

1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS RELACIONADAS A ESTA TEMÁTICA

A pesquisa, para além do papel investigativo, é responsável pelo desenvolvimento do ensino. É a busca do conhecimento científico, da materialização de um objeto. Nas palavras de Severino (2022, p. 22):

É consenso e até mesmo definição legal que cabe à universidade uma tríplice função: o ensino, a pesquisa e a extensão. Cada um dos ângulos desse triângulo exerce um papel próprio, identificável, mas cada um dependendo do outro para ganhar consistência e fecundidade.

Nada mais pertinente, ao iniciar uma investigação científica, do que buscar compreender as contribuições já realizadas sobre o objeto em questão. Deste modo, para conhecer e sintetizar as produções científicas recorremos ao balanço de produção no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na plataforma SciELO.

Há que se enfatizar a importância do balanço de produção não apenas como um procedimento inicial de uma pesquisa, mas como parte integrante da revisão bibliográfica. De acordo com Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p. 1), ao tratarem do tema:

No início de uma pesquisa é comum e recomendável que se faça um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado, possibilitando ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas.

As inovações tecnológicas que se processam atualmente têm alavancado profundas mudanças nos mais diversos cenários sociais, políticos, econômicos,

culturais, educacionais, nas relações de trabalho, no campo educacional, dentre outros. Segundo Lessa (2011, p. 18) “[...] o momento vigente é de uma era em que a informação flui a velocidades surpreendentes e em grandes quantidades, transformando profundamente a sociedade e a economia”. Em consequência disso, por vezes, os dados e informações pesquisados são efêmeros e a busca por conteúdo acaba não sendo feita somente se debruçando sobre livros ou percorrendo estantes, mas, também, é feita virtualmente, com utilização de ferramentas digitais.

De tal modo, nas palavras de Milhomem, Gentil e Ayres (2010, p. 4):

Atentos aos avanços ocasionados pelos meios de comunicação, em especial a internet, órgãos governamentais de diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, tem aderido à disseminação da informação via Web. A exemplo disto temos, de forma online, o acesso ao Diário Oficial de diversos estados e da União, acesso a periódicos disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, livros disponibilizados gratuitamente, principalmente através do portal Domínio Público, que é uma biblioteca digital sob a coordenação do MEC, entre outros. Logicamente, o leitor, ao realizar uma pesquisa na internet, deverá ter critérios para selecionar as fontes a serem pesquisadas, pois nem todas as informações disponibilizadas na rede são confiáveis. Dessa forma, para a realização de um balanço de produção, é precioso além da escolha e delimitação do tema, ter um cuidado especial em relação a qual (ou quais) base de dados serão realizadas as consultas.

Não é novidade que, atualmente, uma das características de nossa sociedade é a velocidade da comunicação e a disponibilização de dados por meio das tecnologias digitais, particularmente a internet. Como em diversos ramos da vida, estas tecnologias também permeiam o campo educacional, sendo um aspecto facilitador para a realização de um balanço de produção a respeito dos temas investigados. Cabe destacar que este não é o momento de apologia ou crítica às tecnologias digitais, nem mesmo de distinção entre informação e conteúdo, o que será feito oportunamente.

Quando se investiga, além da consulta aos livros – que são o principal referencial teórico –, é imperiosa a análise do que há de atual sobre o tema, o que se faz com o exame de revistas, periódicos, teses e dissertações. Por meio do balanço de produção, busca-se ampliar a visão sobre o que já há a respeito do tema que estamos pesquisando.

Passemos à descrição do percurso feito para a realização do balanço de produção. Este foi realizado através de consultas on-line à base de dados (acesso livre) do catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nas áreas de conhecimento de

Ensino e Educação, no período compreendido entre os anos de 2019 a 2023; onde buscamos resumos através de descritores que serão a seguir apresentados. Por meio da análise dos títulos e resumos foram identificadas Teses e Dissertações que tivessem maior proximidade com nosso objeto de estudo.

Também foi efetuada consulta à plataforma SciELO. Trata-se de um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos, considerada como a principal biblioteca digital da América Latina. A busca nesta plataforma também se deu no período compreendido entre os anos de 2019 a 2023.

Entendemos que este balanço de produção é parte integrante da revisão bibliográfica, sendo que a escolha da base de dados da CAPES se deu pelo fato de ela ser um órgão oficial do governo, que agrupa pesquisas das principais universidades brasileiras e quanto à plataforma SciELO, por se tratar, como já mencionado acima, da principal biblioteca digital da América Latina.

A definição dos descritores/palavras-chave a serem pesquisados é um dos momentos mais importantes do balanço de produção, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos trabalhos e resumos e da proximidade com o tema a ser pesquisado. Tendo como proposta de pesquisa as políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior, definimos alguns descritores a serem pesquisados, sendo eles: a) “Ensino Híbrido”; b) “Ensino Semipresencial” e c) *“Blended Education”*.

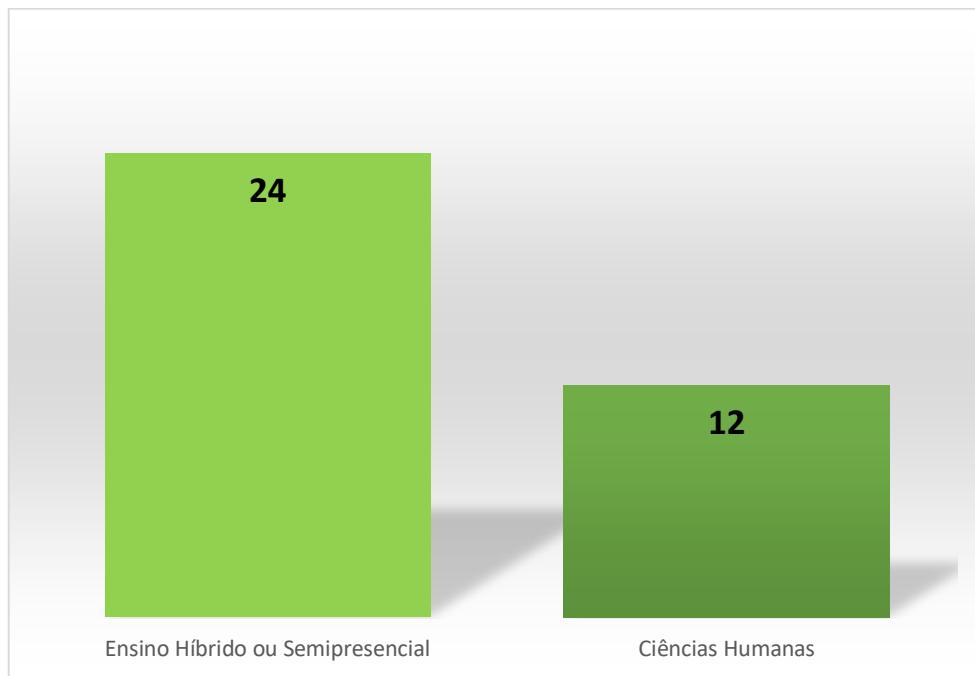
Buscamos por trabalhos que apresentassem os descritores acima em todos os níveis (doutorado e mestrado, acadêmico e profissionalizante). Em nossa busca não foi dada ênfase ao nível de produção (apesar de ter sido verificada), pois o objetivo maior era obter informações acerca de quantas e quais produções existiam e quantas eram relativas ao objeto de pesquisa. Tampouco nos interessou a região geográfica dos trabalhos. O interesse da pesquisa está na busca por trabalhos que versem sobre o ensino híbrido e digam respeito às políticas públicas para a educação superior.

Realizada a filtragem necessária para delimitação do período e das áreas de conhecimento, a quantidade de trabalhos retornados por meio das buscas feitas não foi grande. Poucos foram os resumos e títulos a serem analisados, sobretudo na plataforma SciELO, o que causou certa surpresa.

Na Plataforma SciELO, utilizando os descritores “Ensino Híbrido” ou “Ensino Semipresencial”, encontramos 24 artigos publicados no Brasil, no período de 2019 a 2023. Ao efetuarmos a filtragem para a área de Ciências Humanas, este número caiu

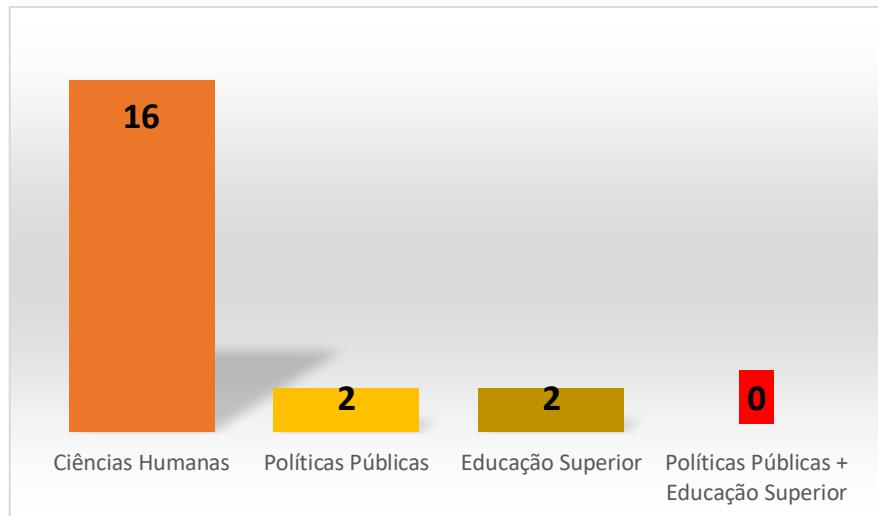
para 16. Destes, apenas dois tratam de políticas públicas, mas se referem ao ensino híbrido como metodologia. Outros dois trabalhos tratam do ensino híbrido na educação superior, mas não abordam questões de políticas públicas. Nenhum dos resumos analisados descreve trabalhos que tratem das temáticas de políticas públicas e ensino híbrido/semipresencial na educação superior.

Gráfico 1 – Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca do descritor no período de 2019 a 2023



Fonte: O autor (2024).

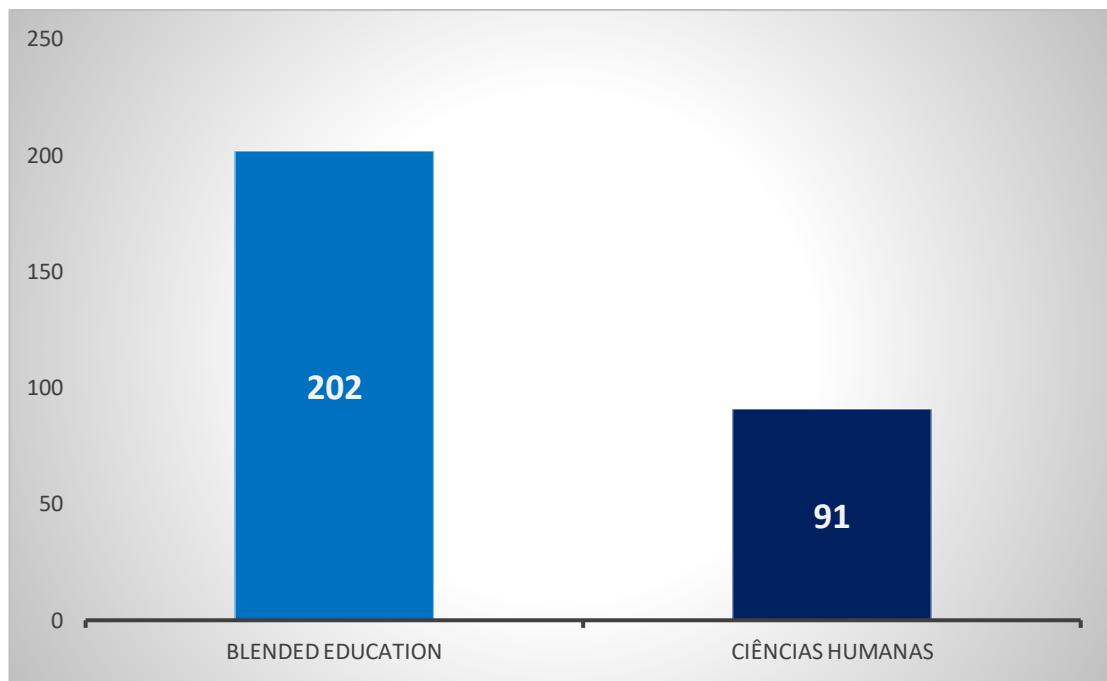
Gráfico 2 – Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023



Fonte: O autor (2024).

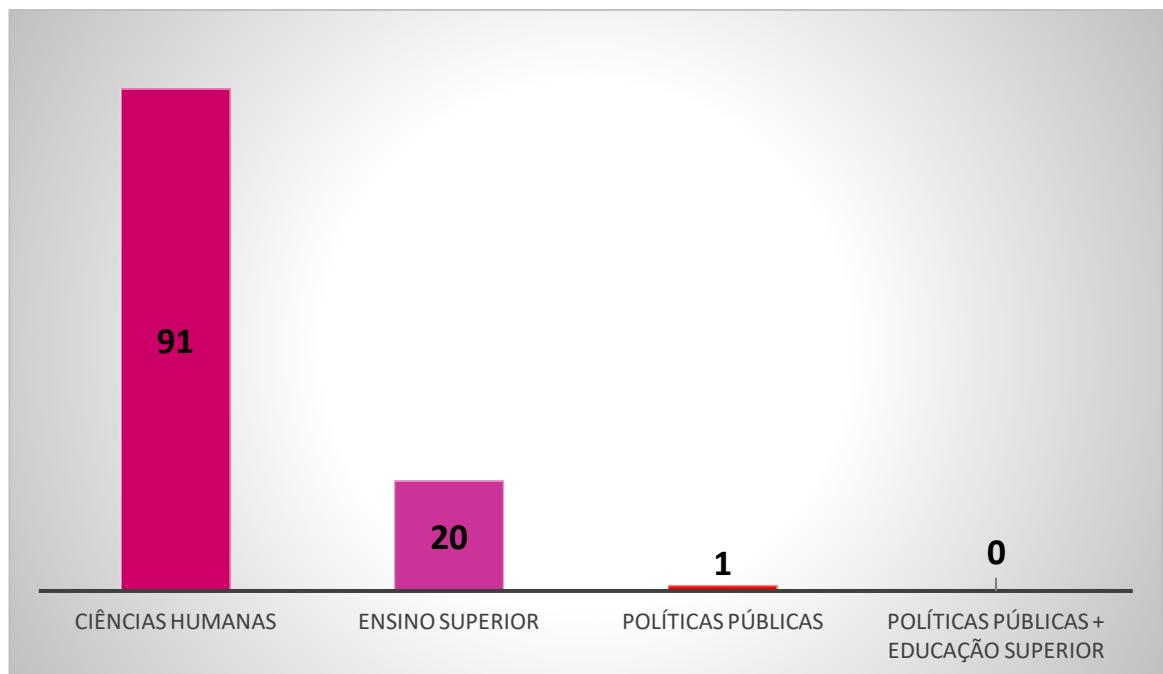
Ainda na plataforma SciELO, ao utilizarmos o descritor “*Blended Education*” no período compreendido entre os anos de 2019 e 2023, localizamos 202 trabalhos. Ao filtrarmos pela área de conhecimento de Ciências Humanas, foram encontrados 91 trabalhos, dos quais 20 diziam respeito à educação superior e um tratava de políticas públicas. Novamente, nenhum dos resumos analisados dizia respeito a trabalhos que tratassesem das temáticas de políticas públicas e ensino híbrido/semipresencial na educação superior.

Gráfico 3 – Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca do descritor no período de 2019 a 2023



Fonte: O autor (2024).

Gráfico 4 – Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023

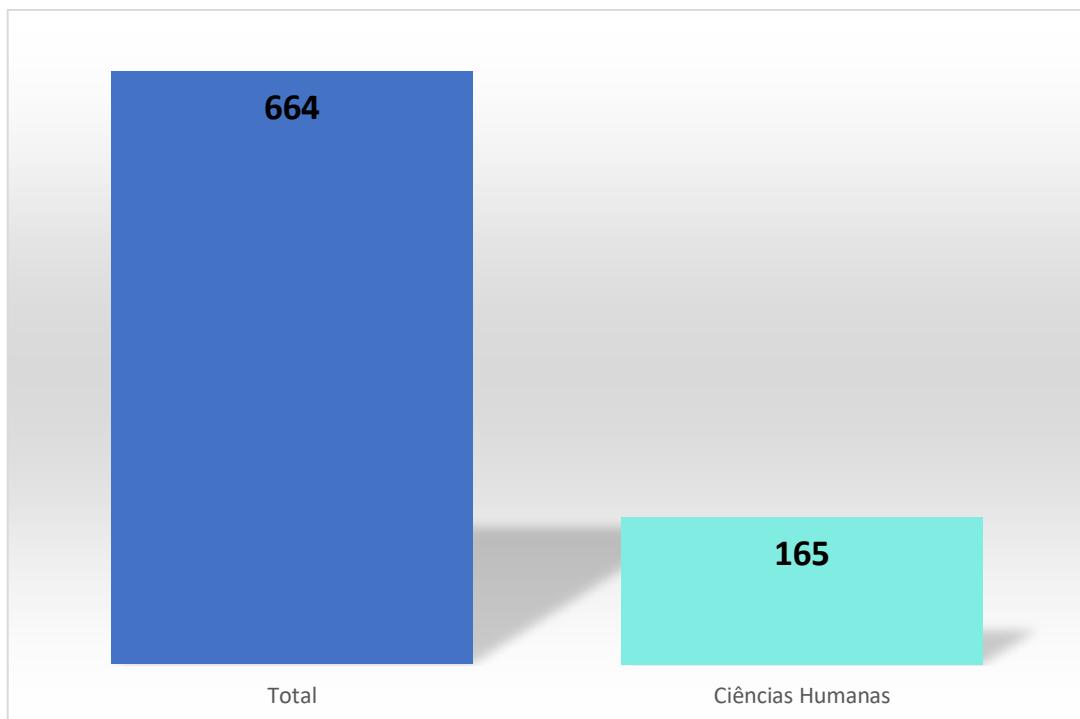


Fonte: O autor (2024).

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES a busca se deu utilizando os mesmos descritores, quais sejam: “Ensino Híbrido” ou “Ensino Semipresencial”, também no período compreendido entre 2019 e 2023. O resultado apresentado foi de 664 trabalhos.

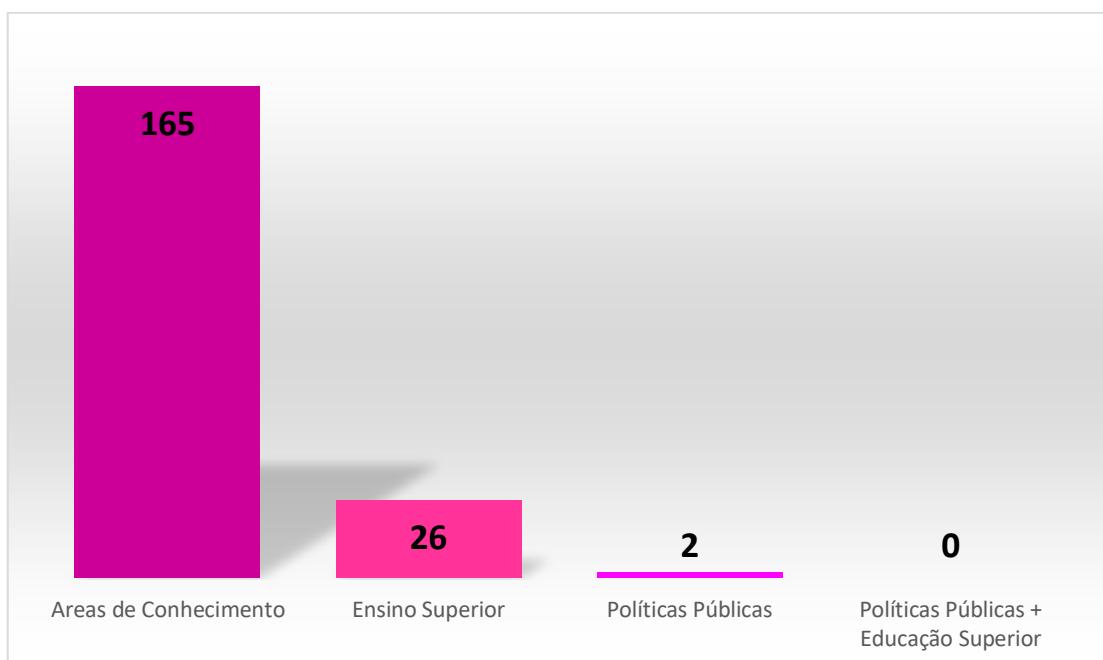
Foi aplicado o filtro por área de conhecimento, sendo feita a delimitação pelas seguintes áreas: ensino e educação. A busca retornou um total de 165 trabalhos, número este quase dez vezes superior a pesquisa realizada na plataforma SciELO. Todavia, ao ser efetuada a análise dos títulos e resumos, contatou-se que apenas 26 diziam respeito à educação superior e outros dois tratavam de políticas públicas, sendo que um abordava o tema em relação ao gestor escolar. Nenhum trabalho dizia respeito ao tema políticas públicas relacionadas ao ensino híbrido/semipresencial na educação superior.

Gráfico 5 – Resultado total e com a aplicação do filtro por área de conhecimento da busca dos descritores no período de 2019 a 2023



Fonte: O autor (2024).

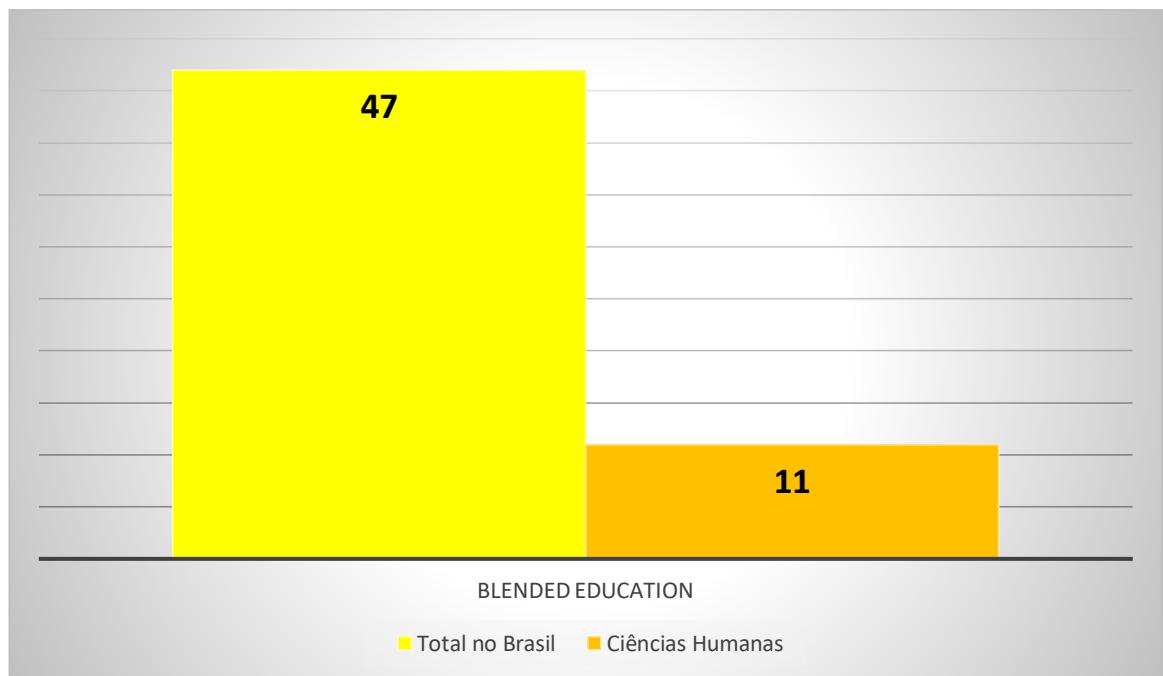
Gráfico 6 – Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023



Fonte: O autor (2024).

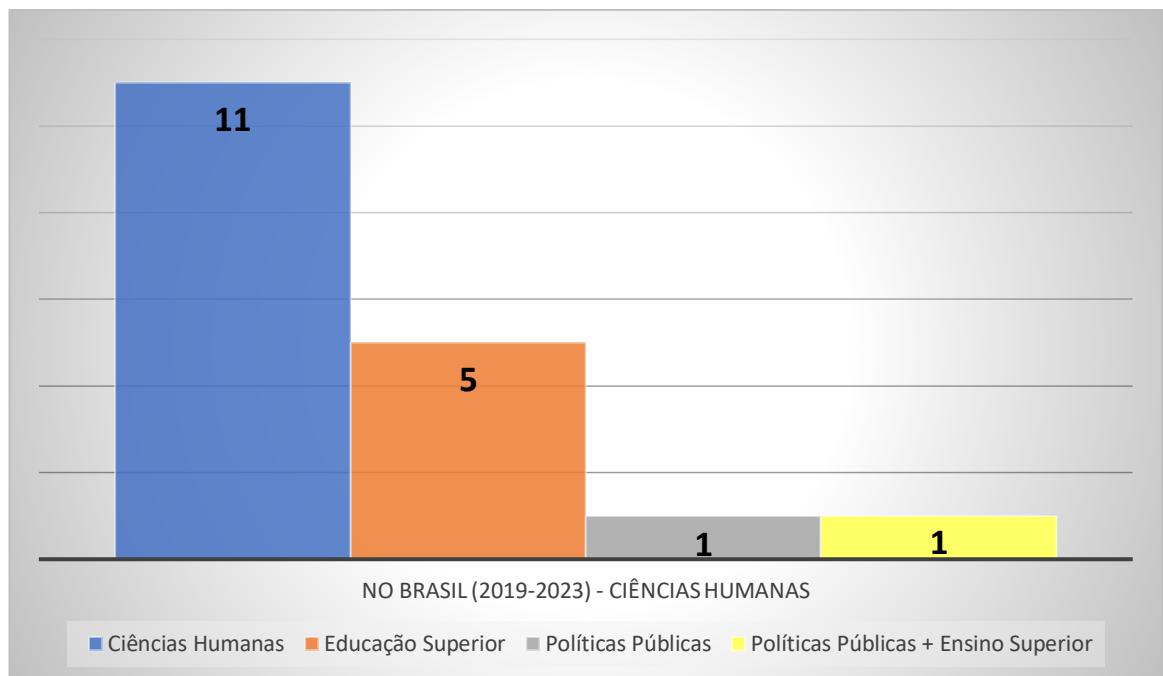
Quanto ao descritor “*Blended Education*”, foi localizado um total de 260 trabalhos, sendo 47 do Brasil. Ao filtramos o período (2019 a 2023) e a área de conhecimento (ciências humanas) obtivemos como resultado 11 trabalhos. Destes, cinco tratam do ensino superior e apenas um versa sobre políticas, abordando, também, o ensino superior. Trata-se da pesquisa intitulada ‘A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida’, publicada no ano de 2020, no *Dossiê Cultura Digital e Educação*, a qual, por meio dos documentos legais da educação brasileira, realizou uma análise crítica entre cibercultura, virtualização, ciberespaço, políticas públicas de Educação a Distância (EaD) e ensino híbrido.

Gráfico 7 – Resultado total e com a aplicação do filtro por Área de Conhecimento



Fonte: O autor (2024).

Gráfico 8 – Resultado da busca pelos temas investigados, dentro da área de conhecimento, no período de 2019 a 2023



Embora o ensino híbrido já não seja mais novidade, sobretudo após o advento da Pandemia da COVID-19, a escassez de resultado de trabalhos relacionados à temática tornou ainda mais importante e exponencial a pesquisa que se busca fazer, objetivando analisar diversos enfoques que permeiam o ensino híbrido na educação superior.

1.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Como já dito anteriormente, além da consulta a livros, é importante buscar conhecer o que há de mais atual sobre o tema pesquisado, razão pela qual se faz obrigatória a consulta a revistas, periódicos e bancos de teses e dissertações. Na lição de Severino (2022, p. 19) “só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto”.

O tema objeto da presente investigação acadêmica é atual e urgente. Vem recebendo grande destaque dos veículos de comunicação impressos e online, sobretudo durante e no pós-pandemia da COVID-19, que intensificou a utilização de

tecnologias digitais no campo da educação e fez do ensino híbrido uma realidade. Também é tema de discussão no Congresso Nacional e no MEC.

Após a realização do levantamento bibliográfico, objetivando a busca das mais recentes pesquisas ligadas à temática das políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior e feito o Balanço das Produções, seguindo, portanto, o ensinamento de Severino (2022, p. 27) ao afirmar que “para lidar com o conhecimento científico o pesquisador precisa apoiar-se em supostos epistemológicos, praticar metodologias específicas e aplicar técnicas operacionais pertinentes”. Efetuamos, portanto, a pesquisa da legislação inerente ao objeto de estudo, não apenas das leis em vigor, mas buscamos realizar uma digressão histórica sobre as normativas legais ligadas à nossa pesquisa e aos Projetos de Lei em trâmite no Congresso Nacional e Projetos de Resolução do Ministério da Educação.

Dito isto, com certa surpresa, os resultados apresentados pelas buscas efetuadas nos dois bancos de dados selecionados constataram a parca produção investigativa relacionada ao assunto. Evidenciou-se que tanto na Plataforma SciELO quanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, logramos encontrar apenas um trabalho que dissesse respeito às políticas públicas para o ensino híbrido/semipresencial ou *blended education* na educação superior.

A busca constatou a existência ínfima de pesquisas sobre ensino híbrido na educação superior e o resultado também foi quase nulo quando se buscou por trabalhos que digam respeito às políticas públicas para o ensino semipresencial.

Por outro lado, a busca pura e simples pelos descritores “Ensino Híbrido” e “Ensino Semipresencial” e, também, por “*Blended Education*”, em ambas as plataformas, mas sobretudo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apresentou um grande número de trabalhos. Estes, por seu turno, dizem respeito, quase exclusivamente, às seguintes Linhas de Pesquisa: trabalho e formação docente.

A conclusão, portanto, parece óbvia: há uma grande preocupação com a formação docente, seja ela inicial ou continuada, e com a prática docente para o ensino híbrido, principalmente quanto à utilização de tecnologias digitais na educação.

Todavia, causa estranheza a carência de pesquisas ligadas às políticas públicas, uma vez que tanto o trabalho quanto a formação docente possuem como base requisitos legais; visto que são as normas derivadas das políticas públicas que

irão balizar de que forma se dará todo este processo formativo, bem como de que modo se dará a utilização de tecnologias digitais na educação; com a definição legal de que princípios didáticos-pedagógicos nortearão o trabalho docente e o processo de ensino e aprendizagem no ensino semipresencial. Ademais, há uma efervescência de Pareces e Resoluções recentemente homologados pelo MEC.

Se o assunto não é tratado pelos especialistas, por aqueles que são autores do processo educacional, estas recentes mudanças legislativas e o constante debate que diz respeito à normatização do tema estaria sendo feito pelos não especialistas, como, por políticos, jornalistas, tecnocratas, e não por pesquisadores, estudiosos, professores e aqueles que vivenciam a realidade da educação como um todo e, em particular, do ensino híbrido? Não que apenas os ditos especialistas possam opinar. Aliás, Feyerabend (2011, p. 16) já assevera que:

Tudo o que digo é que os não especialistas frequentemente sabem mais do que os especialistas e deveriam, portanto, ser consultados, e que profetas da verdade (incluindo os que empregam argumentos) em geral são impelidos por uma visão que conflita com os próprios eventos que, supõe-se, essa visão estaria explorando. Existe ampla evidência para ambas as partes dessa asserção.

Se, por um lado, existem poucas pesquisas recentes ligadas ao tema, a análise dos documentos legais indica uma rápida e constante alteração legislativa que vem propiciando o crescimento da inserção de atividades a distância no ensino presencial. Nas palavras de Teixeira e Amaral Filho (2023, p. 50):

Esta rápida alteração legislativa que vem proporcionando o aumento do percentual à distância nos cursos presenciais é a prova de que o processo educacional não está alheio às novas demandas sociais ou a revolução tecnológica que está ocasionando mudanças em todas as áreas da vida.

Por esta razão, em verdade, deve-se ir muito além. Deste modo, uma vez que ficou evidente a ausência de pesquisas ligadas à temática das políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior nas bases pesquisadas, é necessário um olhar acadêmico para esta questão, uma vez que as normas estão em constante alteração e a matéria demanda urgente regulamentação. Não se pode perder de vista, nesta linha de pensamento, que são as leis que irão regulamentar políticas públicas capazes de lidar com questões de ordem prática e profissional que tanto parecem preocupar os pesquisadores.

Feyerabend (2011, p. 21) já afirmava que “cientistas são como arquitetos que constroem edifícios de diferentes tamanhos e diferentes formas, que podem ser avaliados somente depois do evento, isto é, só depois de terem concluído sua estrutura. Talvez ela fique em pé, talvez desabe – ninguém sabe”. Que esta pesquisa tenha bases sólidas que possam edificar um trabalho sério e útil.

2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, iremos discorrer sobre cibercultura, ciberespaço, tecnologias digitais e sociedade da informação. Frisamos que a importância da discussão de tais temas, em nossa pesquisa, se dá, para além das mudanças sociais decorrentes do processo de transformação tecnológica, sobretudo, pelo impacto da incorporação de novas tecnologias para mediar a comunicação e interação entre as pessoas e o consequente reflexo que isto traz para o campo da educação.

2.1 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E TECNOLOGIAS

Anísio Teixeira, em conferência intitulada *Mestres do Amanhã*, proferida em sessão do Conselho Internacional de Educação para o Ensino, reunido no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, em agosto de 1963, já alertava para o fato de estarmos “entrando em uma fase nova da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna” (Teixeira, 2004, p. 143).

Vemos, pois, que a questão do desenvolvimento tecnológico e seus reflexos na sociedade presente não é tema novo, merecendo destaque, igualmente, este excerto da fala proferida pelo professor Anísio Teixeira na referida conferência:

Não somente, a comunicação se fez assim universal no espaço, como também, com os novos recursos técnicos, se estendeu através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da história, como sucede nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do passado.

Toda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem.

[...]

Diante dos novos recursos tecnológicos, ouso crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, de alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa (Teixeira, 2004, p. 144).

Há mais de seis décadas, portanto, já são debatidas questões como novos meios de comunicação e a ampliação do espaço no qual vive o homem; a passagem da comunicação oral para a comunicação escrita e, posteriormente, os meios de

comunicação em massa; o emprego de novas tecnologias e suas ligações com a educação e a formação docente para lidar com os novos recursos tecnológicos.

É fato que estamos diante de uma expressiva aceleração de mudança de comportamento social e individual, particularmente neste início de século. Esta mudança de comportamento se reflete no contato do indivíduo com o outro, suas idiossincrasias e sua formação como aluno. Professores e alunos precisam estar afeitos ao uso da tecnologia digital e necessitam compreender estas inovações tecnológicas e sua utilização pedagógica.

Para Castells (1999, p. 108-109) estamos vivendo um paradigma da tecnologia da informação, cujas características centrais seriam:

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria-prima: são as tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores.

O segundo aspecto refere-se à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias. Como a informação é uma parte integral de toda atividade humana, todos os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados (embora, com certeza, não determinados) pelo novo meio tecnológico.

A terceira característica refere-se à lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações, usando essas novas tecnologias da informação.

[...]

Em quarto lugar, referente ao sistema de redes, mas sendo um aspecto claramente distinto, o paradigma da tecnologia da informação é baseado na flexibilidade. Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes.

[...]

Uma quinta característica dessa revolução tecnológica é a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, na qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado.

De forma resumida, este novo paradigma se caracteriza da seguinte forma: a) tem a informação como matéria-prima; b) os efeitos das novas tecnologias possuem grande penetrabilidade; c) predomínio da lógica de rede; d) flexibilidade; e) convergência das tecnologias.

Nessa tendência de digitalização e dos processos de comunicação e informação em rede digital, Lévy (2010, p. 104) destaca que “o suporte da informação torna-se infinitamente leve, móvel, maleável, inquebrável. O digital é uma matéria, se quisermos, mas uma matéria pronta a suportar todas as metamorfoses, todos os revestimentos, todas as deformações”. Em outras palavras, som e imagem, agora,

podem ser trabalhados da mesma forma que a escrita. Há uma multiplicação e flexibilização das possibilidades comunicativas.

Diante dessas transformações econômicas e sociais ocorridas a partir das últimas três décadas do século XX, nossa sociedade tem sido definida como uma ‘sociedade da informação’, que Werthein (2000, p. 71, grifos no original) conceitua como:

A expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico”. A realidade que os conceitos das ciências sociais procuram expressar refere-se às transformações técnicas, organizacionais e administrativas que têm como “fator-chave” não mais os insumos baratos de energia – como na sociedade industrial – mas os insumos baratos de informação propiciados pelos avanços tecnológicos na microeletrônica e telecomunicações.

Esta sociedade se caracteriza pelo fato de que a tecnologia se tornou essencial nos avanços e transformações econômicas e sociais. Trata-se de um conceito que busca explicar a sociedade contemporânea e que tem em conta que a informação vem desempenhando um papel cada vez mais central em nossas vidas. Processar e disseminar informações são os propósitos deste sistema. outrora a televisão, hoje a telefonia e a internet são as grandes responsáveis pelo surgimento dessa nova sociedade, cuja grande consequência é a virtualização dos espaços produtivos.

Nesse sentido:

Não é diferente no caso da revolução tecnológica atual. Ela originou-se e difundiu-se, não por acaso, em um período histórico da reestruturação global do capitalismo, para o qual foi uma ferramenta básica. Portanto, a nova sociedade é informacional, embora apresente variação histórica considerável nos diferentes países, conforme sua história, cultura, instituições e relação específica com o capitalismo global e tecnologia informacional (Castells, 1999, p. 50).

“As novas tecnologias da informação explodiram em todos os tipos de aplicações e usos que, por sua vez, produziram inovação tecnológica” (Castells, 1999, p. 44) e a educação não ficou de fora deste contexto. Neste diapasão, e mantendo um certo distanciamento da avaliação de formas e processos sociais propiciados pelas novas tecnologias digitais, é importante a análise das interações mediadas por este contexto tecnológico e seus reflexos na educação.

Não é de hoje que as tecnologias influenciam a sociedade e, vice versa. “As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias” (Kenski, 2012, p. 15). Seria errôneo pensarmos que as tecnologias não influenciaram outros períodos da civilização. Cada momento histórico possui avanços tecnológicos que lhe são correspondentes. Castells (1999, p. 43) já assegurava que “o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” O que podemos pensar é que talvez, no mundo contemporâneo, as tecnologias estejam em um lugar central no processo civilizatório. Estamos diante de uma revolução tecnológica que está remodelando, acima de tudo a questão comunicacional na sociedade contemporânea e “estas mudanças são tão drásticas quanto os processos de transformação tecnológica e econômica” (Castells, 1999, p. 40).

Na mesma esteira de pensamento, afirma Lemos (2004, p. 25):

Na entrada do século XXI, a tecnologia e a sociedade não podem mais ser reduzidas às análises unilaterais que se desenvolveram durante os séculos da modernidade industrialista, e não precisamos insistir muito sobre a saturação dos paradigmas científicos e os impasses de seus métodos, para nos darmos conta desse estado de coisas.

As tecnologias digitais afloraram em todos os tipos de usos, produzindo inovações que acabaram por acelerar a velocidade e ampliar as transformações tecnológicas, mais especificamente no que diz respeito à disseminação de informação e as possibilidades de busca por conhecimento, que tem reflexo direto do campo educacional. No dizer de Castells (1999, p. 44):

Embora não determine a tecnologia, a sociedade pode sufocar seu desenvolvimento principalmente por intermédio do Estado. Ou então, também, principalmente pela intervenção estatal, a sociedade pode entrar num processo acelerado de modernização tecnológica capaz de mudar o destino das economias, do poder militar e do bem-estar social em poucos anos.

Há que se ter a consciência de que é preciso fugir do determinismo tecnológico e de que as transformações da sociedade da informação, que resultam da tecnologia, são neutras, uma vez que estas sofrem a influência de fatores sociais e políticos, permeados pela ingerência do Estado.

Ao tratarmos da educação neste novo milênio o debate se dá muito em torno das tecnologias digitais e as modificações ocasionadas por estas nos modos de produção e socialização de saberes, cabendo aqui um alerta inicial: as tecnologias digitais devem ser entendidas como tal, como um meio para se ensinar e aprender, e não um fim em si próprio. Mas meio para ensinar e aprender propriamente o que? Para qual modelo social?

O avanço das tecnologias é fruto da criatividade humana e, nesta pesquisa procuramos evitar a dualidade do endeusamento ou da demonização da utilização de tecnologias no campo educacional, buscando desmistificar seu uso. Acreditamos que, para compreendermos as tecnologias digitais e sua relação com a educação, em um primeiro momento, temos de partir do conceito de tecnologia, que Diniz (2010, p. 3, grifos no original) define como sendo:

Uma derivação do grego *tekne* que tem como significado técnica, arte, ofício e *logos* que quer dizer estudo. [...] Tecnologia é um termo que envolve conhecimento técnico, científico, ferramentas, processo e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento.

Partindo desta definição, não há que confundir técnica e tecnologia que, embora mantenham relação, não são sinônimos. “A técnica está associada à noção do “fazer”, isto é, habilidade ou arte inata ao homem. A tecnologia une esta habilidade natural aos conhecimentos – práticos ou científicos – que se acumularam ao longo dos anos” (Medeiros; Medeiros, 2010, p. 13, grifos no original). Podemos dizer que a tecnologia acabou por unir o saber ao fazer. Kenski (2012, p. 24) nos lembra que:

As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultaram, por exemplo em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos que foram planejados e construídos para que possamos ler, escrever, ensinar e aprender.

Mais do que nunca, o mundo em que vivemos parece se estruturar e se sustentar através da tecnologia, sendo mais importante as condições de acesso às novas tecnologias do que o local em que o indivíduo se encontra. As chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – que englobam computadores, internet, comunicações e conteúdo em rede – estão transformando os modos e processos de socialização do conhecimento, resultando em uma espécie de

convergência digital. Nas palavras de Lemos (2004, p. 31), “a aparição de objetos técnicos engendra, então, um processo permanente de naturalização dos objetos e de objetivação da natureza (na construção de uma segunda natureza artificial, a tecnosfera)”. Estamos tão acostumados ao uso de televisores, telefones, computadores, notebooks e smartphones, que naturalizamos sua utilização no âmbito educacional ou o surgimento de novos objetos deles derivados.

Fazendo uma digressão a respeito de alguns conceitos e tendo como base as lições de Mill (2018), podemos dizer que a Tecnologia da Informação (TI) possui um correspondente mais atual: as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que se referem às novas realidades tecnológicas e sua revolução ocasionada nos campos da informação e comunicação. A Tecnologia da Informação (TI) é definida como o conjunto de tecnologias que realizam o armazenamento, processamento e transmissão da informação, com ênfase, no caso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no papel desempenhado pelas comunicações.

TIC, em sentido amplo, refere-se à integração de setores, antes separados, da tecnologia de informação e de comunicação (especialmente, o setor de telecomunicações) com o setor de mídias (audiovisuais e escritas), numa integração estruturada pelas tecnologias digitais (interfaces, linguagens de programação, protocolos de comunicação, mediadores ou tradutores de informação, computadores), convergindo numa única via ou meio (modernas arquiteturas de rede como a internet. (Mill, 2018, p. 617).

Devemos ter em conta que o acrônico TICs é abrangente e inclui tecnologias mais antigas, como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, e não apenas dispositivos eletrônicos e tecnológicos. Percorreu-se, portanto, um grande caminho para que a relação entre educação e tecnologias chegasse na fase em que se encontra; sem nos olvidarmos, todavia, de que as ferramentas digitais utilizadas atualmente são evoluções de outras tecnologias já existentes.

A tecnologia digital, por sua vez, está relacionada, diretamente, com o uso da internet e, de forma simples e objetiva, pode ser definida como a tradução de números para dispositivos eletrônicos (tablets, smartphones, computadores) exibirem, em suas telas, determinados conteúdos, a saber: vídeos, textos, imagens e sons. Há um consenso de que as tecnologias digitais apareceram no século XX, tendo a sociedade acompanhado a transição da era analógica para a digital, sobretudo a partir da década de 70 daquele século, quando, então, se tornou possível processar qualquer tipo de informação.

Cabe mencionar que a forma acelerada com que novos recursos tecnológicos são desenvolvidos e seus impactos no contexto social acabaram por difundir dois novos conceitos, quais sejam, Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), terminologias estas que estão relacionadas a este grande desenvolvimento tecnológico, que implica na evolução de ferramentas utilizadas como meios de informação e comunicação que vão além do computador, abrangendo qualquer dispositivo capaz de navegar na internet (Mill, 2018).

Na lição de Silva (2008, p. 71):

Digital significa, portanto, uma nova materialidade das imagens, sons e textos que, na memória do computador, são definidos matematicamente e processados por algoritmos, que são conjuntos de comandos como disposição para múltiplas formatações-intervenções-navegações operacionalizadas pelo computador. Uma vez que a imagem, o som e o texto, em sua forma digital, não têm existência material, podem ser entendidos como campos de possibilidades para a autoria dos interagentes. Isto é, por não terem materialidade fixa, podem ser manipulados infinitamente, dependendo unicamente de decisões que cada interagente toma ao lidar com seus periféricos de interação como mouse, tela tátil, joystick, teclado.

Justamente esta forma rápida e flexível com as quais as informações passaram a ser manipuladas e compartilhadas implicam em uma verdadeira mudança cultural, sendo necessário, portanto, intervir não apenas no conteúdo dos materiais ou nas estratégias de ensino, mas, acima de tudo, rever o papel do professor, para que este não se transforme em mero distribuidor de conteúdo em massa. Sendo um mecanismo de articulação social e de conhecimentos tecnológicos, a educação tem como desafio, na chamada sociedade da informação, não apenas se adaptar aos avanços tecnológicos, mas fazer com que seus atores (professores, alunos, gestores, etc.) se apropriem de modo crítico dos novos meios tecnológicos.

O que podemos concluir a respeito destas terminologias é que as TICs existem desde tempos remotos, ao passo que as TDIC são um fenômeno do século XX. Por outro lado, mais recentemente os autores e pesquisadores passaram a adotar a terminologia TDIC, ou até Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDIC), com mais frequência. Na pesquisa, procuramos utilizar a expressão tecnologias digitais ao nos referirmos a este assunto.

É importante compreendermos que não se trata simplesmente da questão da evolução tecnológica e sua incorporação e utilização em qualquer campo social, de trabalho e produção, como bem assinala Kenski (2012, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social.

O surgimento de uma nova sociedade tecnológica e informacional está relacionado às novas tecnologias digitais da informação e comunicação. A acepção nova deve ser considerada em relação às tecnologias já existentes anteriormente. “O conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação” (Kenski, 2012, p. 25). Não nos esqueçamos de que quando se trata de educação, o lápis, o caderno, o quadro negro, o giz e muitos outros equipamentos são tecnologias construídas que resultaram na evolução do processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias, hoje, estão em constante transformação e possuem relação com conhecimentos ligados à eletrônica e telecomunicações. O que está em evidência é o fato de como as tecnologias digitais estão transformando os modos de produção e socialização de saberes. A criação, transmissão e manipulação de informações estão se dando de forma desenfreada e flexível, sendo essa uma das principais características da mudança cultural pela qual estamos passando. Santaella (2004, p. 105) indica que “a tecnologia computacional está fazendo a mediação das nossas relações sociais, de nossa auto-identidade e do nosso sentido mais amplo da vida social.”

A comunicação está passando de uma fase unidimensional, dita linear, sequencial, onde o emissor é um narrador que atrai o receptor para sua fala, e este, um assimilador passivo, para uma fase interativa, na qual a mensagem é manipulável e o emissor não oferece uma história a ser ouvida, mas um conjunto de informações disposto a ser modificado, complementado, sendo o receptor um coautor, um manipulador desta mensagem. É a transição da transmissão de conteúdo para a interatividade comunicacional.

As tecnologias digitais acabam por propiciar novas possibilidades de armazenamento e circulação de informação. De tal modo, a tecnologia cria não só

uma nova dinâmica informacional, mas permite um novo modo de conexão entre os sujeitos (aluno e professor) em novos espaços de aprendizagem o que acabará por exigir diferentes ações dos mesmos.

Em consonância, Sunaga e Carvalho (2015, p. 141) discutem que:

Tradicionalmente, as aulas são expositivas, e os alunos devem voltar para casa com o caderno repleto de conteúdos copiados da lousa, pois acredita-se que essa seja uma forma eficiente de ensino. Porém, com o avanço das tecnologias digitais e a consequente facilidade de acesso à informação, a escola já não é a única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Por meio do desenvolvimento dos computadores, smartphones, tablets e internet, pode-se a prender em qualquer lugar e a qualquer hora. Contudo, o papel da escola não termina, mas se expande, e cabe a ela direcionar e capacitar os alunos a explorar responsávelmente esses novos caminhos.

Lembremo-nos de Anísio Teixeira (2004, p. 147) que já enfatizava o fato de que o professor deve fazer uso dos “novos recursos tecnológicos e dos meios audiovisuais” não para transmitir conteúdos, mas sim para romper com a pedagogia da transmissão. Para ele o rádio, cinema e televisão, que eram os novos recursos na sua época, tal qual a informática nos dias atuais, “irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante” que de “guardião e transmissor da cultura”, seria transformado, em razão das tecnologias de comunicação, em “guia de aprendizagem” e em “orientador em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea”.

Tal qual pensava Anísio Teixeira, esste discurso marca o contexto da educação on-line, com a agravante de que é propagado como novidade, no sentido de que a absorção de novas tecnologias pelo campo educacional se trata de verdadeira disruptão, esquecendo-se de que os artefatos tecnológicos são um meio em si, mas não o fim do processo educativo.

Esse novo contexto tecnológico e informacional requer novos hábitos e formas de se lidar com o conhecimento, particularmente quanto ao armazenamento e transmissão do saber. Com o advento da internet não é mais possível controlar o fluxo de informações. O desafio reside agora na produção e compartilhamento de conhecimento que, a depender do modelo, independente do recurso tecnológico aplicado, apenas instrumentalizará a reprodução de velhos erros e vícios.

2.2 CIBERCULTURA

Hodiernamente, “a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social” (Castells, 1999, p. 505). Diante desse contexto, mudanças na sociedade dão origem a uma espécie de cultura contemporânea, denominada, por muitos, como cibercultura (LÉVY, 1999; LEMOS, 2004), marcada pela grande expansão da conexão de computadores neste início de século e que apresenta um novo espaço de comunicação e compartilhamento de informação.

Esse ambiente de interação por meio virtual é denominado de ciberespaço, cuja designação do termo *cyberspace* – de acordo com Lemos (2004) – foi criado pelo escritor de ficção científica William Gibson, na sua obra *Neuromancer*, de 1984, sendo um espaço territorial não físico composto por uma reunião de redes de computadores, por meio das quais todas as informações, das mais variadas formas, circulam.

Lévy (1999, p. 17) define ciberespaço (que também chama de rede) como:

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Para o autor, o ciberespaço também é o território que serve de base e expansão da inteligência coletiva, que é definida por Lévy (2003, p. 29) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências”. Segundo o autor (2003), é por meio da inteligência coletiva que será possível uma melhor apropriação das alterações técnicas e sociais, ao possibilitar a comunicação e troca de informações e disseminação de conhecimento entre indivíduos espalhados pelo ciberespaço. No mesmo sentido, Santaella (2004, p. 105) afirma que “duas, pelo menos, são as consequências mais flagrantes da cibercultura, as comunidades virtuais e a inteligência coletiva”.

Como colocado por Lévy (1999, p. 135), “a interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial”. Significa dizer, quando tratamos deste conceito no campo da educação, que a escola não deveria

mais trazer o conhecimento pronto; mas buscar a construção coletiva do conhecimento, por parte dos alunos e professores (inteligência coletiva).

Na visão de Britto (2009, p. 166, grifos no original), o ciberespaço:

“potencializa o “re-ligar” social e não deve meramente copiar a mídia tradicional, que manipula esses impulsos e carências, mas ser um caminho para a regeneração de espaços públicos de discussões, do estar junto virtualmente, auxiliando na constituição de vínculos sociais e fortalecendo as relações humanas na atual sociedade”.

O ciberespaço é o “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante” (LEMOS, 2002, p. 131). O ciberespaço é este espaço digital, virtual.

Santos (2002, p.1 15) chama a atenção para o fato de que:

O ciberespaço é composto por uma diversidade de elementos constitutivos (interfaces amigáveis) que permitem diversos modos de comunicação: um-um, um-todos e todos-todos em troca simultânea (comunicação síncrona) ou não (comunicação assíncrona) de mensagens.

Tais possibilidades podem implicar mudanças diretas, nem melhores, nem piores, mas diferentes, na forma e no conteúdo das relações de aprendizagem do coletivo.

O ciberespaço, portanto, se caracteriza por possibilitar a conectividade na rede mundial, facilitando o compartilhamento, a socialização de informações e de aspectos culturais através de interações midiáticas.

Quanto à cibercultura ou cultura digital – termo em voga hoje e utilizado por muitos e que praticamente acabou por se tornar motivo de discussão sem que as pessoas compreendam seu significado e abrangência –, Santos (2019, p. 62) a define como “a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais” e prossegue:

Concordamos com Lemos (2003), cujo conceito de cibercultura é: “a forma sociocultural que emerge da relação simbólica entre sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônicas que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática da década de 70” (Lemos, 2003, p. 12). Assumimos desde já que a educação online não é apenas uma evolução das gerações da EAD, mas um fenômeno da cibercultura (Santos, 2019, p. 63).

Observamos, portanto, que a cibercultura é fenômeno contemporâneo à sociedade da informação e, tal qual, se origina das mudanças econômicas e sociais

ocorridas a partir das últimas três décadas do século XX e do acelerado desenvolvimento tecnológico.

Para Britto (2009, p. 172), a cibercultura “não seria somente uma cultura especificamente produzida em termos de ciberespaço, mas de uma dimensão de cultura contemporânea que encontra no ciberespaço seu lugar de manifestação”. É, portanto, uma cultura da mobilidade, caracterizada pelo uso de computadores, tablets e smartphones conectados em rede e situados em diferentes espaços geográficos e cuja interação se dá a partir do homem com a máquina.

Lemos (2004, p. 11, grifos no original) já chamava a atenção para o fato de que:

Não se deve confundir a cibercultura com uma subcultura particular, a cultura de uma ou algumas “tribos”. Ao contrário, a cibercultura é a nova forma da cultura. Entramos hoje na cibercultura como penetrarmos na cultura alfabetica há alguns séculos. Entretanto, a cibercultura não é uma negação da oralidade ou da escrita, ela é o prolongamento destas; a flor, a germinação.

Ricardo (2013), ao tratar do conceito de cibercultura, traça um comparativo entre as definições apresentadas por Santaella, Felinto e Lemos e chama a atenção para o surgimento de novas expressões em substituição ao termo cibercultura. A autora critica a utilização da expressão estudos da internet por entender que esta não “representa o real significado que está por trás do conceito de Cibercultura” (Ricardo, 2013, p. 17) e seria uma forma de diminuir as transformações sociais ocorridas a partir das tecnologias da informação e comunicação. Além disso, conclui que “a análise isolada da internet não traduz toda a carga semântica que está por trás do conceito de Cibercultura” (Ricardo, 2013, p. 17).

A autora destaca a utilização da expressão cultura digital como sinônimo para cibercultura em que pese o fato de que esta nova terminologia “delineia a relação entre cultura e comunicação sob a perspectiva da semiótica” (Ricardo, 2013, p. 17). Por fim, Ricardo (2013, p. 18) nas traz um quadro comparativo destacando distintos olhares de alguns autores nacionais (LEMOS, 2003; SANTAELLA, 2003; FELINTO, 2005) sobre o conceito de Cibercultura. A seguir, trazemos a reprodução do referido quadro (Quadro 1):

Quadro 1 – Olhares aos conceitos de cibercultura

Cibercultura e (Re)significação da Sociedade		Cibercultura e Mito
Lemos (2003)	Santaella (2003)	Felinto (2005)
Reconfiguração sociocultural da sociedade a partir da (inter)relação entre sociedade, cultura e tecnologias da informação e comunicação. Sociedade em rede. Cultura e Tecnologia.	Usa o conceito de cultura digital como sinônimo de Cibercultura. Valoriza o conceito de cultura das mídias. Cultura e comunicação.	Associa Cibercultura à mitificação das máquinas e imaginário tecnológico. Sugere o uso da expressão <i>estudos da internet</i> em substituição ao conceito de Cibercultura.

Fonte: RICARDO, 2013 (p. 18)

Compreender a cibercultura é, portanto, compreender o fenômeno técnico contemporâneo e o processo de interação que se dá no ciberespaço. Lévy (1999) talvez tenha sido um dos primeiros a se debruçar e buscar uma definição para cibercultura, destacando que esta seria, então, a cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam nesse novo espaço afirmando que “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” (Lévy, 1999, p. 17, grifos no original).

Vamos situar o nascimento da cibercultura no surgimento da microinformática na metade dos anos 70 do século XX. A cibercultura, embora a expressão deva muito à cibernética, não é, no sentido exato, correlata a esta ciência. Antes, a cibercultura surge com os impactos socioculturais da microinformática. “Mais do que uma questão tecnológica, o que vai marcar a cibercultura não é somente o potencial das novas tecnologias, mas uma atitude que, no meio dos anos 70, influenciada pela contracultura americana, acena contra o poder tecnocrático” (Lemos, 2004, p. 101). O desenvolvimento da cibercultura se dá com o surgimento da microinformática nos anos 70 do século XX, com a convergência tecnológica e o estabelecimento do computador pessoal. Posteriormente, nos anos 80 e 90, assistimos à popularização da internet e à transformação do computador pessoal em uma espécie de computador coletivo, conectado ao ciberespaço (Lemos, 2004; Lévy, 1999).

Podemos dizer que existem dois marcos para a junção dos termos *ciber* e cultura, sendo o primeiro deles o momento em que a internet passou a fazer parte do

cotidiano das pessoas, seja para a realização de tarefas profissionais ou para momentos de lazer. Isso parece ter ocorrido por volta da metade da década de 1990, quando, então, as relações interpessoais passaram a ocorrer dentro de uma rede (a Internet). A sociedade evoluiu do computador pessoal para o computador conectado e, deste, para os computadores móveis, tablets e smartphones conectados em rede (Castells, 1999).

Em um segundo momento, na medida em que este *ciber* – uso da internet de forma rotineira – vai fazendo parte de nosso dia a dia, ele passa a compor nossa cultura¹, daí a expressão cibercultura. Quanto mais digital a sociedade se tornou, mais forte este termo foi se consolidando. Podemos dizer, portanto, que a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais, as quais proporcionam uma nova maneira de se relacionar (Lévy, 1999; Lemos, 2004), pois “culturas consistem em processos de comunicação” (Castells, 1999, p. 459). Este fenômeno advém da nova relação do homem com as tecnologias da informação e comunicação.

A cibercultura vem, portanto, revolucionando a forma como nos comunicamos e interagimos e como informações são compartilhadas em uma sociedade cada vez mais conectada por diversos aparatos tecnológicos. Nas palavras de Santinello, Costa e Santos (2020, p. 4):

O ciberespaço é um espaço de comunicabilidade virtual, no qual as formas de interação entre as pessoas estão se modificando, constituindo-se novos meios de conexão e interconexão, hiperconectividade e hibridez nos usos e apropriações das tecnologias digitais, o que resulta em uma cultura virtual, isto é, uma cibercultura.

Destacamos a importância do estudo do tema que, apesar de não se tratar de novidade, ainda merece realce de pesquisadores, haja vista as atuais discussões a respeito do contexto educacional permeado pelas tecnologias digitais; as novas formas de interação e a necessidade de políticas públicas de educação que objetivem acompanhar as transformações sociais e culturais.

Lévy (1999) chama a atenção para a velocidade de transformação e a emergência da inteligência coletiva como principais características da cibercultura, que acabam por modificar os processos de construção do conhecimento. O fato é que estamos tendo de passar da fase de estranheza para a aceitação e posterior

¹Aqui a expressão cultura é empregada como um conjunto das crenças, dos conhecimentos, dos ritos e dos comportamentos tradicionais de uma dada sociedade (LEGRAND, 1986, p. 104).

adaptação com a velocidade com que acontecem as alterações tecnológicas. Para além do bem e do mal, há que se superar a resistência ao aparato tecnológico absorvido pelo campo educacional.

Estamos diante de transformações profundas na educação. Vejamos, a título de exemplo, questões como a formação continuada do professor (tema recorrente no campo educacional) que, em razão desta constante variação proporcionada pelas tecnologias digitais, o aprendizado passa a exigir o aperfeiçoamento quase que diário do professor. Outro ponto diz respeito ao fato de que o professor não é mais o único detentor do conhecimento, passando a ser uma espécie de guia dos alunos na busca por informações. Digamos até que, para estarmos *up to date*, uma espécie de curador de informações e conteúdo. Os métodos de ensino estão sendo ressignificados em razão das tecnologias digitais e novos modelos educacionais surgem deste contexto.

Para Lévy (1999), o processo de comunicação dentro da cibercultura pressupõe, também, o emprego de um conteúdo, uma moeda de comunicação que não é mais o dinheiro, mas sim a informação (pensamento similar ao de Castells). Por isso, vivemos a sociedade da informação. Esta sociedade que em tempos de cibercultura, produz informação em um ritmo exponencial e também acaba por se alimentar desta informação, o que traz vantagens e desvantagens. Vantagens, principalmente pela rapidez como se pode obter informações sobre determinado tema, pois em uma simples busca a internet, nos apresenta um conjunto de dados sistematizados e organizados sobre determinado tema. De outro lado, há que se pensar, sistematizados e organizados por quem? E como utilizar tais informações de modo a proporcionar um desenvolvimento de forma inteligente sem gerar o que Lévy chama de “bobagem coletiva” (Lévy, 1999, p. 30) que define como “rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação” (Lévy, 1999, p. 30).

Vivenciamos um novo modo de relacionamento entre os indivíduos, estabelecido por uma cultura contemporânea que se destaca como cultura de redes, advinda da nova relação da sociedade com as tecnologias digitais. Aqui ocorre uma transformação no tempo e no espaço, a qual independe questão geográfica e cuja troca de informações e conhecimento se dá em tempo real. Dentro deste contexto, no que diz respeito à educação, a cibercultura acaba por influenciar não apenas a

comunicação em sala de aula, mas a interação entre professores e alunos e o modo de transmissão de informações através do ciberespaço.

No ciberespaço, é possível que cada indivíduo adicione, retire e modifique conteúdos; dispare informações e não somente as receba, uma vez que o polo da emissão está liberado; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização dos saberes, de construção colaborativa de conhecimento e de sociabilidade. Com o advento das tecnologias digitais, “a forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando e enormes volumes de fontes de pesquisas, são abertos aos alunos pela internet, em substituição às publicações impressas” (Mercado, 2002, p. 14).

As tecnologias digitais, potencializadas pela internet ampliaram as formas de comunicação e democratização da informação, mas, em relação à educação, há que se separar o joio do trigo, a mera informação da busca por conhecimento, tentar fugir da bobagem coletiva. A informação em rede é uma característica da cibercultura e, segundo Santaella (2004, p. 38), “deve ser entendida em uma acepção muito especial, pois ela não se constrói segundo princípios hierárquicos, mas, como se uma grande teia na forma de globo envolvesse a terra inteira, sem bordas nem centros”.

Como bem destacado por Santos, Quintas-Mendes e Torres (2020, p. 1), “cibercultura é cultura e como tal apresenta dinâmicas e fenômenos *day by day*. Precisamos adentrar nestas e com estas dinâmicas também como praticantes culturais, docentes, discentes e pesquisadores”. Afinal de contas a educação superior também está sendo afetada por estas transformações sociais e culturais e a presença cada vez maior das tecnologias digitais em sala de aula faz com que a produção do saber passe a se dar de forma coletiva e colaborativa.

Os apelos e necessidades de uma nova geração muito mais inquieta, imediatista e que acessa rapidamente qualquer tipo de informação em sala de aula e está sempre pronta a compartilhar faz com que seja necessário canalizar o avanço tecnológico para a investigação científica, para que as informações obtidas em tempos de cibercultura não sejam rasas ou, mero senso comum².

Isto só será possível ao evitarmos o consumo de aulas prontas e engessadas que apresentam respostas instantâneas para problemas que se parecem com

²“O lugar das crenças, ideias e opiniões que se refletem sem qualquer reflexão” (Schopke, 2010, p. 219).

fórmulas matemáticas e cuja solução parece ser sempre a mesma, de cursos e disciplinas baseados em modelo fordista de produção.

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização (Belloni, 2001, p. 18, grifos no original).

Devemos repensar a construção do conhecimento que se apoia nas novas tecnologias digitais a fim de que, com esta inovação, seja possível traçarmos novas metas e buscarmos o desenvolvimento cultural e social embasado em novos valores e saberes.

As aulas baseadas unicamente na oratória do professor são há tempos criticadas (Dewey, 1979; Freire, 1982; Teixeira, 2004), sendo associadas ao perfil do aluno passivo, que permanece demasiado tempo inerte. As críticas residem no sentido de que a educação não pode ser entendida como transmissão e memorização de informação, mas como a formação de um raciocínio crítico, capaz de fazer com o que o aluno comprehenda e busque modificar sua realidade.

Aqui, devemos pontuar que não se pode criticar o modelo tradicional de ensino apenas pelo fato de o professor falar e o aluno ouvir, como se quem ouvisse o fizesse passivamente, sem qualquer reflexão a respeito do que lhe fora dito. A questão é que em tempos de sociedade da informação, não podemos deixar que um modelo puramente de transmissão de conteúdo acabe por demarcar a sala de aula on-line. Caso isto ocorra prevalecerá um padrão centrado na figura do professor responsável pela produção e distribuição de pacotes de conhecimentos; o que acabaria menosprezando as possibilidades interativas mediadas pelas tecnologias digitais, justamente um dos marcos da cibercultura.

É preciso superar uma eventual resistência de professores que, mesmo dominando o uso de novas tecnologias digitais, podem estar pouco atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Nem sempre as soluções encontradas significam um salto qualitativo em educação, afinal, a tecnologia por si só, sem a adoção de novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar, nos dias de hoje, acaba por legitimar o que Paulo Freire (1982) definia como “educação bancária” (o professor é o depositante e o aluno o

depositário), sedentária ou passiva. Essa educação é associada a um método de ensino fundamentado na transmissão de conhecimentos aos alunos sem que os mesmos reflitam a este respeito. Nas palavras do educador, “ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos” (Freire, 1992, p. 81).

Por vezes, o professor ainda trata os alunos como recipientes de informação e não como sujeitos de colaboração, participação, indivíduos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Se este paradigma de comunicação não for quebrado na modalidade on-line, a aula continuará pautada numa perspectiva reprodutivista e burocrática, na qual o professor detém o saber e o conhecimento e o transmite aos alunos, que pouco interagem com ele.

Como assevera Allan (2015, p. 66):

O ponto de partida para virar a página é conhecer em detalhes quem são os alunos que hoje frequentam as salas de aula. O que eles pensam, como agem e se relacionam com a tecnologia e o mundo? É o entendimento do perfil dos nossos alunos que vai nortear a construção de novas metodologias de ensino, adaptadas e em sintonia com o século XXI.

A autora destaca mais um ponto importante no moderno contexto educacional: o fato de que para além de o professor estar em constante atualização e afeito ao uso de novas tecnologias, seja em sala de aula, seja de modo online, é necessário o conhecimento sobre o perfil do aluno, não apenas em termos econômicos e sociais, mas também com relação às vivências com as tecnologias postas à sua disposição.

Nesta seara é que surgem algumas críticas (Silva, 2008) no sentido de que, na cibercultura, tem crescido a fragilização da escola e da universidade no cumprimento de sua função social de formar cidadãos esclarecidos e senhores de seu próprio destino e do destino coletivo. Isso porque a sala de aula online pode não estar estimulando a participação do aluno na produção do conhecimento, permanecendo o mesmo modelo da mídia de massa, sendo o aluno mero receptor passivo de uma informação disponibilizada pelo professor. Tal constatação preocupa, pois nos parece que, em tempos de ciberespaço, o papel do professor pode acabar por se manter no mesmo paradigma da transmissão característica do currículo tradicional e da mídia de massa.

“As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” afirma Castells (1999, p. 51), razão pela qual devemos discutir as novas formas de ensinar e aprender nesse contexto. Tais tecnologias, por si só, não formulam estratégias pedagógicas nem aprimoram metodologias. É preciso que o professor conceba uma prática que tenha a aprendizagem do aluno como objetivo principal e a tecnologia como um dos componentes do processo. Assim, é necessária a construção de uma cultura voltada para uma nova modalidade de educação, que passa por uma formação docente que propicie ao professor a capacidade de desenvolver no aluno uma postura ativa e participativa.

Esta mudança de contexto não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade para as instituições de ensino que devem estar atentas ao perfil dos alunos e ter, no uso das novas tecnologias, uma possibilidade de valorização da cultura digital, sem perder de vista o trabalho pedagógico; fundamentando-se em questões éticas, sociais e políticas que estejam a serviço da aprendizagem e tornem o aluno um indivíduo crítico e reflexivo, ativo e autônomo frente às demandas sociais.

A cibercultura demanda questionamentos de como o sistema educacional irá compreender, em termos epistemológicos, temas como as práticas educativas mediadas pela tecnologia, a formação docente para lidar com as novas tecnologias digitais a elaboração e escolha do material didático, entre tantos outros.

Essa grande rede global – o ciberespaço – é um campo de disputa ideológica, de como as tecnologias digitais irão ou não democratizar a educação, desenvolver a autonomia do aluno, compartilhar saberes, ou seja, de que sociedade estamos falando? Nessa linha de raciocínio, questionado sobre o uso das tecnologias (do seu tempo) para a educação, Freire salientou que estas poderiam expandir a capacidade crítica do estudando, afirmando que “depende de quem usa a favor de que e de quem e para quê” (Freire, 1995, p. 98).

O fato é que, desde tempos outros, educação e tecnologia são indissociáveis. Deve-se ensinar utilizando tecnologias e sobre as tecnologias, numa perspectiva de socialização. “A maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo. Não são nem o objeto, nem a substância, nem a sua finalidade. Elas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico” (Kenski, 2012, p. 44).

Com diz Kenski (2012, p. 66):

As TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade. Para que isso se concretize, é preciso olhá-los de uma nova perspectiva. Até aqui, os computadores e a internet têm sido vistos, sobretudo, como fontes de informação e como ferramentas de transformação dessa informação. Mais do que o caráter instrumental e restrito do uso das tecnologias para a realização de tarefas em sala de aula, é chegada a hora de alargar os horizontes da escola e de seus participantes, ou seja, de todos.

O ensino e a aprendizagem, a relação entre aluno e professor, estas podem ser fortemente alteradas com a utilização de tecnologias digitais, mas para além de tratarmos novos modelos educacionais como disruptivos, há que se tomar cuidado com o fetiche da tecnologia. Marx (2017, p. 445) já advertia quanto à utilização da maquinaria de modo capitalista:

Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, ela deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. A maquinaria é meio para a produção de mais-valor.

A importância do pensamento marxiano nos põe a refletir sobre o modo como as tecnologias digitais devem ser postas à disposição da educação contemporânea, a fim de se evitar, não somente a massificação do ensino, mas o engessamento e precarização do trabalho docente. O surgimento e crescimento de novas modalidades educacionais não podem vir desacompanhados de indagações. Devemos nos perguntar para que e a quem se presta? Que educação é esta? Como se dá a intervenção tecnológica e a que fins atende?

Nesta linha de pensamento, para além do uso das tecnologias digitais, quiçá não sejam a cibercultura e o ciberespaço fatores de rompimento estrutural na educação por ensejar a necessidade de assimilação por parte de alunos, professores e instituições de ensino de uma cultura da educação on-line.

3 ENSINO HÍBRIDO

Buscaremos apresentar alguns conceitos de ensino híbrido por meio dos autores que trabalham com o tema, debatendo algumas de suas principais características e relacionando-o com a educação a distância (EaD) e o ensino presencial. Desde logo, esclarecemos que partiremos do pressuposto de que o ensino híbrido, tal qual o ensino presencial e a distância, é uma modalidade educacional, em que pese as lacunas existentes em nossa legislação e que serão abordadas oportunamente.

3.1 CONCEITUANDO O ENSINO HÍBRIDO

Como já destacamos no capítulo anterior, as tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas e têm sido inseridas definitivamente na educação. Prova disso é a educação a distância (EaD), modalidade já consolidada nos meios acadêmicos mesmo antes da pandemia da COVID-19.

Com os avanços tecnológicos que permeiam o desenvolvimento social em todas as suas esferas e o fortalecimento da cultura digital, os agentes políticos, compreendendo este novo cenário, permitiram a inserção no sistema educacional de mecanismos que permitissem que a educação formal utilizasse as ferramentas tecnológicas na condução do processo de ensino e aprendizagem.

A educação a distância é reconhecida como processo válido de ensino e de inclusão social. O artigo 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, estabelece a participação do poder público no estímulo ao desenvolvimento de programas de ensino a distância, sendo que tal incentivo deverá se dar em todos os níveis e modalidades de ensino.

Moore e Kearsley (2007, p. 2) conceituam a educação a distância da seguinte forma:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Basicamente, podemos dizer que a educação a distância se caracteriza pelo fato de que alunos e professores não estão presentes no mesmo local na mesma hora, e cuja interação entre ambos é mediada por algum tipo de tecnologia, visando permitir maior acesso à educação e dar mais autonomia ao aluno.

Uma característica marcante da EaD na atualidade é a presença da comunicação bi e multidirecional, ou seja, a comunicação entre professores e alunos de mão dupla bem como entre todos os alunos de um mesmo grupo ou curso e mesmo de outros grupos e localidades, caracterizando a comunicação em rede; processo de comunicação garantido pelo uso de tecnologias interativas. O desafio que permanece recai no potencial pedagógico que essas tecnologias oferecem para o processo de construção de conhecimento (Dias; Leite, 2019, p. 16).

Nossa legislação, atualmente, define a EaD como:

Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1).

Além da legislação deixar claro que se trata de uma modalidade educacional, Mill (2018, p. 198) também enfatiza o fato de que “numa acepção mais ampla, a educação a distância pode ser definida como uma modalidade de educação, também conhecida pela sigla EaD, no feminino”. O autor destaca o fato de que “a EaD tem sido acolhida como modalidade de apoio a políticas públicas e formação de professores, gestores e cidadãos em geral” (Mill, 2018, p. 1999).

A modalidade a distância é, portanto, uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados por diversos meios de comunicação. Por essa conceituação, tem-se um novo modo de espaço de aprendizagem, onde o processo de ensino ocorre de forma autônoma, fisicamente distante do professor, que se dá pelo uso adequado das novas tecnologias da informação e comunicação (Belloni, 2001).

A educação a distância delineou um novo cenário educacional no ensino superior brasileiro, pois as instituições privadas perceberam nela um novo nicho de mercado e ampliaram seu espaço de atuação.

Muitos foram os fatores que favoreceram a disseminação da educação à distância, dentre os quais podemos destacar: a exigência de uma formação e/ou especialização para o mercado de trabalho; a necessidade de uma maior flexibilidade de horários para atividades educacionais; a superação da questão da locomoção, principalmente em grandes certos urbanos; ampliar o acesso à educação em pequenas cidades que não contavam com instituições de nível superior, sejam públicas ou privadas.

Não obstante às críticas que recebeu, principalmente no tocante à qualidade e massificação de ensino (Belloni, 2001), a EaD se consolidou, fazendo parte do cotidiano das instituições de ensino e, portanto, de alunos e professores. A oferta desta modalidade se expandiu, tornando a educação superior mais acessível.

Diante dos avanços da educação a distância e com o surgimento de novas tecnologias digitais, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 4.059/2004, que tem por objetivo a inserção no sistema educacional da denominada “modalidade semipresencial” (BRASIL, 2004), a qual, em um primeiro momento, buscou possibilitar a inserção de até 20% de atividades à distância nos cursos presenciais.

O ensino híbrido, também chamado de *blended learning* (Horn; Staker, 2015) ou semipresencial (Kramer, 2020) que combina o ensino presencial com o uso de recursos à distância, visa estabelecer novas possibilidades de organização das aulas (Rovai; Jordan, 2004), permitindo mesclar vantagens do presencial e do virtual. É importante destacarmos que o ensino híbrido pode ter origem a partir de cursos de graduação presenciais que oferecem uma carga horária a distância ou também de cursos na modalidade a distância com muitas atividades presenciais. Nosso interesse se dá em cursos que têm origem no presencial, ou seja, quando até 40% da carga horária de cursos de graduação presenciais podem ser lecionados na modalidade a distância (BRASIL, 2019).

Ao tratar do ensino híbrido, Moran (2015, p. 27, grifos no original) assevera que:

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado.

A fala de Moran (2015) apresenta grande entusiasmo com o chamado hibridismo educacional e parece nos fazer crer que mobilidade e conectividade estão diretamente ligadas à criatividade e à multiplicidade de formas de ensino e aprendizagem. Não nos esqueçamos, todavia, que, se a inserção de tecnologias digitais na educação ainda tem certo caráter contemporâneo, a história da educação brasileira é fértil em teorias e metodologias que já foram responsáveis por se acreditar, de forma simplista, que estaríamos diante de um ovo de Colombo³ para questões educacionais.

Analisando a fala de Moran, para além de ser tido como um conceito rico, nos chama a atenção a definição de complicado o que, a nosso ver, tem íntima relação com o fato de que aonde se pode (mesclar, misturar) tudo, por vezes pouco se faça.

Ao buscarmos conceituar o ensino híbrido, trazemos a lição de Bacich *et al* que compreendem este como “uma abordagem que busca a integração das tecnologias digitais aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma que, mais do que enriquecer as aulas, seja possível oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes” (Bacich *et al.* 2015, p. 1).

Ainda como questão conceitual, Bacich *et al.* (2015, p. 52) apresentam a seguinte definição:

É possível, portanto, encontrar diferentes definições para ensino híbrido na literatura. Todas elas apresentam, de forma geral, a convergência de dois modelos de aprendizagem: o modelo presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Podemos considerar que estes dois ambientes de aprendizagem, a sala de tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como

³Uma ideia simples e genial que parece óbvia depois que alguém a apresenta. A história do "Ovo de Colombo" é uma anedota famosa que ilustra como uma solução simples pode parecer óbvia apenas depois de revelada. Segundo relatos históricos, durante um banquete em homenagem a Cristóvão Colombo, alguns convidados minimizaram sua descoberta da América, sugerindo que qualquer um poderia ter feito o mesmo. Em resposta, Colombo propôs um desafio: que alguém colocasse um ovo de pé sobre a mesa. Após várias tentativas fracassadas, Colombo levemente achatou uma das extremidades do ovo, fazendo-o ficar em pé. Quando os presentes disseram que isso era fácil, ele respondeu que, de fato, era simples — depois que alguém mostrava como fazer (<https://minhodigital.pt/o-ovo-de-colombo>).

uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e nação dos estudantes em situações de aprendizagem.

Para Voigt (2007, p. 55), a educação semipresencial é a “[...] ponte que liga a modalidade presencial clássica com moderna educação à distância, possibilitando fruir das vantagens das duas”. A educação semipresencial traz uma nova vertente para o ensino, repensando, assim, o papel do professor e do estudante, em frente às novas realidades tecnológicas:

Pode-se, então, considerar o ensino semi-presencial como uma forma de democratização do conhecimento, com a aplicação das novas tecnologias de comunicação e informação, com vistas a remodelar o processo de ensino-aprendizagem, bem como o papel dos docentes e discentes, sem dispensar a importância de encontros presenciais constantes (Ebert, 2003, p. 07).

A nosso ver o que mercado convencionou a chamar de “semipresencial” ou “híbrido” – que os autores também denominam de “misto” ou “*blended education*” – nada mais são do que nomenclaturas utilizadas por grandes grupos educacionais no Brasil para tratar do mesmo tema. Portanto, quando falamos de semipresencial ou híbrido, estamos abordando cursos EaD que possuem parte de sua tutoria ou de seu conteúdo ministrado em seus polos ou de cursos presenciais que possuem até 40% (BRASIL, 2019) do curso a distância. Em outras palavras, o híbrido está na EaD e vice versa.

Ainda quanto a questão terminológica, encontramos os termos semipresencial, e o não presencial como antecessores da terminologia híbrida. As atividades semipresenciais em cursos presenciais, até 2001, não tinham sido normatizadas. O que antes eram denominadas de não presenciais em cursos presenciais, na Portaria do MEC 2.253, de 18 de outubro de 2001, passou a ser denominada de modalidade semipresencial (também chamada *blended learning*). Posteriormente, em dezembro de 2004, com a Portaria MEC 4.059, que revogou a nº. 2.253/2001, garantiu-se a possibilidade de inserir disciplinas semipresenciais na organização curricular de cursos de Graduação, afiançando até vinte por cento de cursos/disciplinas, no ensino semipresencial. A partir dessa portaria a modalidade semipresencial passa a valer com 80% da carga horária cumprida de modo presencial.

O termo não presencial também já fora empregado como sinônimo de educação a distância. Neste sentido:

Pois, presencial e não-presencial (distância) são apenas dois conceitos, se é que são dois, e uma contradição analiticamente formal não se dá pela oposição de conceitos, mas sim, pela oposição de proposições, levando em conta, ainda, o quantificador lógico que comportam (Amaral Filho, 2011, p. 14).

Não desconhecemos, igualmente, aqueles que atribuem um caráter metodológico ao ensino híbrido (Andrade; Monteiro, 2020; CNE, 2023). Entendemos, todavia, que o híbrido vai além do aspecto metodológico, compreendendo questões outras como, por exemplo, a aprendizagem.

A despeito do surgimento de novas terminologias, tanto na legislação quanto pelos autores citados, utilizaremos os termos semipresencial e híbrido como sinônimos, não apenas para deixar a leitura do trabalho mais fluida, mas, acima de tudo, por serem terminologias amplamente empregadas pelas Instituições de Ensino Superior ao comercializarem seus cursos.

Nesse tipo de modalidade de ensino percebe-se uma mudança nos conceitos até hoje vividos. Santos (2012, p. 14) diz que “as tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes”. Isso permite a criação de novos paradigmas educacionais, nos quais professores e alunos passam a ter novos papéis e atribuições, especialmente pelo fato de que no ensino híbrido estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias digitais e dos materiais didáticos empregados.

Segundo Horn e Staker (2013), o ensino híbrido se refere a um modelo no qual o aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com autonomia deste sobre o tempo, lugar e ritmo de estudo e, em parte, em um local fisicamente supervisionado. Os autores afirmam que o “ensino híbrido é fundamentalmente diferente da tendência muito mais ampla de equipar as salas de aula com dispositivos e programas de computador, mas é facilmente confundida com ela” (Horn; Staker 2015, p. 34).

Para os autores o, ensino híbrido está assentado em um tripé, a saber:

[...] e qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.

[...]

o estudante aprende, 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 matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada (Horn; Staker; 2014, p. 34/35).

Fica evidente, portanto, que o ensino híbrido combina os tipos de aprendizagem do ensino a distância e presencial, possuindo, com ambos, certa afinidade.

O ensino híbrido se caracteriza como dois modos de pensar o fazer pedagógico ao combinar momentos a distância com períodos presenciais, o que vem ganhando espaço, sobretudo após o advento da pandemia da COVID-19. O ensino híbrido é, portanto, a união entre práticas a distância e práticas presenciais, uma forma de construir conhecimento unindo a pedagogia tradicional com as tecnologias digitais, que ingressam como recursos potencializadores do processo de ensino e aprendizagem nas práticas docentes tanto em sala de aula quanto a distância. “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza, constantemente” (Moran, 2015, p. 39).

Horn e Staker (2015, p. 32) partem da premissa de uma inovação disruptiva e atestam que o ensino híbrido tem “suas raízes no ensino on-line”⁴. Uma vez mais, nos deparamos com definições, até certo ponto ufanistas ao afirmarem, por exemplo, que “o ensino on-line está melhorando contínua e previsivelmente, na medida em que busca atender a usuários mais exigentes em situações mais difíceis” (Horn; Staker, 2015, p. 32) e que “fiel ao padrão das inovações disruptivas, o ensino on-line avançou firmemente de forma ascendente para alcançar uma variedade mais ampla de estudantes e até começou a substituir o ensino tradicional em certos casos” (Horn; Staker, 2015, p. 32).

Há no ensino híbrido uma integração entre momentos presenciais e a distância, aproveitando-se, em teoria, do que há de melhor em ambas as modalidades, com a consequente inserção de tecnologias digitais em sala de aula, promovendo sua assimilação na cultura escolar contemporânea.

Não se trata, portanto, da substituição do ensino presencial, tampouco uma espécie de adaptação do ensino a distância, mas uma modalidade de ensino que integra o presencial e a EaD e que vem ganhando mais espaço no pós-pandemia. Ocorre a mescla de momentos presenciais e a distância, com a flexibilização de tempo e espaço, dando ao estudante controle (autonomia) em relação a sua aprendizagem

⁴O termo ensino on-line é utilizado pelos autores como sinônimo de educação a distância.

e tendo como pressuposto a utilização de tecnologias digitais que, ao menos em tese, devem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo acrescentar vantagens do presencial e do virtual.

Para Sunaga e Carvalho (2015, p. 144):

No ensino híbrido, a tecnologia vem para ajudar na personalização da aprendizagem e transformar a educação massificada em uma que permita ao aluno aprender no seu ritmo e de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, o que também possibilita que os estudantes avancem mais rapidamente.

Novamente, nos deparamos com concepções que parecem idealizar o ensino híbrido como o melhor de dois mundos. Cabe o alerta, contudo, de que, a nosso ver, este deve ser tratado como um fenômeno ou evento da cibercultura e não apenas como uma evolução da educação a distância (EaD).

Mas que ensino híbrido é esse? Por quais razões o tema demanda nossa atenção?

Ora, com o desenvolvimento da educação, que inicialmente utilizava somente a modalidade da educação presencial e que, com o fortalecimento da cibercultura, passou a utilizar também a modalidade da educação a distância, tem-se no ensino híbrido a possibilidade de, para além de ser apenas uma estratégia educacional, propiciar ao aluno uma vivência em ambas as modalidades educacionais (EaD e presencial), trazendo para o contexto novas experiências pedagógicas, com maior interação, sem deixar de lado a presença física em sala de aula.

Nos posicionamos no sentido de que o ensino híbrido é realidade na educação superior. Na prática, pode se dar por meio por meio de aulas síncronas, que acontecem em tempo real, ou seja, ao mesmo tempo para o professor e os alunos, numa espécie de aulas presenciais realizadas à distância; ou mesmo por meio de aulas assíncronas, que são características do ensino a distância, possibilitando a flexibilização inerente a esta modalidade de ensino aprendizagem. Percebemos que a hibridização própria ao tema diz respeito também as suas possibilidades.

Outrossim, o ensino híbrido parece ser uma tendência para o futuro da educação no Brasil (Moran, 2011; 2013). Tanto é verdade que recentemente o MEC lançou a *Rede de Inovação para a Educação Híbrida*, visando a promover a implementação de estratégias de educação híbrida por todos os entes federativos do país. Ademais, o ensino híbrido trata de verdadeira mudança de paradigma

educacional, que, como discorrermos acima, fará com que professores e alunos se utilizem das tecnologias digitais como uma ferramenta útil para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma abordagem mais flexível e personalizada, centrada no educando.

Pesquisas recentes dão conta de que, se por um lado o número de alunos na educação superior presencial segue praticamente estagnado, o ensino híbrido, na educação superior, tem, cada vez mais, conquistado uma fatia maior do número total de matrículas.

Pesquisa realizada pela Educa Insights, em parceria com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), revelou um aumento de 43% no número de matrículas na modalidade híbrida em 2022, em comparação com o mesmo período do ano anterior. O maior interesse por cursos híbridos pode ser resultado do efeito da pandemia da COVID-19. Ainda de acordo com o levantamento, a modalidade era considerada como opção por 40% dos futuros universitários no contexto pré-pandêmico e se tornou uma alternativa para 78% deles depois desse período.

Outra pesquisa, realizada em 2023, encomendada pelo Google à Consultoria *Educa Insights* apontou o crescimento da preferência pelo ensino híbrido entre os brasileiros. O estudo revelou que 40%, dos cerca de mil entrevistados, são optantes pela modalidade, um acréscimo de 15 pontos percentuais em relação ao ano passado. A aplicabilidade deste modelo, portanto, deve ser estudada.

Acreditamos que os dados da pesquisa de fato podem estar relacionados com a influência da pandemia da COVID-19, que muito contribuiu para o aumento do interesse pela EaD e pelo ensino híbrido. Todavia, este não parece ser o único fator preponderante. Para Moran (2011, p. 80, grifos no original):

O semipresencial avançará porque se adapta muito à nova sociedade aprendente, conectada; porque as crianças e os jovens já têm uma relação com a internet, as redes, o celular e a multimídia muito mais familiar do que os adultos. O semipresencial já é uma experiência vivida em muitas outras situações por eles. A escola é que não os está acompanhando. O semipresencial avançará também porque para os mantenedores das escolas reduzirá custos de utilização de infraestrutura, de ocupação de espaço, de horas/aula de professores.

[...]

O sistema bimodal, semipresencial, ou *blended* – parte presencial e parte a distância – mostra-se o mais promissor para o ensino nos diversos níveis, principalmente no superior. Combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil na relação custo-benefício”.

O ensino híbrido tem como proposta tornar a aprendizagem mais dinâmica e participativa para os estudantes. O custo mais acessível e maior flexibilidade das modalidades a distância e semipresencial também são fatores responsáveis pelo crescimento. Os anseios dos novos alunos também devem ser ponderados.

De todo o exposto, verificamos que o ensino híbrido é tema crescente e uma realidade nas instituições de ensino superior. Caberá a legislação possibilitar que ele se concretize com todas as suas probabilidades e dinamismo, permitindo uma organização curricular mais flexível, com metodologias colaborativas mais centradas nos alunos, mas adequadas a diferentes ritmos de aprendizagem,

3.2 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO HÍBRIDO

Partindo da premissa de que a modalidade híbrida combina elementos do ensino presencial (muitas vezes também denominado de tradicional) e do ensino a distância (reconhecido como modalidade válida de ensino e de inclusão social), de acordo com o que temos explanado, os cursos híbridos são aqueles que não são totalmente presenciais nem totalmente a distância, justamente por isto são chamados também de semipresenciais ou *blended*, surgindo tanto a partir de cursos de graduação presenciais que ofereçam uma carga horária a distância como de cursos à distância que possuam diversos encontros presenciais.

Talvez a comparação imediata entre o ensino semipresencial e o presencial – até pelo fato de que um já carrega o outro em seu nome – seja a forma que mais facilite a compreensão do tema, delimitando aspectos que interessam a esta pesquisa.

3.2.1 O papel do professor no ensino híbrido

A primeira e talvez maior diferença reside no fato de que no ensino presencial há o contato direito, físico, entre professor e aluno, durante toda a disciplina, ao mesmo tempo e no mesmo local, enquanto no híbrido estas tarefas são divididas entre encontros presenciais e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), sendo esta,

talvez, a característica primordial do ensino híbrido, uma vez que aluno e professor, em boa parte do tempo não se encontram juntos no mesmo espaço físico.

O professor, no ensino híbrido, diferentemente do professor presencial que atende seus alunos em horários estabelecidos de trabalho e, praticamente, em sala de aula – em que pese à existência de outros encontros pré-agendados ou dispostos em calendários institucionais –, muitas vezes atende o aluno em locais diversos da sala de aula e em horários muito diferentes da sua jornada de trabalho. Essa revolução dos modos de produção na educação acaba por provocar uma alteração nas condições gerais de trabalho do professor, algo muito parecido com o que Marx (2017) já sinalizou quando tratou da Maquinaria e da Revolução Industrial.

Ao cuidar da educação a distância nos cursos presenciais, Moran (2011, p. 79) assinala que “estamos caminhando para uma etapa de integração bem maior entre o presencial e o virtual. Algumas instituições já perceberam que a flexibilidade é inevitável”. Elas têm proposto a inserção do ensino híbrido para cursos presenciais que já oferecem, sendo, via de regra, o mesmo corpo docente a atuar nesta nova configuração.

O ensino híbrido, amparado pela utilização das novas tecnologias digitais se tornou uma ferramenta de democratização do conhecimento (Moran, 2011), sobretudo em tempos de pandemia, dando nova forma ao processo de ensino e aprendizagem; modificando o papel de alunos e professores sem, contudo, dispensar a importância de encontros presenciais.

Se, por um lado, o ensino presencial se pauta no paradigma tradicional de educação, no qual o professor expõe o conteúdo e é a principal fonte de informação, a inserção das tecnologias e a oferta do ensino híbrido levou o professor a repensar sua prática pedagógica, buscando acompanhar esta nova cultura que afeta o processo de ensino e aprendizagem. Isto porque se no ensino presencial exige-se a presença física do professor em sala de aula ao mesmo tempo que os alunos, para se levar a feito o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à figura do professor no ensino híbrido, este passa também a atuar em momentos virtuais. Nesse sentido a lição de Almeida *et al.*:

Embora as tecnologias de comunicação não substituam o trabalho especializado do professor, elas modificam e dão outro sentido a algumas de suas funções. De fato, a informação, hoje, pode ser buscada em bancos de dados, livros, sites de busca, estando à disposição nos mais variados meios

e sob as mais variadas formas. Ao professor cabe o papel de estimular a curiosidade do aluno, levando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar e selecionar a informação mais relevante (Almeida *et al.*, 2015, p. 15).

O ensino híbrido, diferentemente da Educação a Distância (EaD), tem na presencialidade uma de suas características centrais. Enquanto, no ensino tradicional, a presença física simultânea de professores e alunos em sala de aula é essencial, e na EaD as atividades ocorrem exclusivamente em ambiente virtual, no ensino híbrido — ou semipresencial — há a exigência de interação tanto virtual quanto presencial. Ou seja, o professor deve atuar nos dois formatos, promovendo momentos de aprendizagem presenciais e online de forma complementar.

Devemos considerar que o professor na cibercultura precisa ser mais um interlocutor do que um tutor, ou mesmo um professor no seu sentido mais tradicional. Sabe-se que tutor é o indivíduo encarregado de tutelar, proteger e defender alguém; é o adulto que carrega o infante pela mão. Já o professor é o indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina (Santos, 2012, p. 117).

Sunaga e Carvalho (2015, p. 141) corroboram, afirmando que:

Com o avanço das tecnologias digitais e a consequente facilidade de acesso à informação, a escola já não é a única fonte de conhecimento disponível para as pessoas. Por meio do desenvolvimento dos computadores, smartphones, tablets e internet, pode-se aprender em qualquer lugar e a qualquer hora. Contudo, o papel da escola não termina, mas se expande, e cabe a ela direcionar e capacitar os alunos a explorar responsávelmente esses novos caminhos.

O que nos parece estar claro é que o papel do professor acaba por se expandir, se tornando uma espécie de curador de conteúdo, tendo de separar o joio do trigo⁵ em tempos de sociedade da informação. Acreditamos que o êxito passa pelo fato de o professor conhecer o perfil de se aluno, uma vez que, se no ensino presencial a quase totalidade do processo de ensino e aprendizagem se dá dentro de sala de aula, possibilitando que o professor conheça seu aluno; no híbrido é necessário que o docente tenha acesso ao perfil do seu aluno, a informações, tais como a idade, a ocupação, o nível socioeconômico, os hábitos de estudo e outros, a fim de

⁵A expressão "separar o joio do trigo" é uma metáfora de origem bíblica que significa distinguir o que é bom do que é ruim, o verdadeiro do falso, o útil do inútil. No contexto da frase, indica a necessidade de o professor selecionar informações confiáveis e relevantes diante da grande quantidade de conteúdos disponíveis na sociedade da informação.

compreender suas dúvidas e solicitações a despeito de não estar face a face com este.

Nas atividades à distância, os materiais disponibilizados no AVA são as principais fontes de informação, com o professor orientando e buscando facilitar sua utilização e compreensão pelo aluno, o que deveria se caracterizar como uma maior personalização do estudo. Ocorre, todavia, que, na prática, muitas vezes nos parece o inverso, ou seja, de que no ensino presencial seria possível uma atividade mais individualizada e no híbrido não, mormente porque as vezes as atividades à distância acabam sendo fechadas, engessadas, massificadas, o que acaba por comprometer o processo de ensino e aprendizagem.

Ao tratar do ensino híbrido, Allan (2015, p. 91) afirma que:

Enquanto assistimos ao surgimento de novos produtos, serviços e invenções que conectam até mesmo nossas roupas, relógios, carros e qualquer coisa com a internet, as escolas insistem em modelos pedagógicos apoiados em uma arquitetura secular de tijolos e cimentos, com horários engessados para ensinar e aprender.

Não dá mais para ser assim. A informação a cada dia se torna mais abundante na nuvem, em sites, redes colaborativas, aplicativos e softwares educacionais.

Se, por um lado, é fato que a informação está cada dia mais abundante, por estarmos vivendo em um contexto da chamada sociedade da informação (Castells, 1999), na qual as mudanças e as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo acelerado, por outro cabe ao professor identificar e gerir o conhecimento dos alunos, particularmente no que diz respeito à distinção entre a mera informação e o conteúdo válido.

Neste sentido, Almeida *et al.* (2014, p. 15) destacam que:

Embora as tecnologias de comunicação não substituam o trabalho especializado do professor, elas modificam e dão outro sentido a algumas de suas funções. De fato, a informação, hoje, pode ser buscada em bancos de dados, livros, sites de busca, estando a disposição nos mais variados meios e sob as mais variadas formas. Ao professor cabe o papel de estimular a curiosidade do aluno, levando-o a querer conhecer, pesquisar, buscar e selecionar a informação mais relevante.

No ensino híbrido o professor é deslocado do centro do processo de aprendizagem, cujo lugar é tomado pelo aluno. Se o professor no ensino presencial possui a liberdade de alterar os rumos da aula, introduzindo temas ou materiais novos

objetivando uma melhora no processo de ensino e aprendizagem, no semipresencial ele deve assumir que os alunos, como centro desse processo, precisam aprender a estudar por si mesmos, cabendo ao professor desenvolver atividades cooperativas, que os oriente a explorar e buscar soluções para os problemas.

Deste modo, com a utilização das tecnologias digitais na educação, professores, pesquisadores e gestores devem atuar buscando facilitar o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem, cabendo a todos estes esclarecer aos alunos que esta revolução tecnológica visa multiplicar as oportunidades e possibilidades na educação.

Nas palavras de Allan (2015, p. 91):

O uso das tecnologias digitais na rotina escolar leva alguns professores a pensar que assim serão descartados do processo. Podem ficar tranquilos. Isso não vai acontecer. Se bem utilizadas, essas novas ferramentas tornam as aulas mais dinâmicas, permitem personalizar o ensino de acordo com a necessidade de cada aluno e incentivam a autonomia.

O professor, dentro deste contexto, exercerá um papel de estrategista da aprendizagem. Deverá saber como o aluno aprende para poder criar estratégias de aprendizado no ambiente virtual. Como já mencionado, em tempos de cibercultura, temos formas diferentes de pensar e aprender. A atividade do professor, de acordo com Lévy (1999, p. 173), “será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc”.

Este papel somente poderá ser desempenhado pelo professor, se ele estiver disposto a acompanhar esta nova natureza do trabalho docente, tendo visão crítica para a seleção de informações e desenvolvimento de conhecimento, estando atento às mudanças que as tecnologias digitais ocasionam no processo educativo. Isso, pois o uso de tecnologias na educação ainda parece causar uma certa tendência ao desdém para a utilização de diversos recursos, talvez até pela dificuldade em manuseá-los (Brito; Purificação, 2015) e explorá-los de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem mais criativo e dinâmico.

Cabe a ressalva de que esta mudança no papel do professor, fazendo dele uma espécie de mediador, de *coaprendiz*⁶ e colaborador, que incentive a aprendizagem independente e colaborativa, transpondo a pedagogia da transmissão de conhecimento não é novidade do campo educacional. Ao criticar a escola tradicional e propor uma nova função para o professor, Dewey (1979, p. 176) já destacava que “em tal atividade compartida, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor”.

O fato de ser relativamente novo não pode fazer do ensino híbrido um problema. O aluno não pode acreditar que, em razão do curso ou disciplina, não ser ministrada totalmente de forma presencial implicará no fato de que seu conteúdo deverá ser facilitado ou diminuído e que a utilização de livros e outros materiais de estudo tradicionais significam a imposição de dificuldades. Como diz Kenski (2012, p. 43) “[...]educação e tecnologias são indissociáveis”. Portanto, devemos ensinar sobre as tecnologias e utilizá-las para a melhor integral social do indivíduo. Estamos diante do desafio de educar na cibercultura em que a pedagogia fundamentada na transmissão para memorização e repetição parece não atender mais aos anseios da sociedade.

Não basta apenas a utilização de novas tecnologias digitais, é necessário que os professores estejam atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada apenas na pedagogia da transmissão de conteúdo. A utilização de tecnologias, por si só, nem sempre significa um salto qualitativo em educação, pois se fazem necessárias abordagens pedagógicas que atendam as aspirações sociais em nosso tempo. Podemos dizer que a utilização destas tecnologias, para o ensino híbrido apresenta-se como uma resposta a este novo modo de aprender e viver – que possibilita transpor os limites físicos aos quais alunos e professores estavam presos até bem pouco, rompendo com a necessidade da presença física destes em sala de aula, em tempo integral.

Como dito por Brito e Purificação (2015, p. 23), “sabemos que o cenário tecnológico e informal requer novos hábitos e uma nova gestão do conhecimento – na

⁶Na pesquisa, adotamos o termo *coaprendiz* para nos referirmos ao sujeito que participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem em colaboração com outros, construindo saberes de forma conjunta. Embora não seja um verbete registrado nos principais dicionários da língua portuguesa, utilizamos *coaprendiz* como um neologismo conceitual, fundamentado na ideia de que o aprender não ocorre de maneira isolada, mas sim em interação, reforçando a perspectiva de aprendizagem colaborativa e dialógica.

forma de conceber, armazenar e transmitir o saber -, dando origem assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento". Ora, se o aluno possui uma falsa representação sobre o ensino híbrido, cabe ao professor (assim como à instituição de ensino), além de demonstrar que as tecnologias também servem para fazer educação, socializando-a, explorar a investigação e o debate aclarando esta mudança significativa na dinâmica de aprendizagem (Kenski, 2012).

O comprometimento com a aprendizagem deve existir seja qual for a modalidade de ensino. Estar presente em sala e assistir as aulas à distância não são garantias de qualidade no aprendizado. É necessário que o aluno tenha clareza a respeito deste seu novo posicionamento no processo educativo. Isto dependerá das políticas institucionais e da atuação do professor.

Presença física não é e nem nunca foi garantia de comprometimento. Afinal, sabemos que é possível estarmos apenas de corpo presente, enquanto a mente está a divagar (Amaral Filho, 2011). Tal argumento, parece ser ainda uma crença muito forte dos envolvidos no processo educativo, já que à distância não seria possível mensurar dedicação do aluno com as atividades; mas, talvez, a utilização de novas tecnologias que buscassem desenvolver a cultura do ensino híbrido no aluno pudesse fazer com que este não só se interessasse, mas realmente aprendesse de forma participativa. Estudantes e professores comprometidos, ou não, existem em todas as modalidades educativas.

A despeito de um eventual uso mercadológico indiscriminado de cursos ou disciplinas híbridas, esta nova forma de interagir e educar deve inspirar a busca de qualidade na educação e na comunicação em geral. "As TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade" (Kenski, 2012, p. 66).

Para que isto aconteça a bom tempo, o professor terá de romper o paradigma da aprendizagem no mesmo espaço físico que os alunos, não deixando que a eventual frieza ocasionada pela distância física afaste alunos e professores. Caberá ao professor estar disponível para ajudar os alunos a, muitas vezes, estudarem por si e resolverem suas eventuais dificuldades, oferecendo possibilidades de aprendizagem, articulando campos do conhecimento e estimulando uma participação ativa dos alunos.

Dessa maneira, faz-se urgente, por parte dos professores, a construção de novos saberes que norteiam as práticas educativas mediadas por tecnologias digitais. Este processo deve ser institucionalizado, não ficando apenas a cargo do professor a responsabilidade de se adaptar a esta nova realidade. Para que os novos aparatos tecnológicos tenham êxito educativo, é necessário que o docente não só perceba a capacidade de tais ferramentas, incorporando-as a prática docente, mas também conscientizando o aluno disto. Acreditamos ser necessária a criação da cultura do ensino híbrido, que “é uma parte fundamental do sucesso de qualquer programa de ensino” (Horn; Staker, 2015, p. 239).

3.2.2 A interação entre professor e aluno

Outra particularidade do ensino híbrido diz respeito à comunicação mediada pelo ambiente virtual de aprendizagem. Como atesta Silva (2021, p. 1) “estamos falando da interação e interatividade fundamentada em tecnologias digitais”, sendo necessária a:

Superação da aula baseada na oratória do professor apresentador e explicador do conhecimento, com baixa interlocução/colaboração dos estudantes submetidos aos ditames do material didático transmissivo e massivo, baseado em apresentação de slides, arquivos .pdf, videoaulas e videoconferências (Silva, 2021, p. 1).

Paulo Freire (1998, p. 69), ao tratar da relevância da comunicação, escreveu que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado”. A comunicação em tempos de cibercultura se dá pelo compartilhamento, conectividade, colaboração e interatividade entre as partes.

A forma como a interação humana ocorre em ambiente virtual também vem despertando o interesse de professores e pesquisadores há algum tempo e a compreensão do que é a interatividade no ambiente virtual é importante para o desenvolvimento de atividades que possam propor práticas adequadas e estimulantes ao aluno no ensino híbrido. Para Mattar (2009), o termo interatividade surgiu nas décadas de 1960 e 1970, com as TICs, enquanto a palavra interação tem uma origem mais remota. “A característica principal destas tecnologias é a interatividade,

característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina" (Belloni, 2001, p. 58).

Podemos dizer que a interatividade seria a relação estabelecida por meio da tecnologia, com o uso de uma máquina. Para Belloni (2001), a interatividade pode ser vista como virtualidade técnica e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Existe uma interação quando se refere a relações humanas e estas podem ser mediadas pelas máquinas (tecnologia), que, no caso do ensino híbrido possui na interatividade uma de suas características. Nas palavras de Mill (2018, p. 371) "a interatividade, assim entendida, não é apenas fruto da tecnicidade informática, mas um processo em curso, no qual as comunicações humanas em toda sua amplitude são reconfiguradas".

Silveira (2001, p. 29), ao abordar os processos educativos e as possibilidades advindas das novas tecnologias, afirma:

[...] a aprendizagem é um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências.

Na sociedade em rede há um novo contexto para a interação, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem agora também se dá em um espaço virtual. Assim, a comunicação clássica, unilateral, passa a ser dinâmica em função das novas tecnologias digitais. "Na sociedade conectada, todos estamos reaprendendo a conhecer, a nos comunicar, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social" (Moran; Maseto; Behrens, 2013, p. 68).

A interação que ocorre à distância, por meio das tecnologias digitais, é um novo paradigma pedagógico que vai além de uma questão de distância geográfica. A distância física deve ser superada por procedimentos que facilitem a interação entre alunos e professores, que encurtem o caminho e não afetem o comportamento destes, interferindo na comunicação e qualidade do diálogo o que viria a comprometer o processo de ensino e aprendizagem. "Por sua vez, o digital em rede favorece e potencializa o desenho didático, a mediação docente, o engajamento da discância e a inclusão à cibercidadania" (Silva, 2021, p. 1).

Para Lévy (1999, p. 75):

Um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente. Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletivas.

Barros e Crescitelli (2008, p. 73) afirmam que “interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico partilhado”. Nos posicionamos de que isso ocorre pelo fato de a sala de aula virtual estabelecer diferentes relações das que ocorrem em uma sala de aula tradicional e presencial.

Acreditamos que quando o aluno não conhece pessoalmente seu professor ou está fisicamente distante é natural que a relação entre ambos seja mais fria, e o docente acabe, por vezes, sendo tratado como máquina e não como pessoa. Entendemos que a interação que ocorre no ensino híbrido deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma questão de distância geográfica, visto que a interação, segundo Lévy (1999), pressupõe uma participação ativa do aluno que seria o beneficiário de uma transação de informação.

Há que se buscar estreitar a relação aluno/professor através das tecnologias, facilitando a comunicação/interação, sem que a ausência de proximidade física resulte em uma relação distante ou desrespeitosa entre as partes. A eventual falta de contato pessoal, no que diz respeito à interação, não pode causar desconforto em professores ou alunos.

No aspecto interação, há que se ter cuidado com a abordagem escolhida. Valente (2011, p. 26), ao tratar da abordagem *broadcast* de EaD, na qual “a relação entre o aprendiz e o computador consiste na leitura da tela (ou escuta da informação fornecida), no avanço na sequência de informação, na escolha de informação e/ou na resposta de perguntas que são fornecidas ao sistema”, critica a escolha desta ao afirmar que:

O ponto principal nessa abordagem é que não existe nenhuma interação entre professor e aluno, e mesmo entre alunos. Isso não faz parte da proposta pedagógica nem é incentivado. O professor não interage com o aluno, não recebe nenhum retorno deste e, portanto, não tem ideia de como essa informação está sendo compreendida ou assimilada pelo aprendiz (Valente, 2011, p. 27).

Tal qual na EaD, o mesmo não pode ocorrer no ensino híbrido. De nada adianta montar uma grande infraestrutura com diversos recursos e materiais didáticos sofisticados, se, do ponto de vista pedagógico ocorre apenas a transmissão de informação. A utilização das tecnologias nas atividades presenciais e à distância demanda novas metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, sendo certo que o nível de interação entre alunos e professores deve ser levado em consideração na estruturação da educação híbrida. Dentro desta realidade, passa-se a exigir dos professores novos saberes, competências e habilidades para a efetivação de suas práticas de ensino e de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

O diálogo no ambiente virtual tende a proporcionar uma comunicação mais rápida e frequente, sendo que o diálogo escrito em regra é mais formal do que aquele fundado na oralidade. Vemos a complexidade do processo de interação entre aluno e professor e também entre os próprios alunos, o que acaba interferindo no processo de ensino e aprendizagem. É importante percebermos como a interatividade e a interação (o diálogo) podem e devem ocorrer de forma construtiva no ensino semipresencial. O professor é um intermediário entre a comunicação do estudante com a instituição de ensino, avaliando o progresso do aluno e mediando a construção de saberes.

No ensino híbrido, a comunicação ainda se dá muito pela palavra escrita (texto impresso, livros, revistas e texto virtual), mas utilizam-se também outras mídias, como smartphones, o áudio, o vídeo, o software e as hipermídias, além de encontros presenciais pré-definidos entre professores e alunos. Por vezes, a ausência de encontros pessoais ainda acaba por comprometer a interação entre alunos e professores. Se, atualmente, as novas tecnologias digitais estão revolucionando as formas de interagirmos, tal como nossos hábitos e relações sociais, é necessário que no âmbito educacional, elas consigam acompanhar a evolução que se dá em outros setores de nossas vidas. A superação da distância ocorre por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (Moore; Kearsley, 2007)

Na lição de Silva (2021, p. 1):

Nesse contexto sociotécnico, a maior parte dos professores e professoras está cada vez mais compelida à utilização de tecnologias digitais de

informação e de comunicação em rede, mas permanece pouco atenta à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Nem sempre as soluções encontradas significam salto qualitativo em educação. Afinal, o essencial não é apenas a tecnologia, mas as estratégias pedagógicas capazes de mobilizar a comunicação e a educação efetivas em nosso tempo.

Não há nada que evidencie ser o ensino híbrido, mediado por tecnologias, por si só, em termos de qualidade, inferior nem superior ao ensino presencial. “[...]Como as interações nesse contexto dependem de aparatos tecnológicos, recebem, em geral, um tratamento que dá destaque mais a sua dimensão técnica” (Barros; Crescitelli, 2008, p. 73).

Cabe ao AVA propiciar um espaço de interação, não somente objetivando a aprendizagem, mas também o diálogo entre professor e aluno, visando estreitar relações e aproximar as partes envolvidas nesse novo contexto de ensino e aprendizagem. Tal interação promovida deverá ser de qualidade e com o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas. Segundo Barros e Crescitelli (2008, p. 75), a interação no contexto virtual de ensino se conduzida adequadamente, “[...]viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento”.

A sala de aula virtual deve estimular uma participação colaborativa dos alunos. Caso contrário, estaremos diante da mera repetição do modelo da mídia de massa, distribuindo pacotes prontos de informações que colocam emissor e receptor em lados opostos do processo de ensino. Este ensino centrado na emissão de conteúdo pelos professores e em simples postagens de livros torna o aluno um mero receptor passivo. A necessária transformação do professor conteudista para o professor mediador é uma realidade, ao que tudo indica, que ainda está sendo transposta.

Dentro de uma concepção pedagógica caracterizada pela interação, interatividade e aprendizagem colaborativa, destaca-se a ideia de que as relações sociais influenciam diretamente o processo educativo. Nesse sentido, Andrade (2003, p. 257) afirma:

Interação social também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir [...] e socializar seus textos e seus conhecimentos.

De tal modo, percebemos a valorização da importância da interação entre aluno e professor, na medida em que as tecnologias digitais podem ser uma ferramenta de aproximação entre as partes e não de distanciamento ou, até mesmo, de isolamento. Para Moran (2004), há que se ressaltar a importância da efetividade no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Ou seja, é necessário que ocorra a dinâmica da comunicação entre as pessoas envolvidas, incentivando as relações sociais.

Nas palavras de Kenski (2012, p. 103):

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder a suas dúvidas e questões. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas ideias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos.

No ensino híbrido a ausência de contato pessoal pode vir a ser não só um empecilho na comunicação entre as partes como também um fator limitante do processo de ensino e aprendizagem. Esta dificuldade exige uma reflexão por parte do professor a respeito de sua prática docente, visto que, como dito anteriormente, o trabalho docente no ensino semipresencial demanda a construção de conhecimento e habilidades relacionados à utilização de recursos tecnológicos e o compartilhamento de saberes por meios destes.

O professor passa a desempenhar múltiplos papéis, que vão além do domínio técnico das tecnologias digitais. Cabe-lhe articular saberes, conteúdos e práticas pedagógicas de forma significativa, promovendo ambientes de aprendizagem colaborativa e crítica. Nesse sentido, é fundamental que esteja preparado para integrar essas tecnologias de maneira intencional, ética e pedagógica, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Para Buratto, Dantas e Souza (1998, p. 22):

[...] se a educação depende da qualidade da interação, se as atitudes e capacidades necessárias para sobreviver, conviver e dar sentido à vida dependem de modelos, dependem de encontros com apaixonados leitores da diversidade, dependem de relações ricas que aguçem a curiosidade, os professores são elementos fundamentais e insubstituíveis no processo educacional.

Destarte, a separação física entre locutor e interlocutor precisa ser ressignificada e não será por meio de práticas pedagógicas unidireccionais centradas num modelo de emissão de conteúdo em massa que isto irá ocorrer. É necessária a construção de saberes – por estudantes e docentes – que estejam dentro deste contexto de sociedade da informação e de cibercultura e que o professor tome posse desta nova forma de comunicação virtual interagindo de forma com que encontros pessoais não sejam sinônimo de uma forma melhor de interação, mas sim diferente.

3.2.3 O material didático

Quanto ao material didático — elemento fundamental para o sucesso do ensino híbrido (Allan, 2015) —, é essencial que o docente assuma o papel de mediador da aprendizagem, conduzindo o estudante à autonomia. Para isso, o material deve ser claro, interativo e estruturado de forma a facilitar a compreensão e a assimilação dos conteúdos disciplinares. As tecnologias digitais trazem novas possibilidades para a concepção e utilização do material didático, sendo este indispensável para o processo de ensino e aprendizagem no ensino híbrido.

Como bem pontua Allan (2015, p. 129):

Se antes o material se resumia a folhas mimeografadas e atividades fotocopiadas, agora temos uma infinidade de atividades, planos de aulas e propostas de trabalho produzidos em diferentes mídias e com suporte de vários equipamentos digitais.

Cabe a cada educador, de posse dessa gama de possibilidades, pesquisar, separar e – como observador atento – selecionar aquilo que é de melhor qualidade e pode atender às suas necessidades.

O avanço tecnológico ampliou as possibilidades de tipologias de materiais, tornando o livro impresso apenas mais um dentre aqueles que compõem a lista de opções. A interatividade, agora, nos parece ser inerente ao material didático, que também deve se caracterizar por sua praticidade e clareza, a fim de que sirva como ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, sendo um fator motivador.

A educação a distância não é uma novidade na história da educação, pois, há tempos, existem cursos por correspondências ou pela televisão. Entretanto, atualmente, a utilização das tecnologias digitais contribui para a elaboração de um material didático interativo e direcionado especificamente para cada disciplina, considerando o tipo de curso e o perfil do aluno e que deverá ser utilizado, acima de

tudo, nos encontros não presenciais, razão pela qual sua elaboração e utilização merecem particular atenção.

Ao tratar da reinvenção do material didático no mundo da interatividade, Allan (2015, p. 127-128) afirma que:

Ainda estamos muito no início desse processo, mas o importante é ter consciência de que é hora de virar esta página. Se em um passado não muito distante o conhecimento adquirido nos bancos escolares era suficiente para obter as credenciais para a vida profissional, hoje a velocidade com que a inovação acontece, em qualquer canto do planeta, faz com que só estejam preparados os que têm disciplina para estruturar seu próprio aprendizado e competência para aprender sozinho. Isso, definitivamente, não se faz mais por meio do material didático convencional.

Acreditamos que o aprendizado no ensino híbrido deva ocorrer por meio de um material pedagógico criativo, que faça uso das tecnologias digitais de uma maneira desafiadora, propiciando ao aluno estruturar seu próprio aprendizado.

Por outro lado, se o discurso é pela inovação, interatividade e personalização do material didático, na prática a realidade parece ser outra, pois, via de regra, as instituições de ensino possuem modelos pré-definidos para a elaboração do material, com um mesmo modelo para os mais diversos cursos e disciplinas. Normalmente, essa padronização – além de não levar em conta a disciplina ministrada – acaba por engessar aquele que está preparando o material, uma vez que exige o mesmo número de páginas, referências, figuras e outras informações, pouco importando se determinada aula apresenta maior ou menor conteúdo em relação à outra, tampouco considera as particularidades de cada tema.

Parece-nos que há um contrassenso nesse engessamento: um excesso de padronização — ou melhor, de massificação — justamente quando se dispõe da possibilidade de elaborar materiais atrativos e interativos, que atendam às especificidades de cada disciplina e, dentro delas, às particularidades de cada conteúdo. Nas palavras de Lima, Lobo-Souza, Araújo e Pinheiro (2009, p. 116):

A interatividade diz respeito ao grau de interação possibilitado pelos hipertextos, se apenas percorrendo os links, se os criando também, se interagindo com uma ou mais pessoas via computador. A hiper modalidade refere-se ao conjunto de enunciados reunidos para essa interação (sons, animações e gráficos etc.) que se apresentam necessariamente de maneira multilinear, ou seja, com múltiplas possibilidades de apresentação e mesmo de intervenção.

Exercendo papel fundamental no processo educativo, habitualmente é por meio do material didático que muitos alunos têm os primeiros contatos com as disciplinas do curso, sendo necessário, portanto, que tal material não seja apenas informativo, mas que dentro dos recursos existentes para sua elaboração e utilização possua qualidade para atender tanto às necessidades dos alunos quanto dos professores na modalidade semipresencial de ensino.

Essa tendência ao engessamento ou à massificação do material didático – que facilita sua produção e distribuição por parte de grandes corporações – acaba limitando o professor, cerceando a autonomia docente para a elaboração de materiais dinâmicos e direcionados às especificidades de cada conteúdo. A este respeito Allan (2015, p. 129-130) enfatiza que:

Os objetos digitais de aprendizagem podem ser vídeos, textos disponíveis na internet, gráficos e mapas virtuais. Simulações e animações fazem parte desse grupo e são instrumentos pedagógicos importantes. À medida que o professor conheça esses recursos e os incorpore em suas estratégias de ensino, os alunos se envolvem mais. Por quê? Pelo fato de as atividades usarem tecnologias do dia a dia deles.

Deste modo, pouco importa o fato de o professor dominar ou não a tecnologiaposta à sua disposição. O mesmo se diz em relação aos alunos, uma vez que a utilização de materiais didáticos massificados e pouco interativos acaba comprometendo não só o interesse do aluno, mas o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Se as tecnologias digitais propiciam a utilização de inúmeros recursos e estratégias educativas que podem potencializar a elaboração do material didático, buscando atender aos anseios dos alunos e às especificidades do ensino híbrido, este engessamento aliado a uma falta de suporte e controle de qualidade acabam por fazer com que toda a potencialidade interativa, comunicativa e a autonomia possam ser afetadas.

Não nos olvidemos, ainda, que em muitos casos o professor que elabora o material didático não é o mesmo que ministra disciplina. Desta forma, por tudo o que já foi dito, o ambiente virtual de aprendizagem corre o risco de se tornar mero depósito de textos ou informes utilizados pelos docentes para passar atividades aos alunos ou apenas um espaço para se tirar dúvidas sobre os conteúdos com perguntas e respostas.

É preciso superar a falta de autonomia do professor para a elaboração do material didático, bem como incentivar a necessidade de desenvolvimento de atividades desafiadoras para a aprendizagem, visto que o excesso de regras e padronização impostos para a elaboração do material são tamanhos, que evidenciam maior preocupação com a forma do que com o conteúdo, havendo, inclusive, a nosso ver, certa infantilização do material apresentado.

Com a massificação, além do barateamento dos custos, busca-se a simplificação, a utilização de um material raso, que parece, propositalmente, nunca poder se aprofundar em determinado tema, a fim de não criar maiores dificuldades para o aluno, que possui pouco ou nenhum contato presencial com o professor. Diante desta realidade, ao invés de ser capaz de prezar pela interatividade, buscar instigar o aluno a dialogar de forma colaborativa e ativa por meio das ferramentas tecnológicas, o material didático padronizado e de caráter abreviado, que visa a atender interesses outros que não os da qualidade do ensino, acaba por ser um dos responsáveis pela eventual manutenção da repetição da transmissão de conteúdo no ensino híbrido.

Assim, se, em teoria, a autonomia, flexibilidade e a personalização deveriam pautar o material didático no ensino híbrido, na prática, aparentemente, estamos diante de uma espécie de massificação do ensino, que não proporciona novas formas de buscar o conhecimento e não atende aos anseios de alunos e professores em um contexto educacional permeado pela cibercultura.

Quando trata dos desafios do material didáticos nas novas modalidades educacionais, Andrade (2003, p. 137-138) afirma que se deve:

Produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem onde o professor passa a exercer o papel de “condutor” de um conjunto de atividades que procura levar a construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora.

O ensino híbrido possui suas especificidades e, aos poucos, vem criando uma identidade e não podemos deixar com que velhas práticas ou modelos estanques freiem as possibilidades que podem ser incorporadas ao processo educativo auxiliando na aprendizagem dentro deste contexto.

É certo que a utilização das tecnologias digitais, por si só, não irá tornar o material didático mais atraente e eficiente para a aprendizagem. A participação do professor é essencial para que este processo tenha êxito (Allan, 2015). Todavia, o profissional docente deve estar amparado pela instituição em que leciona, sob pena de não colher frutos do trabalho realizado. Aliado a este fator, a formação de professores para exercer esta competência também ajudaria neste processo.

É sabido que o material didático precisa de constante revisão e atualização. Não se trata de mera inovação ou de incorporações de novas tecnologias, mas de efetiva atualização dentro das especificidades de cada disciplina. A depender do curso e da matéria, o material de hoje já pode estar desatualizado amanhã e este caráter massificado, que parece privilegiar os custos, e porque não dizer o lucro em detrimento da qualidade de ensino, acaba afrontando todo o discurso a respeito das potenciais e eventuais características do material didático no ensino híbrido.

Fica evidente, a par de todo um discurso existente, a necessidade de autonomia para a elaboração do material didático para as disciplinas e cursos híbridos e que estes, se bem elaborados, possam facilitar a dinâmica do ensino, mas cuja imposição exacerbada de limites e a falta das condições ideais de trabalho por parte das instituições de ensino acabam limitando as possibilidades e tornando dúbia sua qualidade e efetividade. Uma vez mais, enfatizamos a necessidade de se buscar fugir de modelos fordistas de educação. Neste contexto, Almeida e Araújo (2024, p. 9) explicam que:

O modelo de produção fordista organizou a produção, especialmente na indústria, e inspirou a educação com o paradigma da racionalização, fragmentação e massificação.

A educação guiada pela lógica fordista manifestava a essência do modelo industrial, de maior eficiência e alcance com menor custo. A reprodução da educação a uma grande quantidade de pessoas era possível pela massificação, que operava pelo paradigma da centralização da produção e controle de conteúdo e formas educacionais.

O material disponibilizado em muitos cursos ou disciplinas acaba por não aproveitar as potencialidades tecnológicas existentes para este novo contexto educacional, chancelando um modelo baseado na transmissão de informações e na reprodução simplista de conteúdo e reafirmando o modelo de ensino tantas vezes criticado – inclusive nesta tese – e que se pretende superar.

3.2.4 Autonomia do aluno

No ensino híbrido, em um ambiente mediado pelas tecnologias digitais, o aluno pode aprender conforme seu próprio ritmo, buscando assuntos, conteúdos que possam complementar seus estudos de acordo com seu modo de aprender e compreender os temas, mantendo, é claro, certa uniformidade.

Há, portanto, na semipresencialidade, uma proposta de aprendizagem mais independente que acaba exigindo do aluno um maior senso de responsabilidade e organização para que tenha êxito; ou seja, acaba redefinindo não somente o papel do professor, bem como o do aluno.

Tal responsabilidade pela aprendizagem poderá gerar nos alunos certa insegurança e um estudo exitoso dependerá ainda mais de autodisciplina e da busca pelo conhecimento, devendo ele ter a consciência de que passa a assumir um papel de protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, o professor passa a atuar como um mediador desse processo, pois será ele quem irá coordenar as atividades, cabendo a ele a tarefa de superar a suposta frieza do contato por meio das tecnologias digitais (e não pessoalmente), instigando os alunos e fazendo com que desenvolvam as atividades propostas.

A proposta de aprendizagem independente, que atribui ao professor o papel de mediador — ou, sob nossa perspectiva, uma espécie de curador de conteúdo — e reconhece no aluno a autonomia para conduzir o próprio processo de aprendizagem, configura-se como outra característica marcante desse novo contexto educacional, visto que, tal qual no ensino a distância, exige-se autodisciplina e autonomia do aluno. Para Palloff e Pratt (2004), o aluno virtual precisa assumir a responsabilidade na construção do conhecimento e de seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

Como no ensino híbrido existe certa flexibilidade de horário, onde o aluno, até certo ponto, pode estudar de acordo com sua disponibilidade, é necessário que ele estabeleça uma rotina de estudo a fim de que possa ter um melhor desempenho no processo de aprendizagem. Essa rotina precisa existir em todas as modalidades de estudo, mas na EaD e no ensino híbrido sua importância é acentuada.

Dessa forma, disciplina e organização parecem ser características essenciais do aluno no ensino híbrido, como frisa Ebert (2003, p. 11):

Para que seja possível essa aprendizagem baseada na independência, lançada como desafio ao aluno semipresencial, este é convidado a desenvolver habilidades que norteiem sua aprendizagem; pois o ensino semipresencial tem o compromisso de focar a educação na “aprendizagem” e não no ensino. Assim, o aluno desta modalidade é, além de um administrador de sua aprendizagem e de seu tempo, um articulador do seu próprio progresso.

O aluno autônomo é aquele que possui um comportamento independente no processo de organização e autogerenciamento na aprendizagem. “O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado” (Moore; Kearsley, 2007, p. 244).

Conforme a discussão de Pretti (2000), entende-se que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Neste aspecto, reconhecer a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem significa entender que o outro é independente, capaz de pesquisar sozinho e que o professor e/ou tutor é o mediador do processo de aprendizagem.

Autonomia pode ser definida como o “poder de se decidir a si próprio” (Legrand, 1986, p. 57). Para Mill (2018, p. 66):

Especialmente no contexto da educação a distância (EaD), é recorrente a menção ao termo autonomia do estudante, em referência a liberdade do estudante para organizar suas próprias ações de aprendizagem. A noção de autonomia no contexto educacional refere-se à independência do estudante para realizar aprendizagem em ritmo, lugar e forma próprio.

Ao tratarmos do assunto em relação ao ensino híbrido, que tem entre suas características uma aprendizagem independente, podemos dizer que o aluno é autônomo por ser ele mesmo quem irá administrar seus compromissos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Essa autonomia, portanto, diz respeito à gestão do tempo, ritmo e método de estudo. A forma de interação com o material didático, o professor e seu colega. Tendo consciência disso, poderá tirar vantagens da distribuição de horário e compatibilizar o tempo entre seus compromissos de lazer, trabalho, estudo e família.

“Quanto maior a interação a distância, mais o aluno tem de exercer tal responsabilidade” (Moore; Kearsley, 2007, p. 244). Belloni (2001, p. 30-31) destaca que “a autoaprendizagem de adultos constitui um tema relativamente novo no campo da educação. Embora de modos variados segundo países e regiões” e enfatiza que

“um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD.” Lembremo-nos que estamos tratando da inserção do ensino a distância na educação presencial e, por conta disso, certas orientações oriundas da EaD deverão ser assimiladas nesta nova modalidade educacional.

A autonomia do aluno é, portanto, condição crucial para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando que ele se encontra de certa forma distante do professor e da instituição de ensino, deverá assumir uma responsabilidade maior na sua própria aprendizagem, tendo que ser capaz de organizar e gerir o tempo de seus estudos, além de buscar informação em diferentes fontes, conforme discutido anteriormente nesta seção. Moore e Kearsle (2007) talvez tenham sido os primeiros a tratarem do conceito de autonomia relacionado a EaD. Para os autores “[...]os alunos podem acreditar que os cursos de educação a distância são mais fáceis do que as aulas convencionais e exigem menos dedicação, mas, quando descobrem que a situação contrária é verdadeira, podem ficar descontentes” (Moore; Kearsley, 2007, p. 190).

Assim, no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. Essa distância física existente, aliada à certa flexibilidade traz maior oportunidade para o aluno realizar suas atividades de forma autônoma. Para exercer de forma producente esta autonomia, os alunos, além de se dedicarem ao compromisso de estudar, terão de adquirir habilidades outras para terem sucesso nos estudos na modalidade semipresencial. Além disso, devem estar motivados e interessados no envolvimento com o curso (Belloni, 2001).

Se na teoria o aprendizado autônomo torna o aluno um indivíduo ativo na aprendizagem, organização e disciplina deveriam existir independente da modalidade de ensino. Enfatizamos isso, pois nos parece haver certa descrença na motivação do aluno e de sua capacidade de fazer a gestão de seus estudos, especialmente por falta de interesse e disciplina (Moore; Kearsley, 2007). A este respeito, Belloni (2001, p. 40) destaca que:

A imagem que se tem comumente do estudante típico de EaD não parece corresponder a este ideal. Estudos realizados com estudantes de vários tipos de experiências de EaD têm mostrado que muitos estudantes a distância tendem a realizar uma aprendizagem passiva.

O discurso é de que o aluno do ensino híbrido precisa de autonomia, de disciplina e rigor para obter êxito em seus estudos. Na prática, todavia, são poucos os alunos que possuem tais características. Neste caso a impessoalidade deverá ser superada e o professor terá de guiar o aluno no intuito de evitar que o processo de ensino e aprendizagem seja maculado, se tornando uma espécie de *professores fingem que ensinam e alunos fingem que estudam*⁷. Retomamos, aqui, a questão da cultura do ensino híbrido, da qual deverá estar o aluno imbuído, a fim de que busque aproveitar de forma útil todas as ferramentas tecnológicas que lhe são postas à disposição.

Ao tratar do tema Peters (2003, p. 90) assevera:

Maiores níveis de atividade e de interatividade são atingidos com relativa facilidade, e existem muitas outras possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e para o comportamento auto-regulado. A autodireção, que sempre tem de ser considerada um pressuposto necessário para a aprendizagem de alunos a distância, pode ser realizada com o auxílio de computador em nível qualitativamente superior. Por razões pedagógicas importantes, seria irresponsável não fazer uso dessas novas oportunidades para a otimização pedagógica.

É necessário compreendermos que ser autônomo não significa, necessariamente, ser disciplinado. Assim como acontece em um curso presencial, é preciso que o aluno tenha disciplina, seriedade e compromisso, mas que, sobretudo, seja consciente da autonomia que possui e assim exerça uma participação ativa nos estudos. Não se trata, simplesmente, de interesse pelas aulas ou pelo conteúdo repassado, mas sim de o aluno reconhecer e se apossar desta maior autonomia que lhe é conferida no ensino híbrido.

O que procuramos dizer é que o aluno, no ensino semipresencial, precisará desenvolver autonomia e autodisciplina para garantir que o processo educativo aconteça. Da mesma forma que deve acontecer em um curso totalmente presencial, no qual o aluno deve ter disciplina, seriedade e compromisso, no ensino híbrido ele precisa ter consciência da autonomia que possui para que a aprendizagem seja efetiva. Caberá ao estudante desenvolver novas habilidades relacionadas ao estudo

⁷Destaque feito pelos autores para enfatizar o trecho que fundamenta a argumentação presente no parágrafo.

em um ambiente informatizado e com a utilização de novas tecnologias a seu dispor, aperfeiçoando métodos de estudo adequados para tanto.

O fato é que a autonomia do aluno não poderia ser vista como novidade ou um problema educacional nesta nova conjuntura, mas como característica do processo educativo como um todo, em qualquer modalidade de ensino. Se a autonomia é o poder de determinar a si próprio, não se tratando de um conceito pedagógico, relacionado à sala de aula ou à estrutura física ou virtual do ambiente de estudo, talvez o que deva ser aclarado ao aluno é que será necessário por parte dele um planejamento de estudo conectado ao uso das ferramentas tecnológicas do processo educacional e uma postura ativa nos estudos.

Não basta cumprir tarefas no tempo determinado ou resolver as atividades no AVA no momento designado. Ser autônomo significa, também, estudar sem a presença do professor, buscar múltiplas fontes de conhecimento, estudar distante fisicamente do professor e de seus colegas. Enfim, possuir iniciativa e monitorar o seu próprio processo de aprendizagem.

Se o aluno em formação, por vezes, pode não saber exatamente onde buscar a informação procedente, cabe ao professor ser o sujeito responsável pela curadoria do material. Afinal, hibridismo também é isso, o professor proporcionar modos para que o aluno seja autônomo, mas direcioná-lo pelas fontes corretas de estudo.

O professor, por seu turno, além de buscar mediar o processo de aprendizagem com a designação das atividades competentes, objetivando uma participação colaborativa por parte de um estudante ativo, deverá dinamizar o processo tentando superar uma aparente frieza da ausência de contato pessoal, procurando incutir no aluno a cultura da autodisciplina e autonomia em relação aos estudos, características essenciais para que as atividades no ensino híbrido sejam bem sucedidas.

Deste modo, vislumbramos a importância do papel do professor no ensino híbrido, exercendo uma função de mediador, estando em constante atualização em relação à evolução das tecnologias digitais para o processo educativo, sem perder de vista que o êxito no processo de ensino e aprendizagem não será possível sem que o aluno se dê conta de que deverá ter uma postura ativa e dinâmica (Allan, 2015).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, apresentamos e debatemos as políticas públicas para o ensino híbrido na educação superior, analisando a legislação pertinente à matéria. Para tanto, buscamos estabelecer como marco temporal o início da oferta da modalidade de educação a distância na legislação pátria até as recentes resoluções pós-pandemia e projetos de lei em trâmite no Congresso que tratam do ensino híbrido. Ao enfatizar a necessidade de nos debruçarmos sobre as políticas públicas, Santinello, Costa e Santos (2020, p. 14) afirmam que:

Optar por um ensino híbrido radical é uma maneira de modificar a forma de educação que temos na atualidade reconhecendo que existe múltiplos caminhos para aprendizagem, entretanto essas mudanças não podem ser realizadas sem que haja um conhecimento e reflexão das políticas públicas de educação. Nesse caso, as que competem a Educação a Distância, pois podemos notar, hoje, que muitas instituições de Ensino Superior têm utilizado de decretos e portarias para fazer a inserção de um ensino híbrido.

Em um contexto de sociedade da informação, permeado pelas novas tecnologias digitais, a partir do final dos anos 90 emergiram políticas públicas que possibilitaram o renascimento do ensino a distância no Brasil. Posteriormente, sobretudo em razão do avanço das tecnologias e com a assunção da cibercultura – e a efetiva regulamentação da EaD –, o ordenamento jurídico passa a possibilitar a oferta dos cursos e disciplinas híbridos, cuja regulamentação está em pauta, gerando discussões políticas, teóricas e práticas. Nesse sentido:

Pode-se dizer que, desde os anos 80, duas orientações teóricas (“filosóficas”) predominantes se afrontam ou coexistem no campo da educação em geral e da EaD em particular: de um lado o estilo fordista de educação de massa e de outro uma proposta de educação mais aberta e flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais (BELLONI, 2001, p. 11, grifos no original).

Podemos definir políticas públicas como o conjunto de princípios norteadores da tomada de decisões e estratégias por autoridades governamentais que tenham por objetivo o interesse da coletividade. Segundo Azevedo (2003, p. 38), a “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Tendem a ser declarações gerais que têm o efeito de uma lei. Quando tratamos de políticas públicas de educação, estamos nos referindo às que

dizem respeito ao sistema de ensino. No nosso caso, partindo do geral para o particular, temos como políticas públicas; as políticas públicas educacionais e as políticas públicas para o ensino híbrido (Mill, 2018).

Se definimos modalidade como a forma pela qual é ofertada a educação, com peculiaridades e particularidades específicas que a difere das demais e, como já afirmamos, o ensino semipresencial seria um misto, um híbrido entre o ensino presencial e a distância, caracterizado pela mediação pedagógica por meio de tecnologias digitais, faz-se necessária uma abordagem das políticas públicas que regulamentaram o ensino a distância e, posteriormente, permitiram a mescla deste com o ensino presencial, ou seja, o surgimento do ensino híbrido.

Como já salientado diversas vezes, o ensino híbrido decorre de uma mistura do ensino presencial com o ensino a distância. Para os ufanistas, uma possibilidade de se ter o melhor de dois mundos. Na prática, todavia, há que se buscar evitar a reprodução de tudo aquilo que se critica há quase um século no chamado ensino tradicional, bem como o que se contesta na EaD há mais de vinte anos, para que se possa evitar o pior de dois mundos (Dewey, 1979; Freire, 1982; Teixeira, 2004; Belloni, 2001).

Acerca da evolução histórica do ensino a distância teceremos apenas breves comentários, uma vez que não é o objetivo principal da tese. A fim de pontuarmos nosso interesse, não desconhecemos as *Epístolas dos Apóstolos*, mas não nos cabe aqui fazer uma digressão quase que *ad infinitum*⁸.

A invenção do livro impresso pode ser considerada um marco para o ensino a distância, bem como o surgimento dos correios, que deu início às primeiras experiências de ensino por correspondência.

Após a revolução industrial, o telefone e o rádio surgiram como tecnologias capazes de facilitar a interação a distância entre professor e alunos. No Brasil, tem-se que o ensino a distância se iniciou de maneira institucional em 1904, quando as Escolas Internacionais lançaram cursos por correspondência. Posteriormente a isso, na primeira metade do século XX, diversas experiências governamentais foram postas em prática e, em seguida, descontinuadas (Oliveira *et al.*, 2019).

⁸A expressão *ad infinitum* vem do latim e significa "até o infinito" ou "indefinidamente".

No que tange à regulamentação e desenvolvimento das políticas públicas educacionais, o Brasil possui uma característica de centralização. Para Nogueira (2011, p. 1):

A educação a distância entrou na pauta de discussão, no âmbito governamental, no Brasil a partir da década de 1970. Na década de 1990, no entanto, essa discussão toma novos rumos e a EAD, enquanto modalidade educacional, aparece pela primeira vez numa Lei de Diretrizes e Bases brasileira. A partir de então, a educação a distância se faz presente nas discussões das políticas públicas para a educação, especialmente quando se fala em democratizar o acesso a formação inicial e continuada.

Nos anos 1980, a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão a distância, mas é somente em 1996 que a educação a distância é normatizada, vale dizer, proposto como modalidade, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), sendo reconhecida como processo válido de ensino e de inclusão social, adquirindo o status de modalidade integrada ao sistema de ensino. Posteriormente, diversas modificações legislativas ocorreram. “É na LDB de 1996 que o termo tecnologia ganha caráter mais abrangente e reconhece, para além do rádio e televisão, outras TICs e sua importância no contexto educacional” (Arruda, 2016, p. 111). Ao refletir sobre as políticas públicas para a EaD, procuramos nos atentar para alguns decretos e portarias importantes para o crescimento exponencial dessa modalidade os últimos anos

Tratando das políticas públicas em EaD no Brasil, fazemos coro com Arruda (2016, p. 106), quando destaca que:

A educação agrega valor político e econômico em nível mundial, e a incorporação, ao menos no nível discursivo, das tecnologias, cria a sensação de inscrição do país na atualidade e a atualização esperadas em uma sociedade capitalista complexa.

Não nos olvidemos, todavia, que anteriormente a esta lei, a educação a distância já se apresentava no planejamento de políticas públicas, quando da elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993 – 2003). Este decorre da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o Banco Mundial, na qual o Brasil foi um dos 155 participantes. A esse respeito Nogueira (2011, p. 2) assinala que “percebe-se a influência de organismos internacionais já no início da institucionalização da educação a distância

no Brasil, inclusive com o pressuposto de economia de escala, o que antecipa a intencionalidade da efetivação do modelo fordista de educação a distância”.

A respeito das normas legais da educação brasileira, Lima (2024, p. 5) esclarece que:

No Brasil há um escalonamento das normas legais, que na educação seguem uma ordem que considera a Constituição Federal como o dispositivo mais importante, seguida por leis (conjunto de normas que tratam da elaboração de outros regulamentos), decretos (regulam as leis), resoluções (regulam e disciplinam questões específicas) e portarias (formam regras para aplicação de leis, resoluções e decretos). A atual Constituição Federal (CF) brasileira, promulgada em 1988, não trata especificamente da educação a distância, e sim da educação em geral, que no texto é consagrada como um direito de todos, um dever do Estado e da família com vistas ao exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Prevê também o ensino público gratuito em estabelecimentos oficiais, com a garantia de padrões de qualidade.

Há, de início, um certo exagero no tocante a recepção do ensino a distância pelo ordenamento jurídico brasileiro, como se esta nova modalidade viesse sanar as mazelas da educação brasileira. Vemos discursos no sentido de que:

No Brasil, a EAD surge como possibilidade de difusão e de democratização da educação de qualidade e como uma das melhores opções para a inclusão social, e para a melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional; tudo isso face à limitação do sistema educativo convencional, também denominado de tradicional e presencial, de responder às demandas pleiteadas pela evolução da sociedade e dos processos de comunicação (Lessa, 2011, p. 2).

Falas como esta parecem negligenciar o que se efetiva na prática do ensino a distância no Brasil, no fato de que se percebe a clara influência de organismos internacionais, com o pressuposto da economia de escala; o que antecipa a intencionalidade da efetivação do modelo fordista de educação a distância, caracterizado pela produção e distribuição em larga escala com baixo custo, divisão de trabalho, separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, rígido controle gerencial, com vistas à otimização dos processos e padronização de produtos (Belloni, 2001).

Ademais, prega-se a democratização de uma educação de qualidade. Mas indagamos: que qualidade é essa?

Ainda na seara dos discursos ufanistas, Lessa (2011, p. 3) atesta que:

Não é à toa que todos defendem ser a EAD a mais democrática das modalidades educacionais, uma vez que elimina, por meio da tecnologia da comunicação e informação, a maioria dos tradicionais empecilhos à conquista do conhecimento, como isolamento ou distanciamento geográfico dos grandes centros de ensino e aprendizagem, existência de áreas desprovidas de boas oportunidades educacionais, alguns custos adicionais (deslocamento), insuficiente número de vagas, incompatibilidade de horários e impossibilidade de conciliar trabalho e estudo.

Este discurso parece ver apenas um lado da moeda, ou o copo meio cheio. Isso porque, fazendo as vezes de advogado do diabo, se, por um lado, o distanciamento geográfico pode ser eliminado, para que isso de fato ocorra, exige-se que as tecnologias digitais atendam a todos de forma igualitária. É dizer, por exemplo, que a internet apresente a mesma qualidade dos centros urbanos (que, sabemos, no Brasil já não é das melhores) também nos rincões mais distantes, sob pena de o ensino a distância se tornar mais um fator de exclusão na educação. Ou seja, para se garantir o acesso à educação, deve-se assegurar o acesso às tecnologias.

Ainda, a simples disponibilização a distância de cursos massificados, produzidos em escala e que não levem em conta as particularidades do aluno e demais características apregoadas à educação a distância, implicará na validação das mesmas críticas e limitações que são impostas ao ensino presencial/tradicional.

Por outro lado, existem discursos mais críticos sobre a matéria que destacam o fato de que “a educação emerge como uma espécie de panaceia para os problemas brasileiros” (Arruda, 2016, p. 106), sendo neste contexto que:

A EaD emerge como resposta às ausências promovidas na história da educação brasileira. Educação a distância torna-se “democratizadora do acesso à educação”, “solução para as dimensões continentais brasileiras”, recurso para “levar formação de qualidade aos professores brasileiros” entre outros aspectos argumentativos favoráveis à EaD.

Os argumentos criadores podem ser aqueles que ajudam na materialização da crítica à EaD, na medida em que, em uma dimensão de educação de (e para) a massa, corre-se o risco por uma oferta que prima pelo atendimento quantitativo e político, em detrimento da qualidade. (ARRUDA, 2016, p. 106).

Retomando a questão da legislação referente à EaD, o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 assim prescreve:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento) (Regulamento)
§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, p.1).

Vale ressaltar que os parágrafos segundo e terceiro excluem a sociedade civil na regulamentação da EaD, ficando esta restrita ao Poder Executivo. Outro ponto a se notar é o fato de a educação a distância ser vista como espécie de sucedâneo da educação presencial e uma tendência à compensação educativa.

Nesse sentido:

O vazio de responsabilidade entrevisto na Lei – tanto por parte do poder público, como de outras instâncias organizadas da sociedade – pode estar abrindo um espaço para o uso dessas possibilidades da EAD para iniciativas inescrupulosas, comprometidas com interesses privados e imediatos, que visam a receptividade passiva, acrítica, para a formação de sujeitos heterônomos, manipuláveis, insensíveis à alteridade, objetos de uma lógica que visa apenas a agregação de valor econômico às suas atividades (Burnham, 2002, p. 130).

Além do Art. 80, as Disposições Transitórias da LDB também fazem referência a EaD.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância. (BRASIL, 1996).

Tais diretrizes e metas da educação foram responsáveis pela expansão da educação a distância que, em um primeiro momento, se viu como educação aligeirada e complementar à presencial, com alcance massivo dos segmentos populares.

O art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi regulamentado, inicialmente, pelo Decreto 2.494/98, revogado pelo Decreto 5.622/05, que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto 9.057/2017, que se encontra ainda em vigor. A seguir, trazemos o conceito de educação a distância nestes três decretos e tecemos algumas considerações.

No art. 1º do Decreto 2.494/98 encontramos a primeira definição de educação a distância:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (BRASIL, 1998, p. 1).

De início, podemos constatar que o conceito de EaD estava intimamente vinculado à autoaprendizagem mediada pelo uso de tecnologias da comunicação, destacando, também, a flexibilidade de horários e duração do curso. Esta definição de EaD não traz a ênfase na autonomia do estudante, encontrada no Projeto de Lei. Há uma ênfase para os meios e tecnologias e ausência dos atores do processo educativo, retirando o docente do papel de mediador do processo de ensino aprendizagem.

Essa primeira fase das políticas públicas para o ensino a distância, entre os anos de 1996 até 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi marcada pela abertura da educação superior para a atuação de empresas privadas com fins lucrativos, recebendo incentivo do governo para o investimento na EaD.

A respeito dessas alterações legislativas, é importante que as contextualizemos com as metas constantes do Plano Nacional de Educação (PNE), que passa a consolidar a regulamentação da EaD na educação superior. No que concerne à educação a distância e tecnologia educacional:

Dentre as 22 metas do PNE 2001-2010 que discutem, de maneira geral, a implantação de TICs na educação, 10 versam especificamente sobre EaD, sendo que aquelas possuem caráter marcadamente quantitativo, voltado para a instalação de equipamentos e “treinamento” de professores para a sua utilização. A maioria das metas está vinculada às atividades do Proinfo, criado em período anterior ao PNE (Arruda, 2016, p. 114, grifos no original).

Em seguida, apresentamos algumas das metas estipuladas no PNE 2001-2010 que dizem respeito ao ensino superior:

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento.
2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.
3. [...]
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infra-estrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.
5. [...]
10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.
15. [...]
16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.
17. Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.
18. [...]
19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação (BRASIL, 2001, p. 1).

Da leitura do PNE 2001-2010 (Brasil, 2011), entende-se a EaD como uma estratégia de democratização do acesso à educação, especificamente àquela de nível superior, bem como estratégia de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Observa-se que a ênfase da EaD no PNE recai a programas voltados ao

aperfeiçoamento e à capacitação, buscando sempre compensar, de forma rápida, a defasagem do trabalhador, refletindo a lógica de educação ao longo da vida (Nogueira, 2011). Trata-se, portanto, de formação rasa e limitada, visando os anseios do mercado de trabalho. Neste sentido, Alves *et al.* (2015, p.13-14) destacam que:

O PNE determinava, dessa forma, a urgência de políticas da expansão da oferta de moda a atender a demanda de brasileiros que aspiravam a uma formação superior e não encontravam condições de ingressar nos cursos oferecidos, seja por razões econômicas, de dificuldade de acesso às IES, ou de conciliação entre trabalho e estudo.

Já a Lei 13.005/2014 aprovou o *Plano Nacional da Educação 2014-2024* e, pela ausência de um diagnóstico em relação aos resultados inerentes às metas estipuladas no PNE 2001-2010, recebeu críticas, como fica claro nas palavras de Saviani (2016, p. 328):

A ausência de diagnóstico tornou o plano bem mais frágil. Com o efeito, é o diagnóstico que, ao caracterizar a situação educacional com seus problemas, limites, carências e perspectivas, põe em evidência os elementos que justificam o enunciado das metas e a necessidade de que sejam alcançadas.

No PNE 2014-2024, merece destaque a meta 12, qual seja:

META 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014 p. 1).

Tal meta está intimamente ligada às políticas públicas para o ensino a distância. Tanto é verdade que, no ano de 2016, são aprovadas novas diretrizes para a EaD, com o objetivo precípua de buscar contribuir com a meta 12 do PNE. Isto fica evidenciado pelas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade de ensino a distância estabelecidas na Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, da Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O texto da resolução é a “base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) no âmbito dos sistemas de educação” (CNE, 2016) na modalidade educacional EaD. A norma também estabelece que ela deve compor a política institucional da instituição de

ensino superior (IES), constando nos instrumentos de planejamento e nos seus projetos pedagógicos, "em ampla articulação com as ofertas presenciais" (CNE, 2016).

Notemos o conceito de educação a distância para o CNE:

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (CNE, 2016, p. 1 grifos no original).

Destacamos a ênfase na interação e na complementação entre o presencial e o virtual, o que evidencia a necessidade de envolvimento de todos os autores do processo educacional.

É nesse contexto que a EaD emerge como possibilidade de ampliação do quadro de matrículas em razão do exponencial aumento de vagas no ensino superior. Da leitura do PNE 2014-2024 observamos que as tecnologias digitais parecem ser tratadas como ferramentas estratégicas para o alcance de metas, sendo vistas apenas como artefatos técnicos.

Feitas estas breves considerações aos PNE 2001-2010 e 2014-2024, retornemos a tratar da regulamentação do art. 80 da LDB.

O Decreto 5.622/05 assim definiu a educação a distância:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005, p. 1).

Tal definição, diferentemente da anterior (Decreto 2494/98), deixa clara a necessidade de professores desenvolverem a mediação pedagógica, definindo a EaD como modalidade educacional dotada de metodologias próprias. Para Lessa (2011, p. 20):

Assim é que, especificamente na modalidade a distância, na qual a presencialidade e a relação de tempo é modificada e tecnologias adicionais são incorporadas ao processo, para que a aprendizagem aconteça, o estudante deve ter ou desenvolver características, como: organização, (auto)motivação, pro-ação, determinação, autonomia e disciplina.

Consideremos que a autonomia e autodisciplina do aluno já eram requisitos essenciais do processo de ensino e aprendizagem da educação a distância e que, por conta da mediação pela tecnologia em tempos e espaços distintos, também se faz presente no ensino híbrido. Durante o primeiro governo Lula, poucas foram as alterações nas políticas públicas para EaD em relação ao período anterior. Posteriormente, entre os anos de 2006 a 2010, houve uma maior preocupação em se avaliar e controlar o que estava sendo desenvolvido até o momento.

Com a posterior revogação do Decreto 5.622/05 pelo Decreto 9.057/17, a educação a distância passa a ser assim conceituada:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

[...]

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 1).

Neste contexto, a legislação publicada no governo do ex-presidente Michel Temer traz medidas que flexibilizam a oferta da EaD, havendo um certo afrouxamento para as condições de abertura de novos polos EaD pelos grandes grupos empresariais, sendo esta, talvez, a principal alteração promovida por este Decreto.

Cabe destacar que, nesse contexto legislativo:

Há uma proliferação de conceitos transitórios, como *blended learning*, educação aberta, educação on-line, educação digital, educação virtual e inúmeras outras que privilegiam mais o objeto, materializada no equipamento, do que no conceito e no entendimento que envolve a EaD (Arruda, 2016, p.113, grifos no original).

O legislador pontua a educação a distância como modalidade educacional, referindo-se, novamente, à questão qualitativa, e enfatiza o fato de que alunos e professores estão geográfica e temporalmente em espaços diversos. Trata-se de novo marco regulatório para a EaD. Com o Decreto 9.057/17, praticamente todas as regulamentações da educação a distância foram alteradas, ganhando maior flexibilização para a oferta de cursos, dando um caráter mais neoliberal à normatização do tema. O objetivo da nova legislação seria de ampliar a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, melhorando a qualidade da atuação regulatória do MEC na área, desburocratizando procedimentos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos.

Na fala de Arruda (2016, p. 107):

Há um tripé conceitual da EaD no decreto, que a vincula à distância espacial, possibilidade de aprendizagem em tempos diversos e a mediação do processo de ensino e aprendizagem (realizada por alunos e professores) por algum tipo de tecnologia.

Outra mudança é a possibilidade de credenciamento de IES para cursos de educação a distância sem a obrigatoriedade do credenciamento anterior para cursos presenciais. Com isso, as instituições poderão oferecer exclusivamente cursos EaD, flexibilizando a obrigatoriedade de polos presenciais.

Arruda (2016, p. 114), ao tratar das diferentes concepções de educação a distância na legislação brasileira, afirma que:

A transitoriedade conceitual da EaD é resultante de um privilégio do aspecto técnico da tecnologia em detrimento do aspecto conceitual da educação no formato a distância. Ou seja, a EaD tem sido planejada e executada no âmbito das políticas públicas em educação em amplo movimento de massificação da educação, sobretudo do ensino superior. A massificação não toma aqui o termo pejorativo de ser uma educação homogênea de massa, mas no sentido de se ampliar significativamente o número de matrículas com o uso de tecnologias (digitais e analógicas).

Esta transitoriedade conceitual da EaD, segundo o autor (Arruda, 2016), deve-se ao fato de haver uma primazia do aspecto técnico da tecnologia em detrimento ao aspecto conceitual da educação. É a primazia da tecnologia como mero artefato técnico e não como artefato sociocultural, fruto das necessidades humanas.

Também no ano de 2017, é publicado o Decreto 9235, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação *lato sensu*, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

Ainda tratando das regulamentações atuais para a EaD no Brasil, temos a Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que Institui a *Política Nacional de Educação Digital* (PNED), e altera o Art. 4º da LDB n.º 9.394/1996. Consta do artigo 1º e parágrafos da referida Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

§ 1º Integram a PNED, além daqueles mencionados no caput deste artigo, os programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação que tenham apoio técnico ou financeiro do governo federal.

§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (BRASIL, 2023).

Esta lei apresenta o objetivo de cada eixo descrito anteriormente e apresenta as estratégias para desenvolvimento dos mesmos, esclarecendo que PNED não substitui outras políticas nacionais, estaduais, distritais ou municipais de educação escolar digital, de capacitação profissional para novas competências e de ampliação de infraestrutura digital e conectividade.

Temos outros dispositivos legais que tratam da educação a distância, tais como o Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); a Resolução n.º 7, de 11 de dezembro de 2017 que estabelece as regras de funcionamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; a Portaria Regulamentadora Ministério da Educação n.º 11, de 20 de junho de 2017, que trata

do credenciamento de instituições e oferta de cursos superiores a distância. Esta, em seu art. 1º, assim prescreve:

Art. 1º O funcionamento de Instituições de Educação Superior - IES para oferta de curso superior a distância depende de credenciamento específico pelo Ministério da Educação - MEC, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e do Decreto nº 9.057, de 2017.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput permitirá a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu a distância (MEC, 2017, p. 1).

Ainda no que diz respeito ao ensino a distância, temos a Portaria MEC n.º 433, de 22 de outubro de 2020, que institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE), para desenvolver iniciativas de promoção da expansão do ensino superior por meios digitais e a Portaria MEC n.º 434, que Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade EaD, nas universidades federais.

Recentemente, em um movimento que parece se tratar de uma investida contra o ensino a distância, o Ministério da Educação e Cultura suspendeu a criação de cursos superiores a distância, bem como a criação de novas vagas e polos EaD, fixando prazo para a criação de novas regras. Consta da Portaria MEC n.º 528, de 6 de junho de 2024:

Art. 1º O Ministério da Educação - MEC, em articulação com especialistas e entidades que atuam na educação superior, estabelecerá até 31 de dezembro de 2024:

I - novos referenciais de qualidade para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância - EaD; e

II - novo marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade EaD.

Art. 2º Os processos regulatórios de credenciamento institucional EaD, de autorização de cursos EaD vinculados e de autorização de cursos EaD, em trâmite no Sistema e-MEC, com avaliação in loco realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, seguirão fluxo regular, nos termos da legislação em vigor.

§ 1º Os processos de autorização EaD vinculados a credenciamento e de autorização EaD dos cursos de que trata o art. 41 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, ficarão sobrestados até a definição de novas normas regulatórias da educação superior, para a modalidade a distância, do Sistema Federal de Ensino.

§ 2º Aplica-se o sobrestamento de que trata o § 1º aos processos de credenciamento EaD exclusivo que possuam apenas processos de autorização EaD vinculados relativos aos cursos do art. 41 do Decreto nº 9.235, de 2017.

Art. 3º O Ministério da Educação promoverá, até 10 de março de 2025, a revisão dos instrumentos de avaliação de cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.

1º Os processos regulatórios de credenciamento EaD, seus respectivos pedidos de autorização de cursos de EaD vinculados e de autorização de cursos EaD, ainda sem avaliação in loco pelo Inep, e de todos os de recredenciamento EaD em trâmite no Sistema e-MEC, ficarão sobrestados até a revisão de que trata o caput deste artigo.

§ 2º Fica prorrogado o prazo do ato institucional vigente até a conclusão do processo e publicação do ato de recredenciamento EaD de que tratam o § 1º.

Art. 4º Fica suspensa a criação de novos cursos de graduação na modalidade EaD, o aumento de vagas em cursos de graduação EaD e a criação de polos EaD por instituições do Sistema Federal de Ensino, inclusive por universidades e centros universitários, até 10 de março de 2025 (MEC, 2024, p. 1).

A portaria dispõe sobre a suspensão de novos cursos e sobre o aumento de vagas. Também estão sobrestados os cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, inclusive em universidades e centros universitários (que são os cursos mencionados no artigo 41 do Decreto nº 9.235/2017). Isso se deve, aparentemente, ao fato de que o MEC faz uma revisão do marco regulatório da educação a distância, freando o movimento de crescimento flexibilizado e mercadológico da EaD.

Feitas estas ponderações, o objetivo principal era o de demonstrar que as políticas públicas para a EaD já se encontram bastante solidificadas em nosso ordenamento jurídico, tendo sido normatizadas muito antes do que o ensino híbrido que, como veremos, está em discussão com editais de chamamento, pareceres e projetos de lei, carecendo, portanto, de um marco regulatório.

Até o ano de 2001, a legislação referente à EaD não normatizava o uso de atividades a distância nos cursos presenciais das instituições de ensino superior. As atividades foram regulamentadas por meio da Portaria do MEC nº 2.253, de 18 de outubro de 2001:

Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, 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 nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

§ 2º Até a renovação do reconhecimento de cada curso, a oferta de disciplinas previstas no caput corresponderá, obrigatoriamente, à oferta de disciplinas presenciais para matrícula opcional dos alunos.

§ 3º Os exames finais de todas as disciplinas oferecidas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

§ 4º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei n. 9.394, de 1996, em cada curso superior reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos.

Art. 3º As instituições de ensino superior credenciadas como universidades ou centros universitários ficam autorizadas a modificar o projeto pedagógico de cada curso superior reconhecido para oferecer disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, como previsto nesta Portaria, devendo ser observado o disposto no § 1º do art. 47 da Lei no 9.394, de 1996 § 1º. As universidades e centros universitários deverão comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior – SESu -, do Ministério da Educação – MEC -, bem como enviar cópia do plano de ensino de cada disciplina que utilize método não presencial, para avaliação.

§ 2º A avaliação prevista no parágrafo anterior poderá facultar a introdução definitiva das disciplinas que utilizem método não presencial no projeto pedagógico de cursos superiores reconhecidos ou indicar a interrupção de sua oferta. (MEC, 2001, p. 1).

Segundo a norma, são requisitos para a oferta de EaD nos cursos presenciais:

- a) máximo de 20% do total do curso; b) o curso de oferta ser reconhecido; c) obrigatoriedade de dupla oferta, presencial e EaD; d) avaliações realizadas presencialmente; e) o reconhecimento para oferta de EaD deve ser prévio da oferta efetiva por faculdades; f) aplicação de autonomia desta oferta também para centros universitários e universidades.

Essa legislação não tem vida longa e a publicação da Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, revogou a portaria nº 2.253/2001, autorizando as IES a incluírem na organização pedagógica e curricular de cursos em nível superior reconhecidos até 20% da carga horária total do curso. É o chamado o ensino semipresencial (que com o passar do tempo também passou a ser denominado de ensino híbrido).

Art. 1º As 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, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais (MEC, 2004, p. 1).

Deste modo, cursos de graduação que desejarem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial devem regulamentá-las nos projetos pedagógicos, respeitando o limite de 20% da carga horária prevista para a integralização curricular. Além disso, o curso deve ser reconhecido e as avaliações devem ser realizadas presencialmente.

Se, no primeiro momento, o legislador denominou de ensino não presencial, agora a nomenclatura utilizada é modalidade semipresencial, na qual estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina e do curso, mas interligados por meio das tecnologias digitais e interação e dos materiais didáticos empregados. A este respeito:

É interessante destacar como, mesmo depois de 6 anos da primeira regulamentação, ainda não havia clareza sobre a definição de educação a distância por parte do MEC, como se observa no texto da referida portaria, que no § 1º do Art. 1º se refere à modalidade “semipresencial”, o que não existe formalmente no texto da LDB (Alves *et al.* 2015, p. 16, grifos no original).

Em que pese o fato de não existir referência à modalidade semipresencial na LDB, entendemos que a inserção de carga horária a distância em cursos ou disciplinas presenciais não pode ser confundida com a educação a distância, tratando-se de verdadeira modalidade educacional.

A partir da normativa de 2004, fica mais evidente o fato de que o professor é posto de lado, tal qual o fora em determinado momento do regulamento da EaD, dando-se ênfase à autoaprendizagem. Ou seja, o aluno passa a ser o responsável, quase que exclusivo, pelo êxito educativo mediado por tecnologias digitais. O ensino semipresencial passa a ser um elemento a mais de flexibilização curricular no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos.

É importante destacarmos que a semipresencialidade pode ter origem a partir de cursos de graduação presenciais que oferecem uma carga horária a distância ou, também, de cursos na modalidade a distância com atividades presenciais.

Com a edição da portaria 1.134, publicada em outubro de 2016, o MEC revoga a Portaria 4.059, atualizando o texto anterior, facilitando a inserção do ensino híbrido, o que fez crescer a oferta por esta nova modalidade educativa:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância.

§ 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

§ 3º A introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobriga a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, em cada curso de graduação reconhecido.

Art. 2º A oferta das disciplinas previstas no Art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.

Art. 3º As instituições de ensino superior deverão inserir a atualização do projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, conforme disposto nesta Portaria, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos (MEC, 2016, p. 1).

Aqui, são mantidos os 20% máximo do total do curso, sendo que a IES deverá ter um curso reconhecido para que possa ofertar um percentual em EaD em todos os demais, bem como as avaliações devem ser realizadas presencialmente.

Posteriormente, a Portaria nº 1.428 do MEC, publicada em 31 de dezembro de 2018, ampliou de 20% para 40% do total da carga horária o limite de aulas na modalidade de EaD que as instituições de ensino superior poderão oferecer em cursos de graduação presencial. A medida é permitida desde que as instituições de ensino cumpram alguns requisitos, tais como estarem credenciadas tanto para a modalidade presencial como a distância, possuírem curso de graduação à distância, desde que o conceito dos cursos seja igual ou superior a quatro.

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre a oferta de disciplinas com metodologia a distância em cursos de graduação presencial ofertados por Instituição de Educação Superior - IES credenciadas pelo Ministério da Educação.

Parágrafo único. Na aplicação desta Portaria, será observada a legislação educacional que dispõe sobre atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

Art. 2º As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Parágrafo único. As disciplinas na modalidade a distância devem estar claramente identificadas na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico do curso deve indicar a metodologia a ser utilizada nestas disciplinas.

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também

atendidos os seguintes requisitos:

I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);

II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro); e

IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Art. 4º As atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância, nos termos do art. 2º, devem ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES.

Art. 5º A ampliação prevista no art. 3º fica condicionada à observância dos limites específicos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior - DCN, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 6º A possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância, definida no art. 3º, não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias

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 curso e qualificados em nível compatível 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.

[...]

Art. 13. Fica revogada a Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (MEC, 2018, p. 1).

Agora os requisitos para o máximo de 20% do total do curso são: a) a IES deverá ter um curso reconhecido para que possa ofertar EaD em todos os demais; b) as avaliações devem ser realizadas presencialmente. Já os requisitos para oferta do máximo de 40% do total do curso são: a) a IES deverá ter um curso reconhecido para que possa ofertar EaD em todos os demais; b) avaliações realizadas presencialmente; c) Conceito Institucional das modalidades presencial e EaD, no mínimo, CI = 04; d) Conceito de Curso de Reconhecimento na modalidade presencial e de

Autorização/Reconhecimento da modalidade EaD, no mínimo, CC = 04; e) não se aplica a regra de expansão para 40% nos cursos de engenharias e da área de saúde.

Atualmente, a Portaria 2117, de 6 de dezembro de 2019 é que dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.

De acordo com a Portaria, 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. A portaria revoga a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

Esta nova Portaria atualiza e flexibiliza as regras para que IES apliquem carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais. Por este ato normativo, todos os cursos presenciais (como única exceção, cursos de medicina) de todas as IES passam a ter a oportunidade de oferta até 40% de sua carga horária na modalidade a distância. Na prática, este ato normativo promove o que se convencionou chamar de ensino híbrido em todos os cursos presenciais.

Art. 1º Esta Portaria 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, com observância da legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. O disposto no caput não se aplica aos cursos de 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.

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

§ 2º A introdução de carga horária a distância em cursos presenciais fica condicionada à observância das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN dos Cursos de Graduação Superior, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, quando houver.

§ 3º As atividades extracurriculares que utilizarem metodologias EaD serão consideradas para fins de cômputo do limite de 40% de que trata o caput.

§ 4º Os processos de pedidos de autorização de cursos ofertados por IES não credenciada para EaD, em que houver previsão de introdução de carga horária a distância, não serão dispensados de avaliação externa in loco.

§ 5º As universidades e os centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto no art. 41 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, devem registrar o percentual de oferta de carga horária a distância no momento da informação de criação de seus cursos à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação - SERES-MEC.

§ 6º A introdução opcional de carga horária na modalidade de EaD prevista no caput não desobriga a IES do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em cada curso de graduação.

Art. 3º Todas as atividades presenciais pedagógicas do curso que ofertar carga horária na modalidade de EaD devem ser realizadas exclusivamente no endereço de oferta desse curso, conforme ato autorizativo.

Art. 4º A oferta de carga horária a distância em cursos presenciais 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 para a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação em nível compatível com o previsto no PPC e no plano de ensino da disciplina.

Parágrafo único. O PPC deverá detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas ofertadas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino da disciplina deverá descrever as atividades realizadas.

[...]

Art. 10. Fica revogada a Portaria MEC nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

Art. 11. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (MEC, 2019, p. 1).

Para a legislação atualmente em vigor, são requisitos para a oferta do ensino híbrido: a) máximo de 40% do total do curso; b) a obtenção da autorização ou do reconhecimento deverá prever expressamente a oferta da modalidade EaD no curso; c) a Diretriz Curricular Nacional do curso poderá prever regramento diferente para o máximo de 40% de carga horária EaD; d) curso presencial com oferta de EaD não terá dispensa de visita in loco quando da renovação e seu ato autorizativo; e) regras de padrão decisório específicas para os cursos presenciais com oferta de carga horária EaD.

Tal ato normativo é mais abrangente, pois, em termos práticos, ele é mais democrático e inclusivo do que todos os seus antecessores. A Portaria 2117/2019 não cria condições de obtenção de reconhecimento, conceito institucional, conceito de curso limitantes para a utilização do limite de 40% de carga horária da modalidade EaD em cursos presenciais. Ela já amplia na sua definição mais básica o limite de oferta de 20% para 40%, permitindo que todos se utilizem do novo limite máximo de 40% EaD em cursos presenciais.

Para Araújo e Jezine (2021, p. 9):

O barateamento dos custos de operação deve ser uma das principais consequências das medidas. A flexibilização dos critérios de oferta da EaD é uma pauta antiga dos empresários do setor, diante dos efeitos econômicos da crise enfrentada pelo país e do endurecimento das regras do financiamento estudantil. A divulgação da Portaria MEC 2.117/2019 foi recebida com otimismo pelas corporações, repercutindo nas ações negociadas no mercado financeiro. As ações dos grupos privados comercializadas na bolsa de valores apresentaram valorização na semana de divulgação da legislação em tela.

Este é um raciocínio possível, sobretudo do ponto de vista do sistema de produção capitalista, mas será que esta flexibilização prevista em lei, a efetivação do ensino híbrido também não é uma pauta dos alunos? Questões como a praticidade, gerenciamento do tempo, deslocamento e um perfil de alunos já imersos em tecnologia também devem ser pontuadas.

Em decorrência disso, a Portaria em vigor, de fato, materializou e sedimentou o ensino híbrido como realidade na educação brasileira. Ocorre, todavia, que a despeito das inúmeras portarias apresentadas anteriormente, a LDB não preconiza a existência do ensino híbrido. Na Lei 9394/1996, o EaD é citado somente nos artigos 47 e 80, e apenas com regras de exceção aos cursos presenciais. Nela, há a dicotomia presencial e EaD, inexistindo previsões referentes a este misto de condições, o que, todavia, não impede o debate acerca do tema.

Entretanto, se por um lado, com a chegada desta Portaria, na prática podemos dizer que o ensino híbrido fica regulamentado, transpondo a dicotomia presencial e EaD, por outro, talvez, seja necessário um marco regulatório do ensino híbrido ou uma legislação que abranja, além de aspectos tecnológicos, questões epistemológicas, técnicas e práticas, que não enfatizam a tecnologia apenas como artefato técnico, mas também como artefato cultura.

Em relação às terminologias utilizadas, em 2001, o termo veio como não presencial e, posteriormente, em 2004, passa a ser utilizada a terminologia semipresencial, que, em língua inglesa, é *blended learning*. Já em 2016, o termo é utilizado como modalidade à distância. Se há toda uma desarmonia quanto à terminologia a ser empregada, questões pedagógicas de maior importância também precisam ser bem definidas em lei. As IES e o mercado ora se utilizam da terminologia semipresencial, ora da expressão ensino híbrido, de acordo com as tendências de mercado.

Que o ensino híbrido passou a ser a forma integrada entre o ensino presencial e a distância, não há mais dúvidas. É a combinação de momentos on-line com presenciais que ganhou espaço, principalmente com o advento da Pandemia da COVID-19. A conectividade e a mobilidade é o que propicia a “interligação entre os chamados mundo físico e digital” (Moran, 2015, p. 39).

Aliás, foi durante a pandemia, com a suspensão das atividades em escolas e universidades, em todo o território nacional, que, após o reconhecimento do estado

de calamidade pública (Decreto n.º 6/2020), que foi necessária a tomada de políticas públicas a fim de orientar as respostas educacionais à pandemia, ocorrendo a viabilização da educação on-line, na qual a EaD é apresentada como solução, aliada a uma flexibilização curricular. O Parecer CNE n.º 11, de 7 de julho de 2020, tratou da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

Posteriormente, com o arrefecimento da Pandemia e a gradativa retomada das aulas presenciais, o ensino híbrido passou a ganhar força. O que ficou demonstrado pelas pesquisas aqui apresentadas e cujo contexto deixa claro que o interesse pela modalidade não se dá apenas por questões mercadológicas ou de custos, mas pelo próprio interesse do alunado.

Tratando ainda das políticas públicas para o ensino híbrido que estão sendo normatizadas, temos a Portaria MEC n.º 865, de 8 de novembro de 2022, que institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida. A rede tem a finalidade de “promover a implementação de estratégias de educação híbrida por todos os entes federativos do país, bem como de contribuir para a implementação do Novo Ensino Médio de forma equitativa e efetiva” (MEC, 2022, p. 1).

Recentemente, foram publicados os Editais de Chamamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), o de 6 de novembro de 2021 para consulta pública para Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida, e o de 5 de janeiro de 2023 para consulta pública para Diretrizes Nacionais orientadoras do desenvolvimento da educação híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da educação básica.

Ainda, temos os pareceres do Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022 que diz respeito às Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação; Parecer CNE/CP nº 34/2023, aprovado em 8 de agosto de 2023 que altera o Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, o qual trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação e o Parecer CNE/CP nº 20/2024, aprovado em 2 de julho de 2024, que trata das orientações para o desenvolvimento da Educação Híbrida e

das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica.

Há pouco tempo, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Digital através da lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Trata-se de um documento normativo que estabelece diretrizes para a educação brasileira, no âmbito digital, nos próximos dez anos. A elaboração da PNED tem como objetivo indicar uma série de estratégias para promover a inclusão digital e o uso das tecnologias na educação.

Finalmente, no âmbito das políticas públicas, o MEC homologou as novas diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores. A principal mudança é que o ensino à distância (EaD) só poderá ocupar até 50% da carga horária. Com isso, as faculdades devem oferecer ao menos metade do curso no modo presencial. É a verdadeira materialização do ensino híbrido, com metade da carga horária a distância e metade presencial.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Esta alteração legislativa é válida para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. As novas diretrizes foram sugeridas em um parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) e definem quanto da carga horária pode ser EaD e qual a estrutura curricular dos cursos, entre outros detalhes.

As principais mudanças são: a) inclusão do ensino presencial no modelo EaD: os cursos EaD deverão ter 50% de sua carga horária total ofertada de maneira presencial. Ou seja, das 3.200 horas (em cursos com duração de, no mínimo, 4 anos), 1.800 devem ser presenciais; b) estrutura curricular: Os cursos devem ter uma estrutura geral dividida em quatro núcleos: formação básica, formação específica da área de formação, estágio supervisionado e extensão; c) formação para graduados não licenciados: Aumento da carga horária mínima na formação pedagógica para graduados não licenciados para 1.600 horas; d) segunda licenciatura: Os cursos devem ter carga horária mínima de 1.200 a 1.800 horas.

Em tempo, quando da conclusão deste trabalho, a sociedade civil passa a debater a respeito da utilização da Inteligência Artificial (IA) na educação. O Projeto

de Lei 2338/2023, que busca aprovar o Marco Legal da Inteligência Artificial no Brasil, está em discussão no Congresso Nacional. O tema merece destaque não somente pelo fato de que é crescente o conhecimento de alunos e professores sobre a IA, mas também pelo desconhecimento de quais são, efetivamente, os alcances e limitações da inteligência artificial.

O texto do Projeto de Lei tem como objetivo tratar de questões como transparência e ética no uso de sistemas ou modelos de IA, proteção de direitos autorais, privacidade e segurança de dados; seguindo uma abordagem fundamentada em direitos e classificação de riscos.

A inteligência artificial vem impactando as relações sociais e diversos processos organizacionais, deixando de ser uma realidade distante. Tal qual o ensino híbrido é fruto da cultura digital. Trata-se de campo multidisciplinar; sendo importante definir o que é Inteligência Artificial para a educação, qual seu alcance e seus limites e de que forma se dará sua utilização por instituições públicas e privadas. Aguardemos!

De tal modo, esperamos ter apresentado um panorama geral das políticas públicas referentes ao tema objeto deste trabalho, destacando que, como se pode observar, a legislação está, tal qual as tecnologias digitais, em constante mudança e evolução, sobretudo nos últimos cinco anos.

5 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta parte da pesquisa discutiremos o atual cenário e possíveis rumos para o ensino híbrido. O ponto de partida é o Parecer CNE/CP 34/2023, o qual trata de alterar o Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que diz respeito às Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação e que está aguardando homologação. O documento, acompanhado do Projeto de Resolução, se encontra em anexo ao presente trabalho.

5.1 PROJETOS E DIRETRIZES EM DISCUSSÃO NO CENÁRIO NACIONAL

O ensino híbrido se insere no contexto educacional como uma oportunidade de mudança da dinâmica e do funcionamento da sala de aula tradicional, ressignificando os conceitos de ensino e de aprendizagem. Combina atividades presenciais e outras realizadas por meio das tecnologias digitais, tal como a comunicação em tempos e espaços por vezes assíncronos, integrando o mundo físico e virtual. Para Moran (2015, p. 39) “não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza, constantemente”.

Atualmente, sobretudo após a pandemia da COVID-19 – que modificou as estruturas existentes, obrigando alunos, professores e IES a se adaptarem, de forma urgente, a uma nova realidade – parece haver certa tendência no mercado educacional (e também interesse por parte dos alunos) para o ensino híbrido. Trata-se de modalidade até certo ponto recente na educação superior brasileira e cuja regulamentação vem sendo debatida pela sociedade civil, Ministério da Educação e classe política. Certamente é um campo de disputa fértil.

Quando discorremos sobre as políticas públicas para o ensino híbrido verificamos que, nas normas a este respeito, o termo híbrido aparecia como sinônimo de educação semipresencial, e, por conseguinte, também como a implementação de carga horária a distância nos cursos presenciais. As terminologias “não presencial”,

“semipresencial” e “ensino híbrido” foram utilizadas com o mesmo significado em diferentes legislações.

Observa-se o início de uma nova era de inovação metodológica e crescimento da oferta de cursos de alta qualidade na modalidade. No entanto, não totalmente mediados a distância, e sim nas modalidades híbrida e semipresencial. Nessas modalidades, os alunos podem estudar e praticar em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e, de forma periódica, têm encontros presenciais em ambientes inovadores ou laboratórios, nos quais as práticas e experiências de aprendizagem são construídas com metodologias ativas e vivências presenciais em grupo (Longo, 2018, p. 18).

No final do ano de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abriu consulta pública para colher contribuições da sociedade a respeito de uma proposta de Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida. A intenção era regulamentar a manutenção do ensino híbrido na educação básica e no ensino superior, tendo em conta as vivências do período pandêmico. Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 7), ao tratarem das Diretrizes Gerais, chamam a atenção para o fato de:

[...] o texto do Edital de Chamamento do CNE que foi apensado às Diretrizes Gerais para Aprendizagem Híbrida significou um avanço conceitual sobre o que se entendia como híbrido na educação, porém, desconsiderou o caráter primeiro da integração entre as atividades para que fossem consideradas híbridas. Isso ocorreu dado o equívoco de se considerar qualquer atividade diferente ou complementar como composição da Aprendizagem Híbrida, ou seja, como metodologia.

Em seguida, ocorreu a publicação do Edital de Chamamento, de 5 de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), que deu origem ao Parecer CNE/CP 34/2023, composto de um relatório e de um projeto de resolução – que está aguardando homologação – e acompanha novas *Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida*. Nele, é salientado que a pandemia trouxe para o centro do debate educacional a questão das inovações pedagógicas, dando espaço a um processo que determina a flexibilização do currículo e do processo de ensino e aprendizagem, por meio do ensino híbrido.

Ao analisarmos o Parecer CNE/CP 34/2023, em seu relatório, encontramos, em um primeiro ponto, a seguinte afirmação:

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir as abordagens pedagógicas híbridas, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e

variados, sempre que o interesse da aprendizagem assim o recomendar (CNE, 2023, p. 2).

O documento não menciona o ensino híbrido como modalidade educacional, fazendo referência a “abordagens pedagógicas híbridas”, o que nos faz crer que estamos diante de uma metodologia de ensino e não de uma modalidade educacional que mistura EaD e presencial. Aliás, a expressão metodologia híbrida constava expressamente do Parecer CNE/CP nº 14 e foi substituída por processo híbrido (CNE, 2023), mas mantendo uma conotação metodológica.

Ao tratar do contexto histórico da pandemia o texto menciona que “tudo indica que a pandemia vai ser atenuada, mas as abordagens híbridas, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer” (CNE, 2023, p. 2) e segue dizendo que, atualmente, vivemos “um momento de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais” (CNE, 2023, p. 2). Tal e qual as primeiras legislações pertinentes ao tema, o texto faz uma referência ao “não presencial”, em contra ponto à presença física de alunos e professores ao mesmo tempo e no mesmo local.

Se, por um lado, o texto faz referência à flexibilização de tempo e espaço, deixando clara a mescla entre presencial e não presencial (a distância), reforça o fato de estarmos diante de uma abordagem pedagógica e não de uma nova e estabelecida modalidade de ensino. Para tanto, fala em uma geração híbrida, plural e flexível, mais acostumada com o desenvolvimento das tecnologias digitais, o que, a nosso ver, não se sustenta como fundamento para deslocar o ensino híbrido de uma modalidade educacional para uma metodologia.

Ainda tratando do contexto pandêmico, o Parecer (CNE, 2023, p. 2) menciona:

Passada essa fase inicial da pandemia da Covid-19, é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento dessas instituições para aulas presenciais.

Note-se que, já no início do ano de 2021, a União Europeia (UE) lançou a Década Digital, identificando uma visão e um percurso para a transformação digital da Europa até o ano de 2030, em que o primeiro ponto fundamental estabelece que “até 2030, pelo menos 80% de todos os adultos deverão possuir competências digitais básicas e deverá formar 20 milhões de especialistas em TIC a trabalhar na União Europeia, devendo as mulheres assumir uma maior proporção desses empregos.

O ensino híbrido é tido, portanto, como processo de ensino e aprendizagem estratégica para saída da crise. Fundamentando este raciocínio e sabendo que o ensino híbrido se materializa com a utilização de tecnologias digitais, o texto se apega ao fato de que a União Europeia estaria dando grande ênfase ao digital, ao proporcionar novas competências aos adultos para lidarem com as tecnologias digitais. Vemos com certa reticência tal afirmação, uma vez que o contexto nacional é muito diverso do Europeu, neste caso, em particular no que se refere à inclusão digital de jovens e adultos.

O documento critica a denominada pedagogia da transmissão, afirmando ser necessária a transformação das abordagens e práticas pedagógicas:

É preciso pensar esses novos contextos socioculturais, considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a transformação das abordagens e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em um ambiente ainda caracterizado como auditório da informação. É essencial transformar o espaço educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor os novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para propiciar efetiva aprendizagem (CNE, 2023, p. 4).

Do excerto acima, fica evidente que as diretrizes carregam concepções da escola nova (Teixeira, 2004), bem como de Paulo Freire (1982) e Dewey (1979), os quais criticam a pedagogia da transmissão, também chamada de bancária e pregam a transformação da escola em laboratórios de aprendizagem, ou seja, elementos e concepções que já são há muito discutidos no campo da educação brasileira.

A seguir, reforça o caráter metodológico atribuído ao ensino híbrido ao atestar que não se trata de simples mistura de momentos presenciais e virtuais, mas sim que:

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa abordagem de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano institucional.

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula (CNE, 2023, p. 4).

Entendemos, portanto, que, em verdade, o que se parece propor é a transformação do ensino presencial por meio de novas metodologias de ensino –

arraigada no uso de tecnologias digitais – e não o desenvolvimento de uma nova modalidade, já estabelecida na teoria e na prática, que é tida como a mistura de práticas a distância e presenciais (Moran, 2015; Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

O texto ainda destaca a importância da tecnologia e a exigência de novas práticas de ensino e aprendizagem; ressalta a mudança de papéis de alunos e professores enfatizando que “essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância” (CNE, 2023, p. 4), prevista no artigo 80 da LDB, não devendo, inclusive, ser aplicada a ela as normas específicas do EaD.

Nessa circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive na EaD, sua aplicação como fator de geração de novas pedagogias associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem (CNE, 2023, p. 4).

Novamente, fica evidente a conotação metodológica dada ao ensino híbrido ao afirmar que este poderá trazer novas propostas metodológicas tanto para a EaD quanto para o ensino presencial. Isso se deve ao fato de que a Diretriz:

[...] desconsiderou o caráter primeiro da integração entre as atividades para que fossem consideradas híbridas. Isso ocorreu dado o equívoco de se considerar qualquer atividade diferente ou complementar como composição da Aprendizagem Híbrida, ou seja, como metodologia (Lima; Rodrigues; Deus, 2024, p. 7).

O documento faz crer que tudo pode ser considerado híbrido, inclusive as atividades presenciais mediadas pelas tecnologias digitais (CNE, 2023), não fazendo distinção entre programas e projetos que se utilizam destas tecnologias.

Findo o relatório, ao tratar do mérito, o Parecer destaca outro ponto, qual seja, a questão da centralidade do aluno no processo de ensino aprendizagem, o que possui certa conotação escolanovista (Saviani *et al.*, 2004), ao afirmar que:

Nas duas primeiras décadas deste século marcado pela complexidade, nos dizeres do imbatível e centenário educador francês Edgar Morin, o sistema educacional brasileiro, como resultado de contínuo esforço, tem se voltado para o desenvolvimento da centralidade do processo educativo no estudante e na aprendizagem (CNE, 2023, p. 7).

O parecer ressalta o contexto pandêmico e dá ao processo híbrido o caráter de solução para uma atual emergência educacional:

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio é superar essa fase de susto, apreensão e improviso. A proposta deste processo híbrido de ensino e aprendizagem objetiva superar esse estágio de emergência, vivenciado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes (CNE, 2023, p. 8).

Ao final do mérito, o Parecer apresenta uma concepção para o ensino híbrido, qual seja:

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida (CNE, 2023, p. 9).

Por diversas, vezes afirmamos que o ensino híbrido se caracteriza, dentre outras concepções, pelo uso da tecnologia como aparato de intermediação pedagógica mediando a interação entre alunos e professores, buscando proporcionar ao estudante uma aprendizagem autônoma. Para tanto, deve ser assegurado o acesso à tecnologia, por parte de professores e alunos – o que, muitas vezes, é um entrave em um contexto social muito diversificado como o brasileiro –, exigindo-se do professor novas competências e planejamento para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em um ambiente mediado por tecnologias digitais.

Nesse sentido, o parecer nada traz de novo, mas parece confundir modalidade de ensino com metodologias de ensino, ensino a distância, ensino remoto e ensino híbrido, como se tudo fizesse parte de um grande processo de hibridismo, o que parece ficar evidente no trecho final do Parecer:

Assim, na Educação Superior, a abordagem desse flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem, como aqui é entendido, deve alcançar as ofertas, especialmente nos cursos presenciais, mas sem vetar a possibilidade para os desenvolvidos na modalidade EaD.

[...]

Em síntese, com a flexível abordagem do processo híbrido de ensino e aprendizagem, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os

limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD (CNE, 2023, p. 9).

O desafio, portanto, já começa na escolha e definição dos termos: ensino híbrido, aprendizagem híbrida, educação híbrida, *blended learning*.

O Documento, que se encontra em fase de homologação, tem como objeto apresentar um projeto de Resolução que Institui Diretrizes Nacionais para o ensino e aprendizado híbrido destinado à formação graduada, pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias digitais. Consta dos dois primeiros artigos das Disposições Gerais do Projeto de Resolução:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais acerca do processo híbrido de ensino e aprendizagem, mediado preferencialmente por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para a Educação Superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, permeando a organização da formação graduada e da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da cultura digital no processo educacional e de produção de conhecimento.

Art. 2º O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, ativo e inovador que oriente a atividade docente e discente, em formas diversas de ensino e aprendizado, destinado à formação por competências, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual de espaços de aprendizagem.

§ 1º Os princípios híbridos do ensino e da aprendizagem se associam, por meio da mediação de TICs, ao das pedagogias ativas, tais como participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta, solução de problemas, entre outros.

§ 2º As atividades educacionais híbridas de que trata o caput devem ser organizadas na forma institucional e curricular, não domiciliares, nas instalações da instituição, superando os ambientes das salas de aula, de modo a proporcionar a interação de atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, entre estudantes e docentes, bem como práticas diversificadas de atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Educação Superior.

§ 3º O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido (CNE, 2023, p. 1).

O denominado processo híbrido de ensino e aprendizagem é caracterizado como a abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, que orientarão a atividade docente e o processo diversificado de ensino e aprendizagem. A formação se dará por competências, com o estímulo da autonomia e o protagonismo dos alunos, por meio de um aprendizado colaborativo, que irá integrar às atividades presenciais a

interação virtual de espaços de aprendizagem. Para Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 12):

Essa concepção de educação tecnicista, que condiciona o processo educativo à capacitação de trabalhadores com base em competências, atende a uma demanda da sociedade neoliberal e passa a ser vista como um meio para atender às demandas que o mercado impõe ao processo produtivo.

Uma vez mais, é preciso dizer que a concepção importa. Se o ensino híbrido não é a mistura entre o virtual e o presencial; teria ele o mesmo significado das metodologias ativas – que é apenas um de seus tantos modelos (Horn; Staker, 2015) e onde o aluno está no centro do processo? Seria apenas a educação do mundo digital fruto de uma grande combinação de mídias? Ou seria o ensino híbrido uma forma de EaD?

Tais questionamentos precisam ser debatidos não apenas por burocratas, mas pela sociedade civil e, acima de tudo, por professores e gestores.

A este respeito, já nos posicionamos e acreditamos que as terminologias híbrido, *blended education* e semipresencial podem ser utilizadas como sinônimos que definam uma nova modalidade de estudo, que mescla características do ensino e a distância. A proposta do CNE utiliza o termo aprendizagem híbrida e a comprehende como metodologia flexível de ensino, mediada por tecnologias de informação e comunicação. O texto deixa claro que ela não se trata de modalidade educacional.

Consta, ainda, das Disposições Gerais do Projeto de Resolução:

Art. 4º O processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, de forma a estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizado, bem como as interações entre a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Art. 5º O processo híbrido de ensino e aprendizagem poderá ocorrer de forma interativa e dinâmica entre as atividades acadêmicas presenciais e virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TICs.

Parágrafo único. As atividades virtuais a que se refere o caput devem preferencialmente ser realizadas na Instituição de Educação Superior (IES), constituindo-se em atividades relacionadas ao aprendizado por meio de práticas remotas que alcancem ambientes externos à IES, compreendendo também aulas, palestras, debates, seminários, intercâmbios e outras formas de interação, previstos nas políticas institucionais curriculares e nos projetos pedagógicos. (CNE, 2023, p. 1)

O ensino híbrido não pode ser confundido com o ensino remoto realizado nos últimos anos da pandemia. Ele exige novas práticas de aprendizagem potencializadas

pelas tecnologias digitais, que enriqueçam o ensino presencial e tragam maior autonomia para o aluno.

Nas palavras de Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 4):

Destarte, os documentos apresentam confusões epistemológicas que permeiam o que é ensino, educação, aprendizagem e metodologia associados ao híbrido, focando cada um deles em um desses elementos, mas sem a organicidade da proposta dos instrumentos normativos como um todo.

O Capítulo III do Projeto de Resolução trata da oferta de prática e atividades remotas no âmbito da educação híbrida na educação superior e assim dispõe:

Art. 13. No âmbito do disposto desta Resolução, práticas remotas são consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores, não se confundindo com as atividades de estágios curriculares, de forma a ampliar o aprendizado por competências pela oferta de conteúdos e habilidades aos estudantes, em ambientes vinculados às atividades profissionais e culturais do curso, externas à instituição.

§ 1º As práticas a que se refere o caput deverão ser planejadas e detalhadas nos projetos curriculares do curso, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos tecnológicos que deverão mediar o processo de desenvolvimento do aprendizado, de forma a esclarecer, objetivamente, o conjunto de competências, conteúdos e habilidades a serem alcançados.

§ 2º As práticas remotas definidas nesse artigo deverão, quando utilizadas, ser orientadas, acompanhadas, conduzidas e devidamente avaliadas por docente responsável pelos conteúdos e competências a serem alcançados pela atividade.

§ 3º As práticas remotas previstas no caput deverão ser desenvolvidas no ambiente presencial da instituição ofertante de curso superior, por meio de equipamentos e tecnologias de comunicação e informação capazes de gerar a adequada relação com os ambientes externos definidos e o aproveitamento do aprendizado (CNE, 2023, p. 1)

Neste caso, as práticas remotas seriam consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores (CNE, 2023).

Ao analisarmos as normativas acima, parece haver um movimento de separação da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais que os documentos passaram a nomear como “Processo Híbrido de ensino e aprendizagem” (CNE, 2023, p. 1). Há uma metodologização e flexibilização exacerbada do ensino híbrido que, ao afastá-lo da possibilidade de ser concebido como uma modalidade que mescla a implementação da EaD em cursos presenciais ou torna viável a existência de encontros presenciais na educação a distância, deixa em aberto a possibilidade de que ele seja avaliado segundo os instrumentos que regulamentam uma modalidade

ou outra. Lima, Rodrigues e Deus (2024, p. 4) salientam a preocupação com a fiscalização do ensino híbrido neste diante deste processo de metodologização:

Essa medida de flexibilização encontra grande respaldo na concepção de metodologização que se evidencia no presente texto, uma vez que, ao instituir um movimento de afastamento e negação das regulamentações já aplicadas à educação mediada por tecnologias digitais, essa normatização caminha para a consolidação da EaD como uma metodologia para toda a Educação brasileira, dispensando dessa forma o Estado como agente de acompanhamento e avaliação, uma vez que não lhe cabe a fiscalização e proposição de caminhos e organização didática do processo pedagógico.

Diante deste contexto, analisamos o Projeto de Lei (PL) n.º 2497/21, que tem como objetivo dispor sobre a oferta de educação híbrida no ensino médio e que se encontra em trâmite no Congresso Nacional, ao ser encaminhado à Comissão da Educação das Câmaras dos Deputados, o qual recebeu parecer favorável e, tal qual as Diretrizes do CNE, dá uma concepção metodológica ao ensino híbrido. Vejamos:

Um primeiro ponto a destacar neste Parecer diz respeito à terminologia utilizada. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), argumentação com a qual concordamos, o termo mais adequado seria aprendizagem híbrida, uma vez que estamos tratando de uma metodologia pedagógica cuja finalidade é o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Não se trata, portanto, de uma nova modalidade educacional, mas de um recurso pedagógico adicional que não possui a intenção de substituir a educação presencial. Embora a aprendizagem híbrida não pressuponha a utilização das tecnologias de informação e comunicação, devemos considerar que os recursos digitais fazem parte do nosso cotidiano e, por conseguinte, alinharam-se ao cotidiano educacional. Nesse sentido, corroborando a relevância da matéria em análise, ressaltamos que a cultura digital é uma das dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propondo a tecnologia como ferramenta transversal na educação básica, para alcance dos objetivos de aprendizagem:
 [...] 5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Importa salientar que aprendizagem híbrida não se confunde com educação a distância (EaD). Esta última já está prevista no art. 80 da LDB e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Ao seu turno, a aprendizagem híbrida, sendo uma metodologia, pode ser adotada tanto pela modalidade presencial quanto pela EaD. (Comissão da Educação, 2022, p. 1).

Da leitura do texto fica explícito que o Projeto de Lei vê o ensino híbrido, ou melhor, a aprendizagem híbrida como uma metodologia de ensino, enfatizando o fato

de que esta não tem a intenção de substituir a educação presencial. Ocorre que em momento algum, as normativas em vigência ou os autores aqui consultados aventaram a possibilidade de o ensino híbrido ter vindo para substituir o ensino presencial.

Se a EaD surgiu como complementação ao presencial, com o intuito de atender metas governamentais e anseios de mercado, com o tempo adquirindo seu público e derrubando algumas resistências iniciais, o ensino híbrido é fruto da cibercultura, da presença cada vez maior das tecnologias digitais em nosso cotidiano e das possibilidades educativas destas. É, também, resultado de um novo perfil do aluno, aberto à flexibilização do espaço-tempo e que vê no ensino híbrido a possibilidade de um estudo mais dinâmico e uma solução para o problema de deslocamento que atinge os grandes centros urbanos.

O fato de o ensino híbrido se constituir em verdadeira modalidade educativa e não apenas em uma metodologia de ensino é porque, dentro dele, existem diversas metodologias, que, em maior ou menor grau, trazem o protagonismo para o aluno que é posto no centro do processo de ensino aprendizagem. Além disso, para além de ser uma educação que combina o uso de mídias digitais, o caráter híbrido reside na mistura do presencial com a EaD, na inserção das tecnologias digitais e no processo de interação mediado por tais tecnologias.

Ao afirmarmos que se trata de verdadeira modalidade educacional que mescla o virtual e o presencial, não estamos simplificando o conceito. Pelo contrário, implica dizer que a nova modalidade terá que superar as críticas e limitações tanto da educação tradicional (presencial) quanto da EaD.

Ambos os documentos (Parecer CNE/CP 34/2023; Projeto de Lei 2497/21) carecem de uma melhor concepção dos termos ensino híbrido, aprendizagem híbrida, e *blended learning*, nomenclaturas utilizadas como metodologia. Eles não se preocupam com as consequências da flexibilização do tempo-espacó. Não tratam das condições básicas de sua implementação, considerando que a educação híbrida só se faz efetiva se o estudante tiver acesso à tecnologia adequada, o que inclui equipamentos e internet. Desconsideram o fato de que a conectividade deve se dar, também, para professores, coordenadores pedagógicos e toda a comunidade escolar.

A preocupação, frisamos aqui, não se dá pela coisa em si, mas pelo que ela pode representar dependendo das concepções, das formas, interesses de uso e de sua aplicação no sistema educacional.

5.2 MAS PARA ONDE PODE CAMINHAR O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Da análise e discussão da diretriz e dos projetos acima expostos, observamos que se busca dar uma concepção metodológica ao ensino híbrido. Mesmo que os documentos evidenciem o fato de existir uma junção de elementos do EaD com o ensino presencial. O não presencial, que passou a ser semipresencial, tornou-se o ensino híbrido que agora é um processo, uma metodologia híbrida na qual tudo parece ser possível e flexível.

Ao se buscar desvincular o ensino híbrido da oferta de carga horária a distância em cursos presenciais, vendo no “processo híbrido” (CNE, 2023, p. 1) uma proposta de alteração e flexibilização curricular, que passaria a se dar por competências, o que denota certo caráter tecnicista às propostas, também parece fazer crer que o ensino presencial seria renegado a um segundo plano, como se tivesse menor importância no processo de construção do conhecimento.

Quando os documentos fazem menção à uma metodologia híbrida ou aprendizagem híbrida e, mais recentemente, processo híbrido – reduzindo o ensino híbrido a uma concepção metodológica –, passam a conceber o ensino semipresencial como mera estratégia pedagógica que busca tornar o estudante o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, se atendo apenas a uma de suas dimensões conceituais.

Deste modo, se o ensino híbrido não constitui um imbricamento do virtual com o presencial, sendo um processo aberto, pouco delimitado, e, não estando na EaD e nem no presencial, seu controle e avaliação não seriam possíveis dentro de uma modalidade ou outra, muito menos a construção de um eventual marco regulatório próprio, uma vez que seria tão-somente estratégia pedagógica. Ademais, dimensões outras como tempo e espaço, processo de ensino e aprendizagem, interação,

interatividade, uso e elaboração do material didático acabam se tornando perfunctórias neste contexto.

Além disso, cabe a reflexão relativamente ao ensino por competências, o que pode caracterizar uma formação aligeirada e voltada para o mercado de trabalho incorrendo em uma pedagogia de caráter puramente tecnicista. Kenski (2012, p. 79) chama a atenção para o fato de que nas novas formas de educação vigoram “a ênfase na capacitação tecnicista, no aligeiramento e na superficialidade com que são tratados os conteúdos e na proposta de certificação em massa de alunos despreparados”.

Eis, então, um possível caminho, qual seja, a intensificação do debate a respeito da concepção do ensino híbrido, objetivando evitar a homologação de resoluções e a promulgação de leis cujas discussões perante a sociedade civil e a comunidade acadêmica se deram de forma rasa e aligeirada.

5.2.1. O aluno e o professor neste novo cenário

Por vezes, o trabalho do professor é visto apenas como a tarefa de ensinar em sala de aula; sendo ela apenas uma de suas facetas. As atribuições do professor estão ligadas não somente a ensinar, mas a inúmeras outras atividades, tais como a preparação das aulas, análise e elaboração de material didático, reuniões institucionais etc. Sua atividade não se restringe somente ao trabalho direto com os estudantes, mas também deve responder às demandas da instituição, ao sistema que está vinculada e as políticas educacionais. Ou seja, a atividade docente:

[...] pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...) com os valores e consigo mesmo (Amigues, 2004, p. 45).

Logo, a formação para exercer a docência é fundamental, e o que ocorre para os professores da área da educação já nos cursos de licenciatura (e se perpetua ao longo da vida profissional), para os professores de outras áreas irá ocorrer na formação continuada. A formação continuada é parte do desenvolvimento profissional do professor, que ocorre durante sua vida profissional e que busca significar sua

prática pedagógica; não se limitando as atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, mas integra a reflexão da prática alicerçada na teoria, proporcionando transformações no contexto educativo (Imbérnon, 2010).

Para lecionar no ensino híbrido é fundamental que tenhamos políticas públicas que ofereçam ao professor uma formação específica abordando os aspectos teóricos, metodológicos e tecnológicos relacionados às especificidades desta modalidade de ensino, tendo em vista que, para muitos, pode se tratar de uma nova experiência na docência. O professor deve se apropriar das tecnologias digitais como instrumento pedagógico, sendo capaz de potencializar os recursos tecnológico no campo educacional.

Nas palavras de Lira:

Esse novo tipo de escola deverá treinar os seus professores para o domínio do uso de computadores a partir de uma mudança de mentalidade, para que se possa ter uma educação de qualidade na sociedade da informação. Tal mudança necessitará de constantes revisões dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (Lira, 2016, p. 60).

Em tempos de sociedade da informação, o conhecimento sobre a utilização das TICs na educação para ministrar cursos e/ou disciplinas híbridas é indispensável à formação profissional do professor. Perrenoud (1993, p. 140) afirma que “ser professor hoje em dia significa saber exercer a profissão em condições muito diversas, utilizando uma pedagogia diferenciada, exigindo diferentes níveis de competências para alunos de diferentes capitais escolares”. Caberá ao professor, deste modo, desenvolver novas competências em razão da presença cada mais maior das tecnologias digitais no contexto educacional. E, para que ele possa se apropriar do uso de diferentes recursos em sala de aula, há a necessidade de uma formação continuada. No mesmo sentido:

A formação docente deverá vislumbrar as necessidades uma sociedade real, cuja lógica é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia de forma acelerada para atender aos apelos dos que vivem para o mundo do trabalho, tendo em vista a emancipação humana, ou seja, a democratização do conhecimento e das oportunidades laborais. É preciso entender e saber usar as novas tecnologias que, como já dissemos, e agora repetimos, *nunca vão substituir a figura do professor*, pois os micros (as máquinas) que atuam, apenas, com sintaxe, nunca vão dominar a mente humana, essencialmente semântica e transformadora. (Lira, 2016, p. 116, grifos nossos)

Dessa maneira, não basta o professor buscar a formação por conta própria. Além das políticas públicas para formação docente para o ensino híbrido, é necessário o apoio e amparo institucional. Na lição de Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 69):

Professores, diretores e administradores terão de estar permanentemente integrados ao processo de atualização, por meio de cursos virtuais, de redes sociais significativas, participando de projetos colaborativos dentro e fora das instituições de que trabalham.

As instituições de ensino, além de proporem cursos de aperfeiçoamento e de capacitação, através do seu projeto de curso, deverão indicar a inserção do ensino híbrido, fazendo menção aos professores e tutores, referenciando o papel de ambos no processo de ensino e aprendizagem, deixando claro se a tutoria feita a distância poderá ser exercida pelo professor do presencial.

O professor, como todo ser humano, é construtor de si mesmo e da sua história. Essa construção ocorre pelas ações, num processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem. Portanto, o docente é criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e por meio delas deve se construir. Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem (Brito; Purificação, 2015, p. 43).

Por outro lado, há que se evidenciar que a formação aqui apregoada não diz respeito à mera utilização de aparatos tecnológicos, afinal:

É inegável que as TICs evoluíram muito nas últimas décadas em todos os campos, em especial no mundo do trabalho e no campo da prestação de serviços, no entanto, é necessário evitar certo deslumbramento em relação às TICs, principalmente em se tratando do campo pedagógico. Ainda que pareça plausível que o uso das novas tecnologias pode auxiliar no desenvolvimento de uma educação transformadora. Para tanto, se requer que esse estilo de educar esteja fundamentado no conhecimento crítico, no domínio das técnicas e no contexto sociocultural dos indivíduos em questão (Rosa, 2016, p. 28).

Para além de um artefato tecnológico, a tecnologia é um artefato sociocultural e, no ensino híbrido, deve ser compreendida como ferramenta pedagógica e meio de interação entre professores e alunos, tal como entre estes e seus pares. O fetiche pela tecnologia deve ser superado. Eis mais um possível caminho para o ensino híbrido.

Para além do mero domínio instrumental das tecnologias, requer-se da docência a criação das condições necessárias para que as tecnologias possam ser compreendidas para além da tentação de adotá-las como fetiches, dotados do poder de autoproduzir-se e autogerir-se (Rosa, 2016, p. 29).

Outra dificuldade a ser superada é o acesso à tecnologia digital, pois o professor não conseguirá transformar a sala de aula, presencial ou virtual, sozinho. Para que ocorra uma aprendizagem dialógica, permeada pelas tecnologias digitais, em um contexto social como o brasileiro, marcado por desigualdades, as políticas públicas para inclusão digital devem ser postas em prática. Se o ensino híbrido é constituído por momentos a distância, se faz necessário que alunos e professores tenham acesso às tecnologias digitais não apenas durante o tempo no qual estão fisicamente presente na instituição de ensino, mas, sobretudo, quando estão em locais diversos ou em deslocamento.

Uma questão final quanto ao professor, nesse novo cenário, diz respeito ao prolongamento da jornada de trabalho. Como mencionado anteriormente, se antes o professor ficava adstrito a estar fisicamente presente na instituição de ensino, estando disponível nos horários de aula ou em orientações com alunos e reuniões pedagógicas pré-agendadas, agora o professor tem que ter cuidado para não estar 24 horas à disposição do aluno e da instituição, uma vez que além da presença física, agora lhe é exigida a presença online, virtual, a qual deverá ser bem delimitada e regulamentada.

Não é incomum que um professor de cursos ou disciplinas híbridas possua centenas de alunos e tenha de atendê-los em fóruns ou chats no ambiente virtual de aprendizagem, o que não pode implicar em estar vinte e quatro horas à disposição da IES e/ou dos alunos. A este respeito cabe a advertência de Marx (2017, p. 475-476):

Se a maquinaria é o meio mais poderoso de incrementar a produtividade do trabalho, isto é, de encurtar o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, ela se converte, como portadora do capital nas indústrias de que imediatamente se apodera, no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho para além de todo limite natural. Ela cria, por um lado, novas condições que permitem ao capital soltar as rédeas dessa sua tendência constante e, por outro, novos incentivos que aguçam sua voracidade por trabalho alheio.

As mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias digitais, impõem novos desafios para os professores que terão de ensinar em tempos e espaços diversos, rompendo paradigmas tradicionais da educação.

E como fica o aluno diante desta nova realidade? Como já dissemos agora ele é deslocado para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Será que o mesmo possui esta consciência? Que caminhos lhe aguardam?

Em um primeiro momento, precisamos pontuar que a questão de atribuir ao estudante maior autonomia no processo de ensino e aprendizagem – outra característica marcante do ensino híbrido – também não se trata de novidade na educação brasileira. Ao tratar da lição de coisas, Saviani *et al.* (2004, p. 173) atestam que:

Quando do seu surgimento e proliferação, são creditados a esse novo método de ensino muitas esperanças. Acredita-se que sua prática nas escolas pode tornar os aulos mais autônomos, sem ficarem presos à memorização de textos, pode-se contribuir para o desenvolvimento da capacidade de julgamento, pode leva-los a um domínio maior da linguagem, contribuindo assim para o desenvolvimento econômico e social.

Nesse sentido, estamos diante de uma ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, na qual o aluno passa de uma suposta posição de passividade nas salas de aula para ocupar posição de sujeito da construção do conhecimento. Para isto é preciso que novas experiências pedagógicas de ensino e aprendizagem colaborativos se materializem com a utilização de tecnologias digitais e valorem a participação de todos os atores do processo educativo.

Na lição de Kenski (2012, p. 103, grifos nossos):

Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

A autora traz uma visão ontológica da autonomia, ao afirmar que ela se dá como conquista a partir da interação entre alunos e professores, indo além de uma simples dimensão operacional, na qual a autonomia é tida como uma questão organizacional,

de autodisciplina com os estudos e auto-organização (Moore; Kearsley, 2007; Belloni, 2001).

O fato é que os estudantes terão de desenvolver tal autonomia para o processo educativo, personalizando a aprendizagem de acordo com seu ritmo e necessidades, dentro, é claro, das regulamentações institucionais. “Um projeto de personalização que realmente atenda aos estudantes requer que eles, juntos com o professor, possam delinear seu processo de aprendizagem, selecionando recursos que mais se aproximam de sua melhor maneira de aprender” (Bacich; Neto; Trevisani, 2015, p. 51).

É necessário que os estudantes tenham consciência de que esta autonomia diz respeito à gestão do tempo, ritmo e método de estudo, pois ele será o responsável por administrar seus compromissos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem, bem como a forma e modos de interação com o material didático, o professor e seus pares. Se, por estar fisicamente distante do professor, o aluno precisa assumir maior responsabilidade na condução de seus estudos, quanto maior autonomia desenvolver, menor será a distância efetiva entre ambos e mais intenso será o diálogo entre as partes.

Desse modo o estudante poderá extrair vantagens da mediação tecnológica e da distribuição do tempo-espacô, e, assim, compatibilizar seus compromissos. “Personalizar o ensino significa que as atividades a serem desenvolvidas devem considerar o que o aluno está aprendendo, suas necessidades, dificuldades e evolução – ou seja, significa centrar o ensino no aprendiz” (Bacich; Neto; Trevisani, 2015, p. 69).

Por outro lado, a eventual falta de autonomia e autodisciplina do aluno não pode ser concebida como questão única para possíveis falhas no processo de ensino e aprendizagem. Repousar apenas sobre os ombros dos estudantes as dificuldades inerentes ao ensino e aprendizagem seria uma forma de eximir as IES de tal responsabilidade, o que acabaria por fortalecer o discurso de que estamos a tratar de mais uma modalidade de ensino massificada. Lembremo-nos de que diversos são os autores do processo educativo e a responsabilidade está em todos.

Acreditamos haver uma visão idealizada do estudante, na qual espera-se que ele já tenha autodisciplina e autonomia para cursar a graduação e gerir por si só o processo de ensino e aprendizagem. Porém, esta não é uma prerrogativa de todos, razão pela qual é preciso que o professor e a IES ajudem-no a desenvolvê-las. Nesse

sentido trazemos a lição de Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 69), que destacam o fato de ser “importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possível: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line.”

Do exposto, podemos verificar que o processo de ensino e aprendizagem no ensino híbrido se dá pelo entrelaçamento de vários aspectos, entre eles, a autonomia do aluno, a sua interação com o professor, o material didático, a formação docente para atuar nesta modalidade de ensino, entre outros. Moran (2004), há muito, já alertava para o fato de que a educação a distância será parte natural do futuro da universidade, sendo muito cogitado nos meios acadêmicos a inclusão do ensino misto ou semipresencial. Hoje, o que era pensamento tornou-se realidade prática, que deve vir acompanhada de políticas públicas permeadas pelo debate da sociedade civil e daqueles que participam ativamente do contexto educativo.

Nas palavras de Soek e Gomes:

Com o avanço tecnológico, é importante salientar que hoje para haver aprendizagem, mais do que acesso à informação, é necessário à construção desse aprendizado, que se efetiva na relação de quem ensina e de quem aprende, podendo ser mediado ou não por uma tecnologia de informação. (Soek; Gomes, 2008, p. 170).

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele ocorra (Freire, 2015). O conteúdo é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que assim como o aluno, o professor deve estar preparado para as demandas de uma educação que advém da cibercultura, com conhecimentos e habilidades específicas.

Para Valente (2013, p. 25):

[...] O desafio da educação de um modo geral, e em particular da EaD, está em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção de conhecimento também ocorra. Isso implica no (sic) desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação quanto a construção de conhecimento.

O mesmo vale para o ensino híbrido, que vem modificando o ensino e a aprendizagem ao unir o virtual e o presencial. Temos uma realidade pedagógica que

exige, além de ambientes virtuais e materiais didáticos interativos, a busca por poder propiciar ao estudante a construção de uma aprendizagem autônoma e participativa, que irá depender não somente da interação entre alunos e professores, mas deles com as tecnologias digitais num processo de mediação.

Como bem reflete Lira:

Outra característica da docência neste novo século é o rompimento, de uma vez por todas, com aquela forma conservadora de ensinar, pesquisar e avaliar, tentando reconfigurar os saberes para superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc. (Lira, 2016, p. 40).

Caberá ao professor, portanto, de forma colaborativa, trabalhar o conteúdo apresentado fazendo com que o aluno reflita, por meio de tecnologias interativas, do material didático e da prática pedagógica, na construção do conhecimento individual. Ficando claro que o diferencial não está na quantidade de informação, mas em como essa informação será transformada em conhecimento.

De acordo com Moran (2015, p. 47):

[...] o professor incentiva a troca constante de informações, a comunicação, mesmo parcial e resultados que vão sendo obtidos, para que todos possam se beneficiar dos achados dos colegas. É mais importante aprender através da colaboração, da cooperação, do que da competição.

Eventuais dificuldades para a utilização das tecnologias postas à disposição de alunos e professores deverão ser superadas não só por políticas públicas competentes para tal, mas também por um movimento institucional que fomente essa prática. É necessário que alunos e professores desenvolvam conhecimentos e práticas voltadas para este novo contexto educacional, sendo possível articular os ensinamentos no processo de ensino e aprendizagem. Isso passa por um maior suporte às IES públicas e aos alunos de baixa renda, mas o processo educacional híbrido é um caminho sem volta e, ao que tudo parece, ao longo do tempo, todas as instituições de ensino a ele vão aderir. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 66) já afirmavam que:

O caminho é o da convergência em todos os campos e áreas: prédios (EaD também dentro de unidades presenciais – polos); integração de plataformas digitais; produção digital de conteúdo integrada (os mesmos materiais para as mesmas disciplinas do mesmo currículo).

A despeito destes novos desafios e possibilidades postos à mesa, cabe a reflexão que para além da discussão do ensino híbrido e suas idiossincrasias, estamos debatendo a educação brasileira e, como bem disse o filósofo:

[...] seguindo a direção que o pensamento aponta, agora deveríamos perguntar: mas qual educação presencial é boa? Tanto quanto: mas qual educação à distância é boa? No entanto, o mesmo pensamento que nos orienta não nos deixa andar a passos largos, fazendo-nos perceber que ambos os predicados, tanto a presença quanto a distância, referem-se, originariamente, ao mesmo sujeito da predicação: a educação. Portanto, a pergunta mais adequada para fazermos primeiramente seria: mas qual educação é boa? (Amaral Filho, 2011, p. 15).

Não são poucos, por conseguinte, os possíveis caminhos para o ensino híbrido na educação superior. Há muito por onde trilhar. Discutir de forma ampla os projetos de lei e resoluções, bem com as diretrizes em fase de proposição; trabalhar questões como a própria concepção do ensino híbrido e suas derivações, tais como a questão do ensino por competências, a formação docente e a própria avaliação externa desta nova modalidade; conscientizar o aluno de que dele agora se exige uma maior autonomia na busca pelo conhecimento e superar o fetiche pela tecnologia, tendo no artefato tecnológico um meio e não um fim para a consecução do processo de ensino e aprendizagem. As veredas estão postas à nossa frente, devemos dar os primeiros passos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos pressupostos teóricos advindos de Lévy, Moran, Lemos, Freire e demais autores, esta tese de Doutorado em Educação teve como objetivo geral buscar compreender quais os possíveis caminhos para o ensino híbrido na educação superior, por meio da análise da legislação em vigor e dos recentes projetos postos em discussão que buscam materializar a construção de políticas públicas para esta modalidade educacional.

A pesquisa consistiu em entender quais concepções de ensino híbrido têm sido estabelecidas e seus reflexos para a educação superior no Brasil; analisar as principais características do ensino híbrido e como fica o processo de ensino e aprendizagem intermediado pelas tecnologias digitais, bem como examinar os documentos normativos que materializam o ensino híbrido na educação superior brasileira. Para tanto, foi adotada uma abordagem quantitativa, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica e um balanço de produção, permitindo a análise do fenômeno investigado a partir de múltiplos referenciais e registros empíricos.

O atual contexto educacional evidencia que o modelo de ensino presencial, tradicional, centrado no professor, tem sido cada vez mais criticado; ao passo que o ensino híbrido, por outro lado, parece se apresentar como novo normal. Incorporando características do presencial e da EaD, ele se pauta pela flexibilização do tempo e espaço; pela interação mediada por tecnologias digitais; por um material didático interativo; pelo professor que deixa de estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, passando a ser um mediador, colaborador, curador de conteúdo; e, pelo aluno, que, agora, ocupa a posição central na construção do conhecimento e, deve estar imbuído de autonomia para a autoaprendizagem.

Depois de analisarmos as diversas concepções e características do ensino híbrido e nos posicionarmos a respeito no sentido de que este se trata de verdadeira modalidade de ensino, pautada pela mescla de características do ensino presencial e da EaD, ao examinarmos as normativas pertinentes ao tema, pudemos constatar uma tendência para a metodologização do ensino híbrido. Dentro desta perspectiva a legislação tem buscado concebe-lo como uma aprendizagem ou processo metodológico, afastando a possibilidade de estarmos diante de uma nova modalidade educacional.

Tal compreensão, todavia, nos parece errônea. Primeiro porque há um caráter limitador ao se enfatizar apenas a dimensão metodológica do ensino híbrido, sem levar em consideração questões outras como o ensino e a aprendizagem, a interação permeada pela inserção de tecnologias digitais e a integração de momentos presenciais e a distância. Segundo porque nos faz crer que estamos diante da possibilidade de que tudo seja híbrido, flexível, independentemente da modalidade educativa.

As *Diretrizes Gerais para Aprendizagem Híbrida* desconsideram o caráter de integração entre atividades presenciais e a distância. Para este documento o *processo híbrido* pode ser aplicado e desenvolvido na oferta comum de todo e qualquer curso. Lições e atividades praticadas pelo estudante fora do ambiente seriam concebidas como híbridas.

Essa suposta confusão conceitual, que assinala o ensino presencial e a EaD como modalidades constituídas de metodologias híbridas parece ter certa intencionalidade, que acaba por dificultar uma maior regulamentação. Isso porque, ao ser compreendido como metodologia, o ensino híbrido, por si só, irá carecer de instrumentos avaliativos próprios, afastando a ingerência de políticas públicas, vez que estaríamos tão-somente diante de questões metodológicas que instrumentalizam a prática docente.

Quando as Diretrizes afirmam, categoricamente, que a inserção de conteúdos a distância em cursos presenciais não se constitui em ensino híbrido, indicando que tudo pode ser flexibilizado por um processo de hibridização, deixam transparecer maior relevância para com os aparatos tecnológicos em detrimento de questões técnicas e epistemológicas.

De tal modo, entendemos como caminho primeiro, o debate a respeito dos documentos normativos em tramitação com a definição de uma melhor concepção para o ensino híbrido, a qual, a nosso ver, deve se afastar do caráter metodológico, se preocupando, por outro lado, com as consequências da flexibilização do tempo e espaço, rompendo limites físicos e concebendo o ensino híbrido como nova modalidade de ensino mediada por tecnologias digitais.

Isso propiciará com que o Estado possa implementar políticas públicas que digam respeito não apenas às questões técnicas inerentes à incorporação das tecnologias digitais pela educação superior, mas, sobretudo, que tratem estas como

artefatos socioculturais aptos a proporcionarem maiores facilidades e qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, materializando o ensino híbrido como modalidade educacional. Há que se desviar da limitação metodológica para que o ensino híbrido seja concebido como nova modalidade de ensino, com todas as suas particularidades teórico-práticas bem delimitadas em lei.

Mais um ponto relevante diz respeito à necessidade de se assegurar condições de acesso e implementação das tecnologias digitais para intermediar o processo de ensino e aprendizagem. Se faz necessária a implementação de políticas públicas que tratem dos investimentos e incentivos que fomentam uma abordagem inovadora na educação brasileira. O uso e conhecimento das tecnologias digitais no campo da educação é aberto para os poucos com acesso à conectividade em nosso país, sendo imperativo a expansão do acesso à rede para alunos e professores não apenas no ambiente escolar, mas durante todo o processo educativo.

Outras questões inerentes a interação/interatividade, a formação continuada dos docentes, e, acima de tudo, a autodisciplina e autonomia para desenvolver os estudos no ensino híbrido precisam ser aclaradas. É preciso superar uma visão teórica, idealizada do estudante, a qual espera que ele já tenha autodisciplina ao cursar a graduação. Esta, porém, não é uma prerrogativa de todos, razão pela qual é preciso que, para além do fato de o professor ajudar o aluno a desenvolvê-la, existam normativas legais que pontuem como isso se dará de forma prática na modalidade híbrida.

Diante do que foi analisado, concluímos que o ensino híbrido, portanto, não é concebido como substituto do presencial, tampouco uma espécie de adaptação da EaD, mas sim uma verdadeira modalidade de ensino que integra ambas e que vem avançando diante da evolução das tecnologias digitais, tornando-se tendência no ensino superior. Nesse contexto, os desafios para alunos e professores estão postos, mas seus papéis devem ser bem aclarados.

Esta pesquisa contribui para o campo da Educação ao lançar luz sobre a definição de ensino híbrido e suas implicações teórico-práticas. Também oferece subsídios importantes para o grupo de pesquisa Epistemologia e Educação, ao propor a análise e debate dos projetos de lei em discussão que, a nosso ver, apresentam interesses políticos que transcendem do campo educacional para o campo político e mercadológico. No contexto da prática educacional, os achados podem servir como

referência para indicar a implementação de políticas públicas que digam respeito a formação docente para atuar com tecnologias digitais; a elaboração de materiais didático: a delimitação e especificação de encontros presenciais e à distância, etc.

O que se faz necessário, portanto, é sair do discurso de disruptão para a materialização de políticas que regulamentem e coloquem em prática todas as discussões aqui aventadas criando uma cultura do ensino híbrido para se evitar a simples virtualização do ensino presencial.

Alunos e professores devem se apropriar de modo crítico dos novos meios tecnológicos. A tecnologia não é neutra, é fruto dos anseios econômicos e sociais de determinado tempo, devendo ser vista não como artefato técnico que irá dizimar as mazelas de nossa educação, mas como artefato sociocultural que pode contribuir no processo de educacional. Isso tudo tem por objetivo evitar que o on-line no ensino híbrido seja apenas a tecnologia, permanecendo como paradigma educacional, na maior parte dos cursos, a pedagogia da transmissão através da lógica da mídia de massa.

Para além de todas estas discussões, acreditamos que esta pesquisa, ao apresentar possíveis caminhos para o ensino híbrido na educação superior, não encerra um tema em si, antes pelo contrário, evidencia o fato de que as políticas públicas estão em efervescência e constante modificação abrindo possibilidades para o debate acerca da inserção cada vez maior das tecnologias no campo educacional e a chegada da inteligência artificial.

Como todo trabalho acadêmico, este também apresenta limites, entre eles o fato de que as normativas inerentes ao ensino híbrido estão em constante atualização. No entanto, os caminhos abertos indicam possibilidades para novas investigações. Futuras pesquisas podem explorar contextos distintos, outras abordagens metodológicas, e os desdobramentos da implementação ou não das políticas públicas aqui analisadas, ampliando o debate iniciado e aprofundando a compreensão sobre o tema.

RERÊNCIAS

ALMEIDA, N.P.; YAMADA, B.A.G.C; MANFREDINI, B.F; ALCICI, S.A.R. **Tecnologia na Escola**: abordagem pedagógica e abordagem técnica. 1^a. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ALMEIDA, G.C.F.; ARAÚJO, C.H.S. **Esboço de uma crítica pedagógica à EaD: um diálogo com a sociologia do trabalho**. Caderno Pedagógico, 21(6), e5115. 2024. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n6-214>

ALLAN, L. **Escola.com: como as novas tecnologias estão mudando a educação na prática**. Barueri: Figurati, 2015.

ALVES, C.M.T.; AMARO, R.; BAXTO, W.; MARTINS, R.O. **O tripé da educação a distância: regulação, docência e discência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

AMARAL FILHO, F.S. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a ead. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 6, n. 13, p. 13-26, 30 ago. 2011. Disponível em <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/409>> Acesso em 11.03.2024.

AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004, p.35-54.

ANDRADE, A.F. **Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky**. In: SILVA, Marco (org). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

ANDRADE, D.P.C. M.; MONTEIRO; M.I. **EDUCAÇÃO HÍBRIDA: abordagens práticas no Brasil**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, v. 5, n. 14, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1676/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

ARAÚJO, R.S.; JEZINE, E. **A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 7, p. e021041, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659964. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARRUDA, E. P. **Políticas públicas em ead no brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais**. Inclusão Social, v. 10, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/72453>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos; et al. **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p.1-6.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (Org.) **Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

BARROS, K.S.M.; CRESCITELLI, M.F.C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (orgs.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, [1998]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Presidência da República, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. **Resolução n.º 1, de 11 de março de 2017**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. MEC, [2016]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2024.

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

nacional. Brasília: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 11, de 11 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. MEC, [2017]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2017-pdf/66441-pn-n11-2017-regulamentacao-ead-republicada-pdf/file> Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. Resolução n.º 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. MEC, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 28 dez. 2018. Disponível em: https://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: 12 mar. 2020.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 239, p. 131, 11 dez. 2019b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Senado Federal, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da

Pandemia. MEC, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Presidência da República, [2020b]. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 2497, de 2021. Dispõe sobre a oferta de educação híbrida. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2041836&filename=PL%202497/2021 Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Edital de Chamamento -Consulta Pública acerca de Proposta para Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, de 16 de novembro de 2021. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227281-edital-de-chamamento-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192/. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 5 de julho de 2022. Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. MEC, [2022]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-ppc014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n.º 865, de 8 de novembro de 2022. Institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida. Brasília, 2022c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-865-de-8-de-novembro-de-2022-443021071> Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Edital de Chamamento -Consulta Pública acerca de proposta para Diretrizes Nacionais Orientadoras para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica. Brasília, 5 de janeiro de 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=244161-edital-de-chamamento-educacao-hibrida-1&category_slug=dezembro-2022-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Presidência da República,

[2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. **Parecer CNE/CP nº 34/2023, aprovado em 8 de agosto de 2023.** Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação stricto sensu e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. MEC, [2023]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2338, de 2023.** Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233> Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. **Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). MEC, [2024]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE. **Parecer CNE/CP nº 20/2024, aprovado em 2 de julho de 2024.** Orientações para o desenvolvimento da Educação Híbrida e das práticas flexíveis do processo híbrido de ensino e aprendizagem no nível da Educação Básica. MEC, [2024]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=263671-pcp020-24&category_slug=julho-2024&Itemid=30192 Acesso em: 05 jan. 2025.

BRITO, G.C.; PURIFICAÇÃO; I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar.** Curitiba: Editora InterSaber, 2015.

BRITTO, R.R. **Cibercultura: sob o olhar dos estudos culturais.** São Paulo: Paulinas, 2009.

BURATTO, A.L.O.; DANTAS, M. R. C.; SOUZA, M.T.O.M. **A direção do olhar do adolescente:** focalizando a escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BURNHAM, T. F. **A política de educação a distância na LDB: buscando entender o discurso oficial.** In OTHON, J.; RAMOS, F. (Org.). Internet e educação a distância. Salvador: EDUFBA, 2022.

COMISSÃO DA EDUCAÇÃO. Câmara Federal. Parecer no **Projeto de Lei nº 2497, de 2021.** (Câmara Federal, 2022) Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=2041836&filename=PL%202497/2021 Acesso em: 10 jun. 2023.

- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- COSTA, R. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- DAROLT, V. (org). **Ensino híbrido: metodologias e personalização**. Curitiba: CRV, 2020.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DIAS, R.S.; LEITE, F.G. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- DINIZ, P.R.T. **Tecnologias e sistemas interativos**. Paraná: Universidade Norte do Paraná, 2010.
- EBERT, C.R.C. **O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente**. Educar, Curitiba, n. 21, p. 83-98. Editora UFPR, 2003.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- FEYERABEND, P.K. **Contra o método**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HORN, M.B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KRAMER, C.W. **Ensino semipresencial na educação superior: uma abordagem hodierna**. São José dos Campos: Clube de Autores, 2020.

LEGRAND, G. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Edições 70, 1986.

LEMOS, A. **Cultura das redes: Ciberensaio para o século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2002.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2^a ed., 2004.

LESSA, S. **Os reflexos da legislação de Educação a Distância no Brasil**, vol. 10. 2011. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*. Disponível em <<https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/230>>. Acesso em 06 de junho de 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, D.C.B.P. Regulamentação da educação a distância e híbrida no Brasil: desafios e contradições **Revista Cocar**, [S.I.], n. 27, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9093>. Acesso em: 12 mar. 2025.

LIMA, D.C.B.P., RODRIGUES, M.C.N.; Deus, K.B.B. (2024). A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil. **Educação & Realidade**, 49. <https://doi.org/10.1590/2175-6236136240vs0>

LIMA, V.V.; LOBO-SOUZA, A.C.; PINHEIRO, R.C.; ARAÚJO, J.C. **Letramentos que emergem da hipertextualidade**. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). Letramentos na web: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 111-122.

LIMA, M.F.; ARAÚJO, J.F.S. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Educação Pública, v. 21, nº 23, 22 de junho de 2021. Disponível em <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-utilizacao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-como-recurso-didatico-pedagogico-no-processo-de-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

LONGO, C. É possível oferecer EAD de qualidade em um ambiente extremamente competitivo por preço? In: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.). **CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 17-20. Disponível em: http://www.abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_portugues.pdf Acesso em: 25 de out. 2024.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro I.** São Paulo: Boitempo, 2017.

MATRÍCULAS no ensino híbrido tem aumento de 43% no pós-pandemia. Abmes.org.br., 2022. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4705/matriculas-no-ensino-hibrido-tem-aumento-de-43-no-pos-pandemia>> Acesso em 03 de março de 2024.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.

MEDEIROS, J. A.; MEDEIROS, L. A. **O que é tecnologia.** São Paulo: Brasiliense, 2010.

MERCADO, L. (org). **Novas Tecnologias na Educação:** Reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MILHOMEM, A.L.B.; GENTIL, H.C.; AYRES, S.R.B. **Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica.** *SemiEdu2010*-ISSN:1518-4846-UFMT, Cuiabá-MT, 2010.

MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância.** São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, PUC-PR, v.4, n.12, maio-agosto, p.13-21, 2004.

MORAN, J.M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) **Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

MORAN, J.M. **Educação inovadora presencial e a distância.** Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf> Acesso em 20 de junho 2024.

MORAN, J.M; MASETTO, MT.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

MUGNOL, M. **Educação superior a distância no Brasil: o percurso das políticas regulatórias.** Jundiaí: Paco editorial, 2016.

NOGUEIRA, D.X.P. **A educação a distância no Brasil: da LDB ao novo PNE.** Anais do Simpósio Brasileiro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação –ANPAE, São Paulo, SP, Brasil, XXV. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0124.pdf>>. Acesso em: 24 de out. de 2024.

OLIVEIRA, A.F.P.; QUEIROZ, A.S.; SOUZA JÚNIOR, F.A.; SILVA, M.C.; MELO, M.L.V.; OLIVEIRA, P.R.F. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>>. Acesso em: 24 de out. 2024.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PREFERÊNCIA por ensino híbrido cresce no Brasil, segundo pesquisa. Desafiosdaeducacao.com.br. 2023. Disponível em <https://posts.desafiosdaeducacao.com.br/ensino-hibrido-pesquisa/> Acesso em: 03 de março de 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArTmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PRETI, O. **Autonomia do aprendiz na educação a distância**. In: PRETI, O. (Org). Educação a Distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/ IE- UFMT. Brasília: Plano, 2000.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RICARDO, E.J. **Educação a distância: professores autores em tempos de cibercultura**. São Paulo: Atlas, 2013.

ROVAI, A.; JORDAN, H. **Blended Learning and Sense of Community**: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Athabasca, CA. Agosto, 2004. Disponível em <<http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovaijordan.html>>. Acesso em outubro de 2023.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo; Paulus, 2004.

SANTINELLO, J.; COSTA, M.L.F.; SANTOS, R.O. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, e76042, 2020. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/76042/42522>> Acesso em: 12, de janeiro de 2025.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. **Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS E.; QUINTAS-MENDES A; TORRES, P.R. (2020, p.1). Educação e Cibercultura: metodologias de pesquisa, curadoria e inovação pedagógica . **Revista de educação a distância e e-learning.** Volume 3, Número 1 março/abril 2020. Disponível em < https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/21884/16016 > Acesso em 11.01.2025.

SANTOS, R. **TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias.** Anais do XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, p. 2-5.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHOPKE, R. **Dicionário filosófico: conceitos fundamentais.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SEVERINO, A.J. **Por uma aprendizagem mais significativa: revisitando o papel da metodologia na construção do conhecimento.** Cadernos de pesquisa: pensamento educacional. Curitiba, v. 17, n.º 47, p.15-29, set/dez, 2022.

SILVA, M. **Educação presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura.** Revista FAMECOS: Porto Alegre, nº 37, dezembro de 2008.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). **Informática na educação: interatividade, metodologias e redes.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/interatividade>

SILVA, M.R.; HAYASHI, C.R.M.; HAYASHI, M.C.P.I. **Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo.** InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação, Ribeirão Preto, USP, v. 2, p. 110-129, 2011.

SILVEIRA, S.A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOEK, A.M; GOMES, D.L. **As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento.** Revista Intersaber. Curitiba, ano 3 n. 6, p. 166 – 176, jul-dez 2008.

SUNAGA, A. CARVALHO, C.S. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.) Ensino híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. 270p.

TEIXEIRA, A. **Mestres do amanhã**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógico. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 143-148, jan./dez. 2004. Publicado originalmente na RBEP, v. 40, n. 92, p. 10-19. out./dez. 1963.

TEIXEIRA, F.; AMARAL FILHO, F.S. O ensino semipresencial na graduação: disruptura ou mais do mesmo. *In: PEREIRA, D. (Org.). Educação e Tecnologia: transformando a maneira como ensinamos e aprendemos*. 1 ed. Ponta Grossa: AYA Editora, 2023.

TENO. N.A.C. **Reflexões acerca do ensino híbrido: desmistificando conceitos e modelos no processo do fazer pedagógico**. Revista a Cor das Letras: Feira de Santana, v. 23, n. 3, p. 73-85, setembro-dezembro de 2022

VALENTE, J.A.; MORAN, J.M. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. *In: ARANTES, V.A. (Org.). São Paulo: Summus, 2011.*

VALENTE, J.A. **O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância**. *In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.) Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013

VOIGT, E. **A ponte sobre o abismo: educação semipresencial como desafio dos novos tempos**. Estudos Teológicos. São Leopoldo, V. 47, n° 02, pp. 44-56, 2007. Disponível em <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf>. Acesso em 10/jul/2023.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da informação**. Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em <<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/889/924>> Acesso em: 11 de março de 2024.

ANEXOS
ANEXO 1

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

pedagógicos; bibliografias; atualização das áreas em relação ao conhecimento produzido e aos requisitos de trabalho; infraestruturas tecnológicas; utilização e justificativas das práticas remotas como forma de aprendizado; a descrição do trabalho docente referente ao processo de ensino e aprendizado adotado, acompanhamento da aprendizagem e orientação; a estrutura curricular por competências; o padrão de interdisciplinaridade do currículo; o perfil dos egressos; as formas de avaliação de desempenho do aprendizado; a auto avaliação institucional, incluindo a dos cursos e avaliação dos egressos, os resultados e impactos esperados, entre outros aspectos;

III – documentos detalhando as formas de preenchimento da carga horária das atividades acadêmicas de aprendizado referentes aos docentes e discentes, em substituição das horas em sala de aula;

IV – documento que detalhe formas de interação com os ambientes profissionais, as metas e objetivos das práticas reais, vivenciais ou remotas, quanto a interação com ambientes de trabalho e espaços sociais por meio de cooperação e intercâmbio com órgãos governamentais, empresas, indústrias, escolas de Educação Básica, entre outros, referenciando-os com projetos, planejamento e metas da extensão curricularizada e com a oferta de objetos de conhecimento ao aprendizado;

V – projeto detalhado de Capacitação, Qualificação e Desenvolvimento Docente;

VI – Projeto detalhado de autoavaliação institucional, a partir da implantação do ensino, aprendizado e pesquisa híbridos, nos termos dessa Resolução; e

VI – documento que detalhe o incremento ao desenvolvimento de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da adesão ao processo híbrido descrito nesta Resolução.

Art. 16. O resultado do processo avaliativo deverá ser submetido à instituição para possíveis correções ou melhorias a serem adotadas, quando for o caso, em diligência de, no máximo, 90 (noventa) dias, para que nova avaliação seja realizada, de modo a instruir a fase decisória da regulação.

§ 1º Encerrada a etapa de que trata o *caput*, será encaminhado o relatório do Inep à SERES que adotará medidas regulatórias, instruindo o processo de credenciamento ou recredenciamento institucional ao CNE.

§ 2º No caso de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, o procedimento avaliativo decisório será aquele definido pela Capes.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. As instituições que queiram adotar o processo híbrido de ensino e aprendizagem para a formação graduada ou na pós-graduação ou na pesquisa, deverão informar sua decisão no âmbito do processo de credenciamento, recredenciamento ou das etapas avaliativas previstas pela Capes, na etapa autorização de novos cursos ou na avaliação quadrienal.

Art. 18. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação em xx de xxxx de 2023.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

§ 2º A implementação do processo híbrido de aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu* deverá ser normatizada e avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Ministério da Educação (MEC).

CAPÍTULO III **DA OFERTA DE PRÁTICAS E ATIVIDADES REMOTAS NO ÂMBITO DA** **EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 13. No âmbito do disposto desta Resolução, práticas remotas são consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores, não se confundindo com as atividades de estágios curriculares, de forma a ampliar o aprendizado por competências pela oferta de conteúdos e habilidades aos estudantes, em ambientes vinculados às atividades profissionais e culturais do curso, externas à instituição.

§ 1º As práticas a que se refere o *caput* deverão ser planejadas e detalhadas nos projetos curriculares do curso, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos tecnológicos que deverão mediar o processo de desenvolvimento do aprendizado, de forma a esclarecer, objetivamente, o conjunto de competências, conteúdos e habilidades a serem alcançados.

§ 2º As práticas remotas definidas nesse artigo deverão, quando utilizadas, ser orientadas, acompanhadas, conduzidas e devidamente avaliadas por docente responsável pelos conteúdos e competências a serem alcançados pela atividade.

§ 3º As práticas remotas previstas no *caput* deverão ser desenvolvidas no ambiente presencial da instituição ofertante de curso superior, por meio de equipamentos e tecnologias de comunicação e informação capazes de gerar a adequada relação com os ambientes externos definidos e o aproveitamento do aprendizado.

CAPÍTULO IV **DO PROCESSO REGULATÓRIO E AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 14. O processo regulatório, a cargo dos órgãos do MEC, referente às IES que optarem pela adoção do Ensino e da Aprendizagem Híbrida, far-se-á por meio de procedimento avaliativo institucional, inserido ao processo de credenciamento ou reconhecimento institucional, de autorização ou reconhecimento de cursos superiores, instruído pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Parágrafo único. No caso de cursos de pós-graduação, caberá à Capes instruir as IES a inserirem em documentos pertinentes, quando for o caso, a informação que detalhe a adesão de cursos ou programas ao processo híbrido de que trata esta Resolução, bem como proceder à avaliação e à autorização respectiva no âmbito do processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 15. O processo avaliativo de que trata o artigo anterior levará em consideração, no mínimo, os seguintes itens:

I – documento que detalhe a política institucional que introduz o Ensino e a Aprendizagem Híbrida na instituição, descrevendo a abrangência em relação a cursos, programas e outras atividades, como pesquisa e extensão; a infraestrutura tecnológica utilizada; as metodologias de ensino e as formas diversas de aprendizagem aplicadas, como atividades práticas, de pesquisa e extensão curricularizadas, indicando as formas remotas de interação entre docentes e discentes e de oferta de conteúdos por meio de práticas, dentre outras;

II – documentos instituidores do processo híbrido de ensino e aprendizado, inseridos no PPI e nos PPC vinculados, bem como naqueles atribuídos à avaliação da Capes, descrevendo, no mínimo, o planejamento adotado no desenvolvimento do curso; as metodologias e suportes

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

§ 3º As horas efetivas de atividade acadêmica por parte de discentes e docentes deverão ser consideradas a partir do planejamento previsto na estrutura curricular, associadas às atividades previstas no curso.

§ 4º No desenvolvimento do projeto curricular do curso, a educação híbrida deve favorecer o aprendizado discente orientado e conduzido por docentes, de modo a ordenar as etapas de progressão nas competências ao longo do curso e ampliar o suporte pedagógico, por meio da interação presencial e não presencial entre práticas, pesquisa, extensão, aulas, palestras expositivas, orientação, debates, conferências, seminários, entre outros.

Art. 8º A implantação do processo híbrido de ensino e aprendizagem deverá ser acompanhada de adequada capacitação do corpo docente e de pesquisa das IES, de forma a proporcionar a ampla participação desse segmento no planejamento e implantação das pedagogias decorrentes da mediação de TICs ao aprendizado.

Parágrafo único. A IES deverá incluir o plano de capacitação e desenvolvimento docente no projeto curricular institucional, detalhando as etapas, os módulos de conteúdos, as metodologias e as metas a serem alcançadas em cada etapa cursada.

Art. 9º O processo híbrido de ensino e aprendizagem, uma vez adotado e previsto nos documentos institucionais acadêmicos e curriculares, deve orientar as atividades didático-pedagógicas, a partir do espaço físico da IES, para que possam, eventualmente, ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona e assíncrona, como atividade integradora do curso ou programa presencial, sem serem confundidas com percentuais de atividades na modalidade EaD em cursos superiores presenciais.

Parágrafo único. Em qualquer caso, não se aplica a esta Resolução o disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 2019, em vigência.

Art. 10. No desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Superior, nos termos do § 3º do Art. 47 da LDB, deve se referir às horas de atividades acadêmicas, devidamente acompanhadas, ministradas e orientadas pelo corpo docente da IES, conforme os PPC e as políticas institucionais curriculares descritas.

Parágrafo único. A frequência efetivada pelo estudante nas atividades a que se refere o *caput* deve ser registrada em histórico escolar, computada com aferição específica, mediante instrumentos diversificados e apropriados.

Art. 11. Não são consideradas atividades híbridas no âmbito do ensino e da aprendizagem, como dispostas nesta Resolução, as promovidas pelas IES conforme dispõe a Portaria MEC nº 2.117, de 2019, ou seja, a aplicação de percentuais a cursos presenciais de oferta do curso e de disciplinas na modalidade a distância ou domiciliar, ou que, em qualquer caso, gere complementação na estrutura curricular pré-existente do curso presencial, por módulos na modalidade a distância.

Parágrafo único. Para atendimento do disposto no *caput*, o processo híbrido de ensino e aprendizagem deve estar inserido plenamente nas atividades do curso presencial, de modo a facilitar e estimular a organização do aprendizado por competências.

Art. 12. As IES poderão ampliar para as atividades de extensão curricularizada, pesquisa institucionalizada e cursos de pós-graduação *stricto sensu* o processo híbrido flexível de ensino e aprendizado, nas formas previstas nesta Resolução.

§ 1º As atividades acadêmicas a que se refere o *caput* poderão ser desenvolvidas por intermédio de TICs como forma de acesso a seminários, trabalhos, conferências, intercâmbios, trocas de experiências, compartilhamento de pesquisas e atualização teórica, que favoreçam a cooperação científica, a transmissão e transferência tecnológica e as rotinas de vivência entre grupos de pesquisa.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

9.235, de 15 de dezembro de 2017, bem como na Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017, e na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Art. 4º O processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, de forma a estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizado, bem como as interações entre a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Art. 5º O processo híbrido de ensino e aprendizagem poderá ocorrer de forma interativa e dinâmica entre as atividades acadêmicas presenciais e virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TICs.

Parágrafo único. As atividades virtuais a que se refere o *caput* devem preferencialmente ser realizadas na Instituição de Educação Superior (IES), constituindo-se em atividades relacionadas ao aprendizado por meio de práticas remotas que alcancem ambientes externos à IES, compreendendo também aulas, palestras, debates, seminários, intercâmbios e outras formas de interação, previstos nas políticas institucionais curriculares e nos projetos pedagógicos.

Art. 6º Para garantia de efetiva equidade na concretização dos resultados de aprendizagem é necessário que as instituições educacionais, por meio de seus dirigentes, garantam aos gestores, professores e estudantes o acesso adequado ao processo híbrido de ensino e aprendizagem a partir da instalação de infraestrutura tecnológica e com ampla acessibilidade digital.

Parágrafo único. No cumprimento do *caput*, as IES devem organizar e manter processos sistemáticos de capacitação de toda a comunidade acadêmica, em especial do corpo docente e discente.

CAPÍTULO II **DOS PROCEDIMENTOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 7º A adoção do processo híbrido de ensino e aprendizagem em IES implica em incorporá-lo às ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), incrementando as atividades institucionais curriculares, cabendo-lhes estabelecer metodologias e pedagogias de aprendizagem capazes de desenvolver competências previstas nos currículos dos cursos.

§ 1º Quando da incorporação da adoção que dispõe o *caput*, as instituições ofertantes de Educação Superior, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, deverão detalhar a infraestrutura referente às tecnologias utilizadas, as ações previstas, metodologias e pedagogias aplicadas no ensino e aprendizagem em relação aos cursos, programas ou atividades acadêmicas de cunho curricular.

§ 2º Para o cumprimento do disposto no *caput*, as IES podem permitir uma aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências referentes ao curso, não se restringindo às atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula, de modo a proporcionar aos estudantes e docentes:

- I – interações múltiplas vinculadas a estudos de casos reais;
- II – leituras e atividades redacionais, referenciadas em aspectos teóricos e requisitos profissionais do curso e em conteúdos atualizados;
- III – orientação em práticas de pesquisas e desenvolvimento de extensão curricularizada;
- IV – organização de grupos de estudo, seminários e atividades laboratoriais; e
- V – práticas como forma de oferta de objetos de conhecimento, vivenciais e remotas, entre outras.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Nacionais para o ensino e aprendizado híbrido destinado à formação graduada, pós-graduação stricto sensu e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologia de informação e comunicação.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2022, alterado pelo Parecer CNE/CP nº 34/2023, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de XXX de XXXXX de 2023, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais acerca do processo híbrido de ensino e aprendizagem, mediado preferencialmente por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para a Educação Superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, permeando a organização da formação graduada e da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da cultura digital no processo educacional e de produção de conhecimento.

Art. 2º O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, ativo e inovador que oriente a atividade docente e discente, em formas diversas de ensino e aprendizado, destinado à formação por competências, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual de espaços de aprendizagem.

§ 1º Os princípios híbridos do ensino e da aprendizagem se associam, por meio da mediação de TICs, ao das pedagogias ativas, tais como participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta, solução de problemas, entre outros.

§ 2º As atividades educacionais híbridas de que trata o *caput* devem ser organizadas na forma institucional e curricular, não domiciliares, nas instalações da instituição, superando os ambientes das salas de aula, de modo a proporcionar a interação de atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, entre estudantes e docentes, bem como práticas diversificadas de atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Educação Superior.

§ 3º O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido.

Art. 3º No ordenamento dos projetos curriculares e das metodologias decorrentes do desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, não deverão ser aplicados, pelos órgãos que exercem a regulação da Educação Superior, normas relativas à oferta de cursos na modalidade EaD, conforme disposto nos Decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e nº

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

Superior, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

As alterações propostas para este Projeto de Resolução que trata do ensino e aprendizado, correspondem a pequenas alterações ao longo do texto, especialmente quanto a sua caracterização como metodologia ou pedagogias mediadas por tecnologias de informação e comunicação.

Esta Comissão enfatiza que não se trata, de forma alguma, de uma resolução que dialogue com a modalidade Educação a Distância (EaD) como tal ou que inspire e suporte a formação domiciliar.

As alterações ao logo do texto, poucas e em destaque, são no sentido de reforço sem alterar a finalidade ou a intencionalidade da Resolução já descrita em seu parecer, que se mantém e deverá receber essa breve justificativa como anexo a ele, já que não houve nenhuma alteração substancial, apenas alguns cortes ou reforços no sentido de não restar dúvida sobre a finalidade, já estabelecida no parecer original.

Desta forma, fica reafirmado que se trata de orientação dada à reorganização das políticas institucionais curriculares, no sentido de superação das metodologias centenárias de aulas, salas de aulas, PPCs conservadores e estanques. Por meio desta Resolução, se abrem portas para o incremento de currículos por competências e a superação de segmentação histórica entre atividades acadêmicas práticas e teóricas, formação, pesquisa e extensão.

Assim, foi emitida a Portaria CNE/CP nº 9, de 19 de janeiro de 2023, que recompôs a Comissão, com os Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon e Tiago Tondinelli (membros).

Isto posto, encaminhamos o voto a seguir.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 9 de agosto de 2023.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi (CNE/CES) – Presidente

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes (CNE/CEB) – Relatora

Conselheiro Alysson Massote Carvalho (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Aristides Cimadon (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Tiago Tondinelli (CNE/CEB) – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 9 de agosto de 2023.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi – Presidente

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

No contexto atual, especial atenção deve ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino-aprendizagem na Educação Básica, em atendimento ao que, nesse sentido, prescreve a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Finalmente, cabe destacar que, ainda vivendo momentos excepcionais, devido à pandemia decorrente da Covid-19, à luz da Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021, com o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e novas estratégias do processo híbrido de ensino e aprendizagem em todo o país, as quais trarão, sem dúvida, valiosas contribuições para sua consolidação, o CNE entende por não regulamentar estritamente essa abordagem, mas, sim, por indicar Diretrizes Gerais sobre a matéria, abrindo o campo para inovações metodológicas.

E considerando:

Que, pela situação excepcional criada pela pandemia da Covid-19, foi acelerado o desafio da busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na Educação Superior brasileira, integrando processos diferenciados, professores e estudantes, em tempos e espaços institucionais flexíveis;

Que abordagens e práticas pedagógicas flexíveis foram desenvolvidas no interesse do processo de aprendizagem, integrando no ensino presencial a alternância de atividades em diferentes tempos, mantendo a perspectiva da presencialidade na Educação Superior, ampliando o desenvolvimento de currículos e pedagogias focadas em competências;

Que a flexível concepção de processo híbrido de ensino e aprendizagem, conjugando atividades presenciais e não presenciais foi reordenada pela crescente conectividade, propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação, que trouxeram novas demandas à formação superior;

Que os novos contextos culturais da contemporaneidade exigem a ressignificação das abordagens e práticas pedagógicas, transformando o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações;

Que novas atitudes, práticas e políticas institucionais desenvolvidas na pandemia não podem retroceder, mas devem ser aperfeiçoadas; e

Que o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e das Instituições e Redes Educacionais, considera que o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e inovações relativas ao processo híbrido de ensino e aprendizagem em curso em todo o país, trarão valiosas contribuições para sua consolidação, orientada por diretrizes gerais.

Passamos ao voto.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida.

Cabem, ainda, algumas considerações adicionais, referentes ao flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, que possibilita que a IES, ao implantar atividades mediadas remotamente para seus estudantes matriculados em cursos presenciais, não seja, por exemplo, vítima de eventual regulação limitadora hoje vigente para atividades a distância. As ações institucionais que vêm orientando a gestão pelas IES dos cursos presenciais e dos cursos na modalidade EaD ficam marcadas pela dualidade e segmentação entre essas duas ofertas distintas, com dificuldades de interação entre ambas. Tais dificuldades são fruto do processo avaliativo regulatório que as organiza externamente às IES. As avaliações e a regulação funcionam separadas, a ponto de ordenarem conceitos institucionais distintos a uma mesma instituição, um para o presencial e outro para a EaD. Esse processo expressa uma gestão regulatória que acaba impondo limites institucionais às políticas acadêmicas, aos currículos, aos docentes e, mesmo, às estratégias de aprendizado.

Assim, na Educação Superior, a abordagem desse flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem, como aqui é entendido, deve alcançar as ofertas, especialmente nos cursos presenciais, mas sem vetar a possibilidade para os desenvolvidos na modalidade EaD. Esse entendimento favorece uma política integrada dessas ofertas, o que se impõe às IES pela realidade resultante do combate à pandemia da Covid-19 e pelo consequente afastamento físico de seus atores. Nas IES, as novas práticas de gestão de ambas as ofertas estão divergindo, desde 2017, do vigente processo avaliativo regulatório a cargo do MEC, o que acabou por desestimular políticas institucionais capazes de consolidá-las em práticas comuns de aprendizado em situação de inovadora flexibilização educacional comprometida com resultados de aprendizagem.

Em síntese, com a flexível abordagem do processo híbrido de ensino e aprendizagem, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD.

Em suma, reforça-se que, para o enfrentamento de mudanças educacionais em curso, na Educação Superior, são necessárias efetivas decisões dos dirigentes que assegurem políticas públicas de suporte, tais como:

- Recursos Orçamentários e Financeiros para aprimoramento da infraestrutura das escolas, uma vez que internet e computador são ferramentas básicas na escola do século XXI;*
- Programas nacionais de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências digitais básicas para a conexão com o mundo; e*
- Programas destinados à formação docente e de gestores educacionais nas dinâmicas de planejamento e avaliação das aprendizagens, de uso dos recursos tecnológicos, além de novas metodologias de ensino-aprendizagem.*

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

antinomia e impropriamente, a caracterização de uma modalidade presencial para identificar a oferta substantiva e geral, definida pela LDB como de frequência obrigatória, tanto para o nível da Educação Básica, nos termos do inciso VI do artigo 24 da LDB, quanto para o nível da Educação Superior, nos termos do § 3º do artigo 47 da LDB.

Quanto a essa frequência, no processo híbrido de ensino e aprendizagem, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretar o seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes das IES, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de aprendizagens escolares.

A pandemia sanitária decorrente da Covid-19, que obrigou as escolas à flexibilização da execução de seus Projetos Pedagógicos, alternando momentos presenciais e não presenciais, havia levado o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e Instituições e Redes Educacionais, a aprovar, ao longo do primeiro ano da pandemia, 3 (três) importantes Pareceres no âmbito do Conselho Pleno (CP) do Colegiado: o primeiro deles foi o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sobre a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”.

Os termos desse Parecer, foram reafirmados no Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, contendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Finalmente, o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, analisou proposta de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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. Na sequência, o Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, procedeu ao reexame do referido Parecer CNE/CP nº 15/2020, dando origem à Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

No corrente ano, o CNE editou a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio é superar essa fase de susto, apreensão e improviso. A proposta deste processo híbrido de ensino e aprendizagem objetiva superar esse estágio de emergência, vivenciado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes.

Com o desenvolvimento acelerado de modernização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criam-se oportunidades inéditas e inusitadas de geração de imponderáveis situações de aprendizagem. Novas alternativas de presencialidade, agora pautadas em novas formas de agir de estudantes e professores com maior autonomia e protagonismo colaborativo-crítico dos primeiros, podem ser contabilizadas como atividades com frequência fora do ambiente escolar, “sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar”, reiterando que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem.

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

buscando encontrar alternativas para conectar as escolas ao mundo global, com maior viabilidade e simplicidade, a despeito da enorme e desconfortante desigualdade social reinante.

Nas duas primeiras décadas deste século marcado pela complexidade, nos dizeres do imbatível e centenário educador francês Edgar Morin, o sistema educacional brasileiro, como resultado de contínuo esforço, tem se voltado para o desenvolvimento da centralidade do processo educativo no estudante e na aprendizagem. Acrescente-se a essa ideia, a construção de relações colaborativas entre professores e alunos na produção do conhecimento e de novos modos de pensar e agir (Vygotsky, 1934; Freire, 1978). Orientados pela atual LDB, os educadores brasileiros têm procurado estimular o protagonismo colaborativo-crítico e a participação efetiva dos estudantes nos resultados de sua aprendizagem. Buscando concretizar a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, esses resultados têm sido entendidos como vitais para que aquilo que é ensinado e aprendido faça sentido e seja eficaz na vida das crianças, jovens e adultos. Esse esforço passou a exigir, cada vez mais, a adoção de práticas mais assertivas e colaborativas, que buscassem respeitar o ritmo e os interesses daqueles que aprendem, exigindo, em consequência, abordagens mais diversificadas, que pudessem atender à diversidade dos estudantes, fortalecendo a inclusão e o aumento da equidade de oportunidades.

É nesse contexto que o CNE, desde os primeiros momentos após sua criação, tem orientado os gestores dos diferentes sistemas, redes e estabelecimentos de ensino para a organização de diferentes arranjos curriculares a serem desenvolvidos em distintos ambientes de aprendizagem. O critério básico para a diversificação dessa organização está sempre voltado para o que “o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB, artigo 23), em diferentes trilhas de aprendizagem.

Com essa perspectiva inovadora, é oportuno distinguir entre o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem e a EaD, esta entendida como o disposto no artigo 80 da LDB: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, cujo § 1º define que “a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

No âmbito do CNE existem normas específicas. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

O relevante é assinalar que, diversamente da EaD, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem se constitui em um rol de metodologias desenvolvidas na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que traduzam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo.

Por outro lado, os sucessivos decretos regulamentadores do artigo 80 da LDB, continuamente caracterizaram a EaD como modalidade, o que acabou gerando, por

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

Para garantir padrão de qualidade para esse ensino, prevista no inciso IX desse mesmo artigo, ele deve estar associado à “valorização da experiência extra-escolar” e à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Nesse contexto, de acordo com o inciso III do artigo 13 da LDB, é incumbência fundamental dos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Essa é a orientação básica da LDB para orientar a oferta da educação escolar de qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, envolvendo desde a Educação Infantil até a mais avançada etapa de Pós-Graduação, na Educação Superior, assumindo como critério de organização o interesse da aprendizagem, na perspectiva da “garantia do direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida” e à possibilidade de desenvolvimento de novos modos de agir.

Acrescenta-se o preceito, do mais alto alcance, do seu artigo 23, indicativo do potencial de flexibilidade para a oferta da Educação Básica, a qual “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Grifo nosso)

A história da educação brasileira ao longo de mais de 500 (quinquinhos) anos de existência, incluídos os quase 200 (duzentos) anos vividos após a declaração de sua independência política, acumula uma enorme dívida social em relação à educação, em especial quanto à instrução pública, mesmo tendo ciência do brado de Ruy Barbosa de Oliveira, no início da década de 1880, de que “a ignorância popular é a mãe de todas as servilidades”. Em função desse descaso com a educação e instrução de sua população, o Brasil chegou ao século XXI como um dos países mais desiguais do mundo contemporâneo em matéria de educação, ostentando acentuada falta de equidade nas oportunidades educacionais, apesar do grande avanço conseguido após a promulgação de sua Constituição Federal de 1988.

A pandemia que envolveu o mundo todo nesta segunda década do século XXI, escancarou essa realidade que já estava latente no conjunto do território nacional. Esse contexto adverso alterou os rumos da educação nacional, que já se encontrava caminhando a passos largos rumo à universalização da Educação Básica, em decorrência do enorme esforço desenvolvido sob inspiração da atual Constituição Federal. Esse desenvolvimento exponencial da Educação Básica estava, em decorrência, contribuindo para significativa expansão da Educação Superior, pública, privada ou comunitária, nos termos do artigo 19 da LDB.

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das suas escolas para a presença física de seus estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos. A situação foi delicada para todos, principalmente na Educação Básica das escolas públicas, motivada pela falta de suporte dos governos.

É oportuno registrar que, desde a aprovação da atual LDB, em 1996, os educadores brasileiros já estavam em busca de encontrar formas de ampliar a acessibilidade curricular, em todos os seus níveis, etapas e modalidades educacionais, a partir de práticas inovadoras de ensinar e aprender, com apoio tecnológico ou não, ampliando e reordenando os conteúdos estudados e as metodologias adotadas,

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

pós-pandemia, das mesmas insuficiências e alcances da educação presencial na pré-pandemia.

Por fim, não é demais ressaltar que a passagem pela pandemia foi essencial para a presente proposta. As repercussões do contágio, vividas no processo de ensino e aprendizagem, fez com que, especialmente o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC) e entidades como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), dentre tantas, organizassem em conjunto, uma série de ações mitigadoras de seus efeitos. A mobilização docente, o esforço de alargar as balizas legais da educação brasileira, por meio de Leis, Notas Técnicas, Pareceres e Resoluções do CNE, seguidas de Portarias do MEC e a busca de alternativas pedagógicas que melhor organizassem as interações remotas de ensino e aprendizado, são alguns exemplos que levaram instituições e redes públicas e privadas de Educação Básica e de Educação Superior, mantenedores, docentes e estudantes a não mais desejarem o retorno da situação existente até o ano de 2019. Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19.

2. Análise de mérito

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A atual LDB, em seu artigo 2º, retoma o preceito constitucional nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB, em seu artigo 1º, já esclarece que “a educação abrange os 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”. Entretanto, de acordo com seu § 1º, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Essa educação escolar, por seu turno, nos termos de seu § 2º, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Entre os princípios fundamentais que devem ser garantidos por meio de ensino, nos termos do artigo 3º da LDB, sem prejuízo dos demais, é oportuno destacar os 3 (três) primeiros, quais sejam:

- [...]
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

formas de produções cocriadas por estudantes, além da possibilidade de personalização por meio do desenho de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes.

É preciso pensar esses novos contextos socioculturais, considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a transformação das abordagens e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em um ambiente ainda caracterizado como auditório da informação. É essencial transformar o espaço educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor os novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para propiciar efetiva aprendizagem.

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa abordagem de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano institucional.

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem.

Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos na relação com outros – professor e colegas – desenvolvendo habilidades e competências, e o professor é responsável pela construção das experiências de aprendizagem de acordo com as necessidades dos estudantes, atuando como orientador desse processo, assumindo a parceria colaborativo-crítica na construção coletiva de ação autoral.

Nesse contexto, torna-se oportuno enfatizar que essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como uma modalidade educacional específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, forma substantiva de oferta educacional. A nova abordagem educacional híbrida envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto a implantação de currículos por competências e não por conteúdos.

Nessa circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive na EaD, sua aplicação como fator de geração de novas pedagogias associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem. O fato de a EaD já adotar mediações tecnológicas, não alcança as perspectivas de desenvolvimento pedagógico, expresso na flexibilidade e na diversidade das formas de aprendizado e nos procedimentos de ensino, orientação ou acompanhamento docente. Muitos cursos ofertados pela EaD acompanham as formas conservadoras dos cursos ou aulas presenciais, de currículos conteudistas e de práticas e interações de aprendizado mínimas. Carecem, assim, na perspectiva de interações agregadas ao aprendizado na

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais.

Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran (in: BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015), propondo a educação híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações assertivas no desenvolvimento, além de admitir o reconhecimento de saberes adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida dos estudantes.

A visão híbrida e flexível de educação foi salientada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilidades percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre sala de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas. Todavia, a falta de suporte às escolas e aos alunos de baixa renda dificultaram e/ou impossibilitaram sua implementação.

Vale lembrar que as ideias do hibridismo foram discutidas por Néstor García Canclini (1996), em contexto de final de século, quando colocava em pauta o termo “hibridização”, abrangendo as diversas mesclas interculturais que marcam a contemporaneidade e que reverberam no nosso cotidiano.

Para Néstor García Canclini, a hibridização funde estruturas ou práticas sociais com novas dinâmicas e novas formas de relacionamento, que se constroem nas articulações culturais, a partir da criatividade individual e coletiva.

Ao longo do tempo, se materializam novas ideias, que misturam as práticas do cotidiano, as manifestações da arte, o desenvolvimento tecnológico, os modos de ser e viver em sociedade e as diversas formas de construir coletivamente. Todo esse movimento reverbera nas relações interpessoais, sempre em busca de atender às demandas desse novo cenário, promovendo dinâmicas novas, também nas relações de ensinar e de aprender, promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Podemos, nessa perspectiva, pensar no sujeito social, que é nosso estudante ou nosso professor, a partir das ideias de Néstor García Canclini, que em seus amplos estudos das questões da pós-modernidade, avaliava a cultura e a educação como alternativas complementares e híbridas. Considera que a base cultural é composta com a participação ativa e mútua de todas as classes sociais, ultrapassando fronteiras, raças, línguas e credos, criando fusões e superposições de valores e crenças, desenvolvendo estrutura própria, descentralizada, multidirecionada.

A ampla conectividade e o acesso às ferramentas de interlocução, aliadas aos meios de comunicação, definem um conjunto de processos, intercâmbios e mesclas culturais, na composição de uma geração híbrida de jovens com novos padrões, que buscam atender às novas demandas e impõem ajustes permanentes nos valores e ideologias emergentes na sociedade. Como lidar com essa geração híbrida, plural e flexível, sem conflitos geracionais e divergências sociais?

Dante dessas diversas visões, são importantes as oportunidades de vivências significativas, na perspectiva de Néstor García Canclini (1989), que consigam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades para as relações do cotidiano. É fundamental o investimento na autonomia, no protagonismo colaborativo-crítico e nas

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

No método tradicional, o docente é o detentor do conhecimento, que o repassa para os estudantes, os quais, por muitas vezes, não o apropriam e apenas o memorizam para o dia da avaliação. Hoje, porém, o conhecimento é aberto às poucas pessoas com acesso à conectividade em nosso país, mas precisamos buscar apoio e implementação de políticas públicas para que a conexão se torne cada vez mais democraticamente disponibilizada. Entretanto, o acesso à informação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, mas a de aprender a entender como orientar a construção do conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante por meio de novas relações com seus conhecimentos prévios, contextualizados em seu cotidiano.

Problemas históricos na qualidade da educação, que já demandaram soluções inéditas e inovadoras, agora se agravam, e seu enfrentamento se torna mais urgente diante da crise educacional gerada pela pandemia da Covid-19. Tudo indica que a pandemia vai ser atenuada, mas as abordagens híbridas, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer. Essa realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia e de pesquisas inovadoras no campo educacional desde 2015 (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015). O período da pandemia exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação à essa nova realidade. Hoje, vive-se um momento de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais.

É oportuno ressaltar que o Brasil contabiliza quase 2 (dois) anos com escolas públicas e privadas fechadas, em todos os níveis, utilizando permanentemente soluções remotas emergenciais.

O CNE e organizações de muitos países, estruturaram uma série de leis, políticas, normas e recomendações sobre as abordagens educacionais que ajudaram a orientar as ações das instituições educacionais, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais.

Passada essa fase inicial da pandemia da Covid-19, é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento dessas instituições para aulas presenciais.

Note-se que, já no início do ano de 2021, a União Europeia (UE) lançou a Década Digital, identificando uma visão e um percurso para a transformação digital da Europa até o ano de 2030, em que o primeiro ponto fundamental estabelece que “até 2030, pelo menos 80% de todos os adultos deverão possuir competências digitais básicas e deverá formar 20 milhões de especialistas em TIC a trabalhar na União Europeia, devendo as mulheres assumir uma maior proporção desses empregos”. (UNIÃO EUROPEIA, 2021, p. 21)

Adicionalmente, a UE elaborou um Plano de Ação para Educação Digital (2021-2027) cujo objetivo é “apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE à era digital”. (Comissão Europeia – Membros da UE – 2021)

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da Educação Superior, ao lidar com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de gestão de tempos e espaços presenciais e remotos, articulados, de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensino e aprendizado. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	UF: DF	
ASSUNTO: Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação <i>stricto sensu</i> e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação.		
COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente); Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon e Tiago Tondinelli (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36		
PARECER CNE/CP Nº: 34/2023	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 8/8/2023

I – RELATÓRIO

Este processo trata da alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, cujo interior teor está transscrito abaixo:

[...]
1. Introdução

Por meio da Indicação CNE/CP nº 1, de 13 de abril de 2021, foi proposta a constituição de comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida. Na Portaria CNE/CP nº 7, de 23 de abril de 2021, foram designados para compor a comissão os Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), Aristides Cimadon, Marilia Ancona Lopez, Mozart Neves Ramos e Tiago Tondinelli (Membros). A recomposição da comissão se deu por meio da Portaria CNE/CP nº 9, de 8 de julho de 2021, ficando da seguinte forma: Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (Relatores), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon, Marilia Ancona Lopez, Mauro Luiz Rabelo, Mozart Ramos Neves, Tiago Tondinelli e Wagner Vilas Boas de Souza (Membros).

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir as abordagens pedagógicas híbridas, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse da aprendizagem assim o recomendar.

Na verdade, revisões, investimentos e incentivos a abordagens inovadoras precisariam já ter sido realizados há décadas pela comunidade educacional brasileira, uma vez que as últimas gerações são resultado de um modelo educacional industrial, no qual todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, do mesmo jeito, de modo passivo e disciplinado, diante de docente que detém conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

§ 2º A implementação do processo híbrido de aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu* deverá ser normatizada e avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Ministério da Educação (MEC).

CAPÍTULO III **DA OFERTA DE PRÁTICAS E ATIVIDADES REMOTAS NO ÂMBITO DA** **EDUCAÇÃO HÍBRIDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 13. No âmbito do disposto desta Resolução, práticas remotas são consideradas atividades integradas aos componentes curriculares obrigatórios de cursos superiores, não se confundindo com as atividades de estágios curriculares, de forma a ampliar o aprendizado por competências pela oferta de conteúdos e habilidades aos estudantes, em ambientes vinculados às atividades profissionais e culturais do curso, externas à instituição.

§ 1º As práticas a que se refere o *caput* deverão ser planejadas e detalhadas nos projetos curriculares do curso, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos tecnológicos que deverão mediar o processo de desenvolvimento do aprendizado, de forma a esclarecer, objetivamente, o conjunto de competências, conteúdos e habilidades a serem alcançados.

§ 2º As práticas remotas definidas nesse artigo deverão, quando utilizadas, ser orientadas, acompanhadas, conduzidas e devidamente avaliadas por docente responsável pelos conteúdos e competências a serem alcançados pela atividade.

§ 3º As práticas remotas previstas no *caput* deverão ser desenvolvidas no ambiente presencial da instituição ofertante de curso superior, por meio de equipamentos e tecnologias de comunicação e informação capazes de gerar a adequada relação com os ambientes externos definidos e o aproveitamento do aprendizado.

CAPÍTULO IV **DO PROCESSO REGULATÓRIO E AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 14. O processo regulatório, a cargo dos órgãos do MEC, referente às IES que optarem pela adoção do Ensino e da Aprendizagem Híbrida, far-se-á por meio de procedimento avaliativo institucional, inserido ao processo de credenciamento ou reconhecimento institucional, de autorização ou reconhecimento de cursos superiores, instruído pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e executado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Parágrafo único. No caso de cursos de pós-graduação, caberá à Capes instruir as IES a inserirem em documentos pertinentes, quando for o caso, a informação que detalhe a adesão de cursos ou programas ao processo híbrido de que trata esta Resolução, bem como proceder à avaliação e à autorização respectiva no âmbito do processo de expansão da pós-graduação *stricto sensu*.

Art. 15. O processo avaliativo de que trata o artigo anterior levará em consideração, no mínimo, os seguintes itens:

I – documento que detalhe a política institucional que introduz o Ensino e a Aprendizagem Híbrida na instituição, descrevendo a abrangência em relação a cursos, programas e outras atividades, como pesquisa e extensão; a infraestrutura tecnológica utilizada; as metodologias de ensino e as formas diversas de aprendizagem aplicadas, como atividades práticas, de pesquisa e extensão curricularizadas, indicando as formas remotas de interação entre docentes e discentes e de oferta de conteúdos por meio de práticas, dentre outras;

II – documentos instituidores do processo híbrido de ensino e aprendizado, inseridos no PPI e nos PPC vinculados, bem como naqueles atribuídos à avaliação da Capes, descrevendo, no mínimo, o planejamento adotado no desenvolvimento do curso; as metodologias e suportes

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

§ 3º As horas efetivas de atividade acadêmica por parte de discentes e docentes deverão ser consideradas a partir do planejamento previsto na estrutura curricular, associadas às atividades previstas no curso.

§ 4º No desenvolvimento do projeto curricular do curso, a educação híbrida deve favorecer o aprendizado discente orientado e conduzido por docentes, de modo a ordenar as etapas de progressão nas competências ao longo do curso e ampliar o suporte pedagógico, por meio da interação presencial e não presencial entre práticas, pesquisa, extensão, aulas, palestras expositivas, orientação, debates, conferências, seminários, entre outros.

Art. 8º A implantação do processo híbrido de ensino e aprendizagem deverá ser acompanhada de adequada capacitação do corpo docente e de pesquisa das IES, de forma a proporcionar a ampla participação desse segmento no planejamento e implantação das pedagogias decorrentes da mediação de TICs ao aprendizado.

Parágrafo único. A IES deverá incluir o plano de capacitação e desenvolvimento docente no projeto curricular institucional, detalhando as etapas, os módulos de conteúdos, as metodologias e as metas a serem alcançadas em cada etapa cursada.

Art. 9º O processo híbrido de ensino e aprendizagem, uma vez adotado e previsto nos documentos institucionais acadêmicos e curriculares, deve orientar as atividades didático-pedagógicas, a partir do espaço físico da IES, para que possam, eventualmente, ser desenvolvidas *online*, de maneira síncrona e assíncrona, como atividade integradora do curso ou programa presencial, sem serem confundidas com percentuais de atividades na modalidade EaD em cursos superiores presenciais.

Parágrafo único. Em qualquer caso, não se aplica a esta Resolução o disposto na Portaria MEC nº 2.117, de 2019, em vigência.

Art. 10. No desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, a frequência prevista para o ensino presencial da Educação Superior, nos termos do § 3º do Art. 47 da LDB, deve se referir às horas de atividades acadêmicas, devidamente acompanhadas, ministradas e orientadas pelo corpo docente da IES, conforme os PPC e as políticas institucionais curriculares descritas.

Parágrafo único. A frequência efetivada pelo estudante nas atividades a que se refere o *caput* deve ser registrada em histórico escolar, computada com aferição específica, mediante instrumentos diversificados e apropriados.

Art. 11. Não são consideradas atividades híbridas no âmbito do ensino e da aprendizagem, como dispostas nesta Resolução, as promovidas pelas IES conforme dispõe a Portaria MEC nº 2.117, de 2019, ou seja, a aplicação de percentuais a cursos presenciais de oferta do curso e de disciplinas na modalidade a distância ou domiciliar, ou que, em qualquer caso, gere complementação na estrutura curricular pré-existente do curso presencial, por módulos na modalidade a distância.

Parágrafo único. Para atendimento do disposto no *caput*, o processo híbrido de ensino e aprendizagem deve estar inserido plenamente nas atividades do curso presencial, de modo a facilitar e estimular a organização do aprendizado por competências.

Art. 12. As IES poderão ampliar para as atividades de extensão curricularizada, pesquisa institucionalizada e cursos de pós-graduação *stricto sensu* o processo híbrido flexível de ensino e aprendizado, nas formas previstas nesta Resolução.

§ 1º As atividades acadêmicas a que se refere o *caput* poderão ser desenvolvidas por intermédio de TICs como forma de acesso a seminários, trabalhos, conferências, intercâmbios, trocas de experiências, compartilhamento de pesquisas e atualização teórica, que favoreçam a cooperação científica, a transmissão e transferência tecnológica e as rotinas de vivência entre grupos de pesquisa.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

9.235, de 15 de dezembro de 2017, bem como na Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017, e na Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.

Art. 4º O processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, de forma a estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizado, bem como as interações entre a graduação, a pós-graduação, a pesquisa e a extensão.

Art. 5º O processo híbrido de ensino e aprendizagem poderá ocorrer de forma interativa e dinâmica entre as atividades acadêmicas presenciais e virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TICs.

Parágrafo único. As atividades virtuais a que se refere o *caput* devem preferencialmente ser realizadas na Instituição de Educação Superior (IES), constituindo-se em atividades relacionadas ao aprendizado por meio de práticas remotas que alcancem ambientes externos à IES, compreendendo também aulas, palestras, debates, seminários, intercâmbios e outras formas de interação, previstos nas políticas institucionais curriculares e nos projetos pedagógicos.

Art. 6º Para garantia de efetiva equidade na concretização dos resultados de aprendizagem é necessário que as instituições educacionais, por meio de seus dirigentes, garantam aos gestores, professores e estudantes o acesso adequado ao processo híbrido de ensino e aprendizagem a partir da instalação de infraestrutura tecnológica e com ampla acessibilidade digital.

Parágrafo único. No cumprimento do *caput*, as IES devem organizar e manter processos sistemáticos de capacitação de toda a comunidade acadêmica, em especial do corpo docente e discente.

CAPÍTULO II **DOS PROCEDIMENTOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Art. 7º A adoção do processo híbrido de ensino e aprendizagem em IES implica em incorporá-lo às ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), incrementando as atividades institucionais curriculares, cabendo-lhes estabelecer metodologias e pedagogias de aprendizagem capazes de desenvolver competências previstas nos currículos dos cursos.

§ 1º Quando da incorporação da adoção que dispõe o *caput*, as instituições ofertantes de Educação Superior, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, deverão detalhar a infraestrutura referente às tecnologias utilizadas, as ações previstas, metodologias e pedagogias aplicadas no ensino e aprendizagem em relação aos cursos, programas ou atividades acadêmicas de cunho curricular.

§ 2º Para o cumprimento do disposto no *caput*, as IES podem permitir uma aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências referentes ao curso, não se restringindo às atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula, de modo a proporcionar aos estudantes e docentes:

- I – interações múltiplas vinculadas a estudos de casos reais;
- II – leituras e atividades redacionais, referenciadas em aspectos teóricos e requisitos profissionais do curso e em conteúdos atualizados;
- III – orientação em práticas de pesquisas e desenvolvimento de extensão curricularizada;
- IV – organização de grupos de estudo, seminários e atividades laboratoriais; e
- V – práticas como forma de oferta de objetos de conhecimento, vivenciais e remotas, entre outras.

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Institui Diretrizes Nacionais para o ensino e aprendizado híbrido destinado à formação graduada, pós-graduação stricto sensu e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologia de informação e comunicação.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 14/2022, alterado pelo Parecer CNE/CP nº 34/2023, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de XXX de XXXXX de 2023, resolve:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais acerca do processo híbrido de ensino e aprendizagem, mediado preferencialmente por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para a Educação Superior, incluindo a pós-graduação *stricto sensu*, permeando a organização da formação graduada e da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da cultura digital no processo educacional e de produção de conhecimento.

Art. 2º O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, organizado a partir de TICs, ativo e inovador que oriente a atividade docente e discente, em formas diversas de ensino e aprendizado, destinado à formação por competências, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual de espaços de aprendizagem.

§ 1º Os princípios híbridos do ensino e da aprendizagem se associam, por meio da mediação de TICs, ao das pedagogias ativas, tais como participação, autonomia, protagonismo, invenção, descoberta, solução de problemas, entre outros.

§ 2º As atividades educacionais híbridas de que trata o *caput* devem ser organizadas na forma institucional e curricular, não domiciliares, nas instalações da instituição, superando os ambientes das salas de aula, de modo a proporcionar a interação de atividades presenciais e remotas, síncronas e assíncronas, entre estudantes e docentes, bem como práticas diversificadas de atividades de aprendizado vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos da Educação Superior.

§ 3º O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido.

Art. 3º No ordenamento dos projetos curriculares e das metodologias decorrentes do desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem, não deverão ser aplicados, pelos órgãos que exercem a regulação da Educação Superior, normas relativas à oferta de cursos na modalidade EaD, conforme disposto nos Decretos nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e nº

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

Superior, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

As alterações propostas para este Projeto de Resolução que trata do ensino e aprendizado, correspondem a pequenas alterações ao longo do texto, especialmente quanto a sua caracterização como metodologia ou pedagogias mediadas por tecnologias de informação e comunicação.

Esta Comissão enfatiza que não se trata, de forma alguma, de uma resolução que dialogue com a modalidade Educação a Distância (EaD) como tal ou que inspire e suporte a formação domiciliar.

As alterações ao logo do texto, poucas e em destaque, são no sentido de reforço sem alterar a finalidade ou a intencionalidade da Resolução já descrita em seu parecer, que se mantém e deverá receber essa breve justificativa como anexo a ele, já que não houve nenhuma alteração substancial, apenas alguns cortes ou reforços no sentido de não restar dúvida sobre a finalidade, já estabelecida no parecer original.

Desta forma, fica reafirmado que se trata de orientação dada à reorganização das políticas institucionais curriculares, no sentido de superação das metodologias centenárias de aulas, salas de aulas, PPCs conservadores e estanques. Por meio desta Resolução, se abrem portas para o incremento de currículos por competências e a superação de segmentação histórica entre atividades acadêmicas práticas e teóricas, formação, pesquisa e extensão.

Assim, foi emitida a Portaria CNE/CP nº 9, de 19 de janeiro de 2023, que recompôs a Comissão, com os Conselheiros Luiz Roberto Liza Curi (Presidente), Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon e Tiago Tondinelli (membros).

Isto posto, encaminhamos o voto a seguir.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 9 de agosto de 2023.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi (CNE/CES) – Presidente

Conselheira Suely Melo de Castro Menezes (CNE/CEB) – Relatora

Conselheiro Alysson Massote Carvalho (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Aristides Cimadon (CNE/CES) – Membro

Conselheiro Tiago Tondinelli (CNE/CEB) – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Sala das Sessões, em 9 de agosto de 2023.

Conselheiro Luiz Roberto Liza Curi – Presidente

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

No contexto atual, especial atenção deve ser dada à Formação Inicial e Continuada de Professores quanto à vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino-aprendizagem na Educação Básica, em atendimento ao que, nesse sentido, prescreve a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), bem como a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de outubro de 2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Finalmente, cabe destacar que, ainda vivendo momentos excepcionais, devido à pandemia decorrente da Covid-19, à luz da Lei nº 14.218, de 13 de outubro de 2021, com o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e novas estratégias do processo híbrido de ensino e aprendizagem em todo o país, as quais trarão, sem dúvida, valiosas contribuições para sua consolidação, o CNE entende por não regulamentar estritamente essa abordagem, mas, sim, por indicar Diretrizes Gerais sobre a matéria, abrindo o campo para inovações metodológicas.

E considerando:

Que, pela situação excepcional criada pela pandemia da Covid-19, foi acelerado o desafio da busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na Educação Superior brasileira, integrando processos diferenciados, professores e estudantes, em tempos e espaços institucionais flexíveis;

Que abordagens e práticas pedagógicas flexíveis foram desenvolvidas no interesse do processo de aprendizagem, integrando no ensino presencial a alternância de atividades em diferentes tempos, mantendo a perspectiva da presencialidade na Educação Superior, ampliando o desenvolvimento de currículos e pedagogias focadas em competências;

Que a flexível concepção de processo híbrido de ensino e aprendizagem, conjugando atividades presenciais e não presenciais foi reordenada pela crescente conectividade, propiciada pelos meios tecnológicos de informação e comunicação, que trouxeram novas demandas à formação superior;

Que os novos contextos culturais da contemporaneidade exigem a ressignificação das abordagens e práticas pedagógicas, transformando o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações;

Que novas atitudes, práticas e políticas institucionais desenvolvidas na pandemia não podem retroceder, mas devem ser aperfeiçoadas; e

Que o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e das Instituições e Redes Educacionais, considera que o desenvolvimento de estudos, pesquisas, experimentações e inovações relativas ao processo híbrido de ensino e aprendizagem em curso em todo o país, trarão valiosas contribuições para sua consolidação, orientada por diretrizes gerais.

Passamos ao voto.

II – VOTO DA COMISSÃO

A Comissão vota favoravelmente à aprovação das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida.

Cabem, ainda, algumas considerações adicionais, referentes ao flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, que possibilita que a IES, ao implantar atividades mediadas remotamente para seus estudantes matriculados em cursos presenciais, não seja, por exemplo, vítima de eventual regulação limitadora hoje vigente para atividades a distância. As ações institucionais que vêm orientando a gestão pelas IES dos cursos presenciais e dos cursos na modalidade EaD ficam marcadas pela dualidade e segmentação entre essas duas ofertas distintas, com dificuldades de interação entre ambas. Tais dificuldades são fruto do processo avaliativo regulatório que as organiza externamente às IES. As avaliações e a regulação funcionam separadas, a ponto de ordenarem conceitos institucionais distintos a uma mesma instituição, um para o presencial e outro para a EaD. Esse processo expressa uma gestão regulatória que acaba impondo limites institucionais às políticas acadêmicas, aos currículos, aos docentes e, mesmo, às estratégias de aprendizado.

Assim, na Educação Superior, a abordagem desse flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem, como aqui é entendido, deve alcançar as ofertas, especialmente nos cursos presenciais, mas sem vetar a possibilidade para os desenvolvidos na modalidade EaD. Esse entendimento favorece uma política integrada dessas ofertas, o que se impõe às IES pela realidade resultante do combate à pandemia da Covid-19 e pelo consequente afastamento físico de seus atores. Nas IES, as novas práticas de gestão de ambas as ofertas estão divergindo, desde 2017, do vigente processo avaliativo regulatório a cargo do MEC, o que acabou por desestimular políticas institucionais capazes de consolidá-las em práticas comuns de aprendizado em situação de inovadora flexibilização educacional comprometida com resultados de aprendizagem.

Em síntese, com a flexível abordagem do processo híbrido de ensino e aprendizagem, busca-se ampliar as balizas regulatórias atuais, sem os limites percentuais estabelecidos para as práticas e os aprendizados remotos possíveis para estudantes, seja em cursos presenciais, seja naqueles desenvolvidos no âmbito da EaD.

Em suma, reforça-se que, para o enfrentamento de mudanças educacionais em curso, na Educação Superior, são necessárias efetivas decisões dos dirigentes que assegurem políticas públicas de suporte, tais como:

- Recursos Orçamentários e Financeiros para aprimoramento da infraestrutura das escolas, uma vez que internet e computador são ferramentas básicas na escola do século XXI;*
- Programas nacionais de estratégias metodológicas para o desenvolvimento de competências digitais básicas para a conexão com o mundo; e*
- Programas destinados à formação docente e de gestores educacionais nas dinâmicas de planejamento e avaliação das aprendizagens, de uso dos recursos tecnológicos, além de novas metodologias de ensino-aprendizagem.*

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

antinomia e impropriamente, a caracterização de uma modalidade presencial para identificar a oferta substantiva e geral, definida pela LDB como de frequência obrigatória, tanto para o nível da Educação Básica, nos termos do inciso VI do artigo 24 da LDB, quanto para o nível da Educação Superior, nos termos do § 3º do artigo 47 da LDB.

Quanto a essa frequência, no processo híbrido de ensino e aprendizagem, pela sua flexibilidade em relação a tempos e espaços, conduz à reinterpretar o seu conceito, que vai além da presença física do estudante nos ambientes das IES, gerando a necessidade de diversificados e apropriados instrumentos para sua aferição e cômputo no percurso efetivado pelo estudante para a consolidação de aprendizagens escolares.

A pandemia sanitária decorrente da Covid-19, que obrigou as escolas à flexibilização da execução de seus Projetos Pedagógicos, alternando momentos presenciais e não presenciais, havia levado o CNE, atento às necessidades e demandas dos Sistemas de Ensino e Instituições e Redes Educacionais, a aprovar, ao longo do primeiro ano da pandemia, 3 (três) importantes Pareceres no âmbito do Conselho Pleno (CP) do Colegiado: o primeiro deles foi o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, sobre a “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”.

Os termos desse Parecer, foram reafirmados no Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, contendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Finalmente, o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, analisou proposta de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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. Na sequência, o Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, procedeu ao reexame do referido Parecer CNE/CP nº 15/2020, dando origem à Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

No corrente ano, o CNE editou a Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, que institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Se, para superar as consequências nefastas e as dificuldades reais em relação à educação escolar, os educadores brasileiros tiveram que improvisar a oferta de programas remotos de ensino, alternando com momentos presenciais, o desafio é superar essa fase de susto, apreensão e improviso. A proposta deste processo híbrido de ensino e aprendizagem objetiva superar esse estágio de emergência, vivenciado com muito esforço e até mesmo sacrifício por parte de professores e estudantes.

Com o desenvolvimento acelerado de modernização das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), criam-se oportunidades inéditas e inusitadas de geração de imponderáveis situações de aprendizagem. Novas alternativas de presencialidade, agora pautadas em novas formas de agir de estudantes e professores com maior autonomia e protagonismo colaborativo-crítico dos primeiros, podem ser contabilizadas como atividades com frequência fora do ambiente escolar, “sempre que o processo de aprendizagem assim o recomendar”, reiterando que a frequência legalmente prescrita para os diferentes cursos vai além da presença física do estudante no ambiente da escola, valorizando mais os efetivos resultados de aprendizagem.

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

buscando encontrar alternativas para conectar as escolas ao mundo global, com maior viabilidade e simplicidade, a despeito da enorme e desconfortante desigualdade social reinante.

Nas duas primeiras décadas deste século marcado pela complexidade, nos dizeres do imbatível e centenário educador francês Edgar Morin, o sistema educacional brasileiro, como resultado de contínuo esforço, tem se voltado para o desenvolvimento da centralidade do processo educativo no estudante e na aprendizagem. Acrescente-se a essa ideia, a construção de relações colaborativas entre professores e alunos na produção do conhecimento e de novos modos de pensar e agir (Vygotsky, 1934; Freire, 1978). Orientados pela atual LDB, os educadores brasileiros têm procurado estimular o protagonismo colaborativo-crítico e a participação efetiva dos estudantes nos resultados de sua aprendizagem. Buscando concretizar a incumbência de “zelar pela aprendizagem dos alunos”, esses resultados têm sido entendidos como vitais para que aquilo que é ensinado e aprendido faça sentido e seja eficaz na vida das crianças, jovens e adultos. Esse esforço passou a exigir, cada vez mais, a adoção de práticas mais assertivas e colaborativas, que buscassem respeitar o ritmo e os interesses daqueles que aprendem, exigindo, em consequência, abordagens mais diversificadas, que pudessem atender à diversidade dos estudantes, fortalecendo a inclusão e o aumento da equidade de oportunidades.

É nesse contexto que o CNE, desde os primeiros momentos após sua criação, tem orientado os gestores dos diferentes sistemas, redes e estabelecimentos de ensino para a organização de diferentes arranjos curriculares a serem desenvolvidos em distintos ambientes de aprendizagem. O critério básico para a diversificação dessa organização está sempre voltado para o que “o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (LDB, artigo 23), em diferentes trilhas de aprendizagem.

Com essa perspectiva inovadora, é oportuno distinguir entre o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem e a EaD, esta entendida como o disposto no artigo 80 da LDB: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, cujo § 1º define que “a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”.

No âmbito do CNE existem normas específicas. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016, define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. A Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

O relevante é assinalar que, diversamente da EaD, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem se constitui em um rol de metodologias desenvolvidas na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que traduzam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo.

Por outro lado, os sucessivos decretos regulamentadores do artigo 80 da LDB, continuamente caracterizaram a EaD como modalidade, o que acabou gerando, por

PROCESSO N°: 23001.000265/2021-36

Para garantir padrão de qualidade para esse ensino, prevista no inciso IX desse mesmo artigo, ele deve estar associado à “valorização da experiência extra-escolar” e à “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Nesse contexto, de acordo com o inciso III do artigo 13 da LDB, é incumbência fundamental dos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Essa é a orientação básica da LDB para orientar a oferta da educação escolar de qualidade em todos os seus níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, envolvendo desde a Educação Infantil até a mais avançada etapa de Pós-Graduação, na Educação Superior, assumindo como critério de organização o interesse da aprendizagem, na perspectiva da “garantia do direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida” e à possibilidade de desenvolvimento de novos modos de agir.

Acrescenta-se o preceito, do mais alto alcance, do seu artigo 23, indicativo do potencial de flexibilidade para a oferta da Educação Básica, a qual “poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. (Grifo nosso)

A história da educação brasileira ao longo de mais de 500 (quinquinhos) anos de existência, incluídos os quase 200 (duzentos) anos vividos após a declaração de sua independência política, acumula uma enorme dívida social em relação à educação, em especial quanto à instrução pública, mesmo tendo ciência do brado de Ruy Barbosa de Oliveira, no início da década de 1880, de que “a ignorância popular é a mãe de todas as servilidades”. Em função desse descaso com a educação e instrução de sua população, o Brasil chegou ao século XXI como um dos países mais desiguais do mundo contemporâneo em matéria de educação, ostentando acentuada falta de equidade nas oportunidades educacionais, apesar do grande avanço conseguido após a promulgação de sua Constituição Federal de 1988.

A pandemia que envolveu o mundo todo nesta segunda década do século XXI, escancarou essa realidade que já estava latente no conjunto do território nacional. Esse contexto adverso alterou os rumos da educação nacional, que já se encontrava caminhando a passos largos rumo à universalização da Educação Básica, em decorrência do enorme esforço desenvolvido sob inspiração da atual Constituição Federal. Esse desenvolvimento exponencial da Educação Básica estava, em decorrência, contribuindo para significativa expansão da Educação Superior, pública, privada ou comunitária, nos termos do artigo 19 da LDB.

Em março de 2020, sem planejamento prévio, a sociedade brasileira obrigou-se a fechar as portas das suas escolas para a presença física de seus estudantes, buscando desenvolver novas alternativas para a oferta de atividades educacionais não presenciais. A inevitável improvisação da oferta de atividades educacionais remotas, com ou sem suporte de modernas tecnologias de informação e comunicação, corajosamente assumida pelo conjunto dos educadores brasileiros, de todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino, buscou garantir, da melhor forma possível, a manutenção dos melhores níveis possíveis de aprendizagem de seus educandos. A situação foi delicada para todos, principalmente na Educação Básica das escolas públicas, motivada pela falta de suporte dos governos.

É oportuno registrar que, desde a aprovação da atual LDB, em 1996, os educadores brasileiros já estavam em busca de encontrar formas de ampliar a acessibilidade curricular, em todos os seus níveis, etapas e modalidades educacionais, a partir de práticas inovadoras de ensinar e aprender, com apoio tecnológico ou não, ampliando e reordenando os conteúdos estudados e as metodologias adotadas,

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

pós-pandemia, das mesmas insuficiências e alcances da educação presencial na pré-pandemia.

Por fim, não é demais ressaltar que a passagem pela pandemia foi essencial para a presente proposta. As repercussões do contágio, vividas no processo de ensino e aprendizagem, fez com que, especialmente o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC) e entidades como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), dentre tantas, organizassem em conjunto, uma série de ações mitigadoras de seus efeitos. A mobilização docente, o esforço de alargar as balizas legais da educação brasileira, por meio de Leis, Notas Técnicas, Pareceres e Resoluções do CNE, seguidas de Portarias do MEC e a busca de alternativas pedagógicas que melhor organizassem as interações remotas de ensino e aprendizado, são alguns exemplos que levaram instituições e redes públicas e privadas de Educação Básica e de Educação Superior, mantenedores, docentes e estudantes a não mais desejarem o retorno da situação existente até o ano de 2019. Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19.

2. Análise de mérito

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A atual LDB, em seu artigo 2º, retoma o preceito constitucional nos seguintes termos: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A LDB, em seu artigo 1º, já esclarece que “a educação abrange os 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”. Entretanto, de acordo com seu § 1º, “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Essa educação escolar, por seu turno, nos termos de seu § 2º, “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Entre os princípios fundamentais que devem ser garantidos por meio de ensino, nos termos do artigo 3º da LDB, sem prejuízo dos demais, é oportuno destacar os 3 (três) primeiros, quais sejam:

- [...]
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

formas de produções cocriadas por estudantes, além da possibilidade de personalização por meio do desenho de experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos estudantes.

É preciso pensar esses novos contextos socioculturais, considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a transformação das abordagens e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em um ambiente ainda caracterizado como auditório da informação. É essencial transformar o espaço educacional em verdadeiros laboratórios de aprendizagem, ampliando as discussões sobre o valor e as formas de utilizar mais e melhor os novos saberes, as muitas informações, ferramentas e meios tecnológicos de informação e comunicação, para propiciar efetiva aprendizagem.

Ao se discutir a educação inspirada nos flexíveis princípios de hibridismo, configura-se reducionista considerar essa abordagem de aprendizagem como a simples composição de momentos presenciais e virtuais no cotidiano institucional.

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a transformação do ensino presencial, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino-aprendizagem.

Uma reflexão importante é a mudança de papéis dos atores. O estudante passa a produzir conhecimentos na relação com outros – professor e colegas – desenvolvendo habilidades e competências, e o professor é responsável pela construção das experiências de aprendizagem de acordo com as necessidades dos estudantes, atuando como orientador desse processo, assumindo a parceria colaborativo-crítica na construção coletiva de ação autoral.

Nesse contexto, torna-se oportuno enfatizar que essa nova abordagem de ordem pedagógica não se confunde com a Educação a Distância (EaD), prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada e caracterizada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, como uma modalidade educacional específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, forma substantiva de oferta educacional. A nova abordagem educacional híbrida envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto a implantação de currículos por competências e não por conteúdos.

Nessa circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive na EaD, sua aplicação como fator de geração de novas pedagogias associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem. O fato de a EaD já adotar mediações tecnológicas, não alcança as perspectivas de desenvolvimento pedagógico, expresso na flexibilidade e na diversidade das formas de aprendizado e nos procedimentos de ensino, orientação ou acompanhamento docente. Muitos cursos ofertados pela EaD acompanham as formas conservadoras dos cursos ou aulas presenciais, de currículos conteudistas e de práticas e interações de aprendizado mínimas. Carecem, assim, na perspectiva de interações agregadas ao aprendizado na

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais.

Esse cenário já trazia as mesmas evidências na década passada, revelados no pensamento de José Moran (in: BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015), propondo a educação híbrida como conceito chave rumo à preparação para o futuro. O autor já realçava a importância do hibridismo, revelando e reforçando as ideias de que o processo educacional era, por natureza, flexível e híbrido, desenvolvido a partir da combinação de vários espaços, territórios virtuais, agendas, tempos, atividades, metodologias, linguagens textuais, verbais, corporais, digitais e públicos. Não resta dúvida de que os currículos precisavam ser mais flexíveis, permitindo ações assertivas no desenvolvimento, além de admitir o reconhecimento de saberes adquiridos por meios informais e não formais, ao longo da vida dos estudantes.

A visão híbrida e flexível de educação foi salientada pela crescente conectividade, gerando maior acesso aos dispositivos tecnológicos. Com isso, foram possibilidades percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações entre professores e estudantes, destes entre si, entre sala de aula e outros ambientes da escola e o mundo, que permitem articulações e interações mais efetivas, ampliadas e multidirecionadas. Todavia, a falta de suporte às escolas e aos alunos de baixa renda dificultaram e/ou impossibilitaram sua implementação.

Vale lembrar que as ideias do hibridismo foram discutidas por Néstor García Canclini (1996), em contexto de final de século, quando colocava em pauta o termo “hibridização”, abrangendo as diversas mesclas interculturais que marcam a contemporaneidade e que reverberam no nosso cotidiano.

Para Néstor García Canclini, a hibridização funde estruturas ou práticas sociais com novas dinâmicas e novas formas de relacionamento, que se constroem nas articulações culturais, a partir da criatividade individual e coletiva.

Ao longo do tempo, se materializam novas ideias, que misturam as práticas do cotidiano, as manifestações da arte, o desenvolvimento tecnológico, os modos de ser e viver em sociedade e as diversas formas de construir coletivamente. Todo esse movimento reverbera nas relações interpessoais, sempre em busca de atender às demandas desse novo cenário, promovendo dinâmicas novas, também nas relações de ensinar e de aprender, promovendo o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, para continuar aprendendo ao longo da vida.

Podemos, nessa perspectiva, pensar no sujeito social, que é nosso estudante ou nosso professor, a partir das ideias de Néstor García Canclini, que em seus amplos estudos das questões da pós-modernidade, avaliava a cultura e a educação como alternativas complementares e híbridas. Considera que a base cultural é composta com a participação ativa e mútua de todas as classes sociais, ultrapassando fronteiras, raças, línguas e credos, criando fusões e superposições de valores e crenças, desenvolvendo estrutura própria, descentralizada, multidirecionada.

A ampla conectividade e o acesso às ferramentas de interlocução, aliadas aos meios de comunicação, definem um conjunto de processos, intercâmbios e mesclas culturais, na composição de uma geração híbrida de jovens com novos padrões, que buscam atender às novas demandas e impõem ajustes permanentes nos valores e ideologias emergentes na sociedade. Como lidar com essa geração híbrida, plural e flexível, sem conflitos geracionais e divergências sociais?

Dante dessas diversas visões, são importantes as oportunidades de vivências significativas, na perspectiva de Néstor García Canclini (1989), que consigam ampliar as compreensões e gerar novas possibilidades para as relações do cotidiano. É fundamental o investimento na autonomia, no protagonismo colaborativo-crítico e nas

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

No método tradicional, o docente é o detentor do conhecimento, que o repassa para os estudantes, os quais, por muitas vezes, não o apropriam e apenas o memorizam para o dia da avaliação. Hoje, porém, o conhecimento é aberto às poucas pessoas com acesso à conectividade em nosso país, mas precisamos buscar apoio e implementação de políticas públicas para que a conexão se torne cada vez mais democraticamente disponibilizada. Entretanto, o acesso à informação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, mas a de aprender a entender como orientar a construção do conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante por meio de novas relações com seus conhecimentos prévios, contextualizados em seu cotidiano.

Problemas históricos na qualidade da educação, que já demandaram soluções inéditas e inovadoras, agora se agravam, e seu enfrentamento se torna mais urgente diante da crise educacional gerada pela pandemia da Covid-19. Tudo indica que a pandemia vai ser atenuada, mas as abordagens híbridas, objetivando garantir maior participação dos estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, vão permanecer. Essa realidade se apresenta no cenário nacional da educação como resultado direto da referida pandemia e de pesquisas inovadoras no campo educacional desde 2015 (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015). O período da pandemia exigiu uma paralisação imediata das aulas presenciais, obrigando professores e estudantes a uma rápida adaptação à essa nova realidade. Hoje, vive-se um momento de convivência necessária com um ensino flexível, alternando tempos e espaços presenciais e não presenciais.

É oportuno ressaltar que o Brasil contabiliza quase 2 (dois) anos com escolas públicas e privadas fechadas, em todos os níveis, utilizando permanentemente soluções remotas emergenciais.

O CNE e organizações de muitos países, estruturaram uma série de leis, políticas, normas e recomendações sobre as abordagens educacionais que ajudaram a orientar as ações das instituições educacionais, sobretudo com a utilização de tecnologias digitais.

Passada essa fase inicial da pandemia da Covid-19, é necessário buscar as revisões conceituais e práticas do processo de ensino e aprendizagem, e estratégias de saída da crise gerada pelo fechamento dessas instituições para aulas presenciais.

Note-se que, já no início do ano de 2021, a União Europeia (UE) lançou a Década Digital, identificando uma visão e um percurso para a transformação digital da Europa até o ano de 2030, em que o primeiro ponto fundamental estabelece que “até 2030, pelo menos 80% de todos os adultos deverão possuir competências digitais básicas e deverá formar 20 milhões de especialistas em TIC a trabalhar na União Europeia, devendo as mulheres assumir uma maior proporção desses empregos”. (UNIÃO EUROPEIA, 2021, p. 21)

Adicionalmente, a UE elaborou um Plano de Ação para Educação Digital (2021-2027) cujo objetivo é “apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos Estados-Membros da UE à era digital”. (Comissão Europeia – Membros da UE – 2021)

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da Educação Superior, ao lidar com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de gestão de tempos e espaços presenciais e remotos, articulados, de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensino e aprendizado. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	UF: DF	
ASSUNTO: Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação <i>stricto sensu</i> e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação.		
COMISSÃO: Luiz Roberto Liza Curi (Presidente); Suely Melo de Castro Menezes (Relatora), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon e Tiago Tondinelli (membros).		
PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36		
PARECER CNE/CP Nº: 34/2023	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 8/8/2023

I – RELATÓRIO

Este processo trata da alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, cujo interior teor está transscrito abaixo:

[...]
1. Introdução

Por meio da Indicação CNE/CP nº 1, de 13 de abril de 2021, foi proposta a constituição de comissão para discutir e propor diretrizes nacionais sobre a educação híbrida. Na Portaria CNE/CP nº 7, de 23 de abril de 2021, foram designados para compor a comissão os Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), Aristides Cimadon, Marilia Ancona Lopez, Mozart Neves Ramos e Tiago Tondinelli (Membros). A recomposição da comissão se deu por meio da Portaria CNE/CP nº 9, de 8 de julho de 2021, ficando da seguinte forma: Conselheiros Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi e Suely Melo de Castro Menezes (Relatores), Alysson Massote Carvalho, Aristides Cimadon, Marilia Ancona Lopez, Mauro Luiz Rabelo, Mozart Ramos Neves, Tiago Tondinelli e Wagner Vilas Boas de Souza (Membros).

Um dos desafios atuais do Conselho Nacional de Educação (CNE) é discutir as abordagens pedagógicas híbridas, na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na educação brasileira, integrando processos acadêmicos diferenciados, professores, estudantes e famílias, em tempos e espaços modificados, desiguais e variados, sempre que o interesse da aprendizagem assim o recomendar.

Na verdade, revisões, investimentos e incentivos a abordagens inovadoras precisariam já ter sido realizados há décadas pela comunidade educacional brasileira, uma vez que as últimas gerações são resultado de um modelo educacional industrial, no qual todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, do mesmo jeito, de modo passivo e disciplinado, diante de docente que detém conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

PROCESSO Nº: 23001.000265/2021-36

pedagógicos; bibliografias; atualização das áreas em relação ao conhecimento produzido e aos requisitos de trabalho; infraestruturas tecnológicas; utilização e justificativas das práticas remotas como forma de aprendizado; a descrição do trabalho docente referente ao processo de ensino e aprendizado adotado, acompanhamento da aprendizagem e orientação; a estrutura curricular por competências; o padrão de interdisciplinaridade do currículo; o perfil dos egressos; as formas de avaliação de desempenho do aprendizado; a auto avaliação institucional, incluindo a dos cursos e avaliação dos egressos, os resultados e impactos esperados, entre outros aspectos;

III – documentos detalhando as formas de preenchimento da carga horária das atividades acadêmicas de aprendizado referentes aos docentes e discentes, em substituição das horas em sala de aula;

IV – documento que detalhe formas de interação com os ambientes profissionais, as metas e objetivos das práticas reais, vivenciais ou remotas, quanto a interação com ambientes de trabalho e espaços sociais por meio de cooperação e intercâmbio com órgãos governamentais, empresas, indústrias, escolas de Educação Básica, entre outros, referenciando-os com projetos, planejamento e metas da extensão curricularizada e com a oferta de objetos de conhecimento ao aprendizado;

V – projeto detalhado de Capacitação, Qualificação e Desenvolvimento Docente;

VI – Projeto detalhado de autoavaliação institucional, a partir da implantação do ensino, aprendizado e pesquisa híbridos, nos termos dessa Resolução; e

VI – documento que detalhe o incremento ao desenvolvimento de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a partir da adesão ao processo híbrido descrito nesta Resolução.

Art. 16. O resultado do processo avaliativo deverá ser submetido à instituição para possíveis correções ou melhorias a serem adotadas, quando for o caso, em diligência de, no máximo, 90 (noventa) dias, para que nova avaliação seja realizada, de modo a instruir a fase decisória da regulação.

§ 1º Encerrada a etapa de que trata o *caput*, será encaminhado o relatório do Inep à SERES que adotará medidas regulatórias, instruindo o processo de credenciamento ou recredenciamento institucional ao CNE.

§ 2º No caso de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu*, o procedimento avaliativo decisório será aquele definido pela Capes.

CAPÍTULO V DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. As instituições que queiram adotar o processo híbrido de ensino e aprendizagem para a formação graduada ou na pós-graduação ou na pesquisa, deverão informar sua decisão no âmbito do processo de credenciamento, recredenciamento ou das etapas avaliativas previstas pela Capes, na etapa autorização de novos cursos ou na avaliação quadrienal.

Art. 18. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação em xx de xxxx de 2023.

ANEXO II



CÂMARA DOS DEPUTADOS

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 2.497, DE 2021

(Apensado: PL nº 3.271/2021)

 Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
 PRL 3 CE => PL 2497/2021

PRL n.3

Dispõe sobre a oferta da metodologia de aprendizagem híbrida na educação básica.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta lei dispõe sobre a oferta da metodologia de aprendizagem híbrida na educação básica.

§ 1º A aprendizagem híbrida constitui metodologia pedagógica que oferece diferentes perspectivas metodológicas com a possibilidade de conexão digital e uso transversal das tecnologias disponíveis para o alcance dos objetivos de aprendizagem, incluindo atividades presenciais e não presenciais.

§ 2º A aprendizagem híbrida deverá ser devidamente articulada com a Base Nacional Comum Curricular nos sistemas de ensino.

§ 3º As atividades não presenciais da aprendizagem híbrida, deverão ser planejadas de forma complementar às presenciais, assegurado, em qualquer caso, a continuidade curricular e a priorização da interação entre docentes e estudantes.

Art. 2º A aprendizagem híbrida poderá ser adotada na educação básica a partir dos anos finais do ensino fundamental, na forma da regulamentação pelo Ministério da Educação e pelo respectivo sistema de ensino.



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
 Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael



contribuições relevantes e, desta forma, parte delas foi aproveitada no substitutivo ora apresentado.

Durante a leitura do presente Parecer na reunião deliberativa do dia 05 de Junho de 2024 foram feitas contribuições que ora acolhemos nessa nova versão do Parecer, na qual retiramos o disposto que autorizava a implementação de aprendizagem híbrida na educação superior e também o dispositivo que incluía a educação híbrida como possibilidade metodológica para cumprimento de exigências curriculares do ensino médio.

Diante do exposto, congratulamos a autora do PL principal, a Deputada Luisa Canziani, e o autor do PL apensado, Deputado Chiquinho Brazão e votamos pela aprovação dos Projetos de Lei nº 2.497, de 2021, e nº 3.271, de 2021, na forma do Substitutivo anexo.

Sala da Comissão, em de maio de 2023.

Deputado ISMAEL DOS SANTOS
Relator



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL_3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3





pedagógicos competências que poderão ser desenvolvidas por meio da aprendizagem híbrida, devidamente articuladas com a BNCC na educação básica.

No que se refere ao presente Parecer, iniciamos nossas contribuições através da análise da terminologia utilizada na matéria principal. De acordo com o Conselho Nacional de Educação, o termo mais adequado para utilização seria “metodologia de aprendizagem híbrida”, partindo-se do princípio de que não se trata de uma nova modalidade de educação, mas sim de uma metodologia de ensino-aprendizagem.

Com relação à educação básica, propõe-se que a metodologia de aprendizagem híbrida seja adotada a partir dos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º a 9º ano, onde o educando já possui maior amadurecimento e desenvolvimento cognitivo. Essa etapa de ensino traz novos desafios, tais como um maior número de docentes e disciplinas mais complexas, o que contribui para o ganho de independência e para a formação de um maior senso de responsabilidade. Para a educação infantil e os anos iniciais da educação fundamental, a metodologia de ensino híbrida será aplicada apenas em situações de emergência reconhecidas por lei.

Como forma de fomento à políticas públicas para a metodologia de educação de que trata a matéria, foi inserido dispositivo visando promover para a educação básica: (I) infraestrutura para conectividade à internet em banda larga (II) estratégias de inclusão digital para os estudantes matriculados nas escolas públicas; e (III) capacitação continuada dos profissionais da educação.

Cumpre salientar que foi elaborado Parecer anterior para os Projetos em análise, em dezembro de 2022, pela então relatora no âmbito desta Comissão de Educação, Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende, cujo voto foi pela aprovação deste e do seu apensado, na forma de substitutivo. A nobre parlamentar apresentou



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL_3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3





Adicionalmente, a metodologia de ensino híbrida favorece a utilização das metodologias ativas, estratégias de ensino-aprendizagem que colocam o educando no centro do próprio percurso educacional.

Não obstante, é necessário aprimorar essa abordagem para atender às necessidades dos agentes envolvidos, bem como capacitar professores e gestores escolares quanto ao uso correto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), de forma a possibilitar a integração entre o ensino presencial e o híbrido.

Pelo fato de constituir uma nova forma de estudo ainda percebe-se uma definição incompleta sobre o que realmente é a metodologia de ensino híbrida. Cabe então salientar que tal metodologia não substitui a sala de aula ou muito menos pode ser equiparado ao ensino à distância – EaD onde grande maioria das atividades é realizada à distância, mediada por tecnologias.

O termo “metodologia híbrida” vem da expressão inglesa *blended learning* e aplica-se ao ensino que concilia o acesso remoto a aulas e recursos didáticos clássicos com a excelência do ensino presencial. Nessa modalidade, as atividades assumem diferentes configurações, podendo ser síncronas, assíncronas, virtuais e presenciais, segundo cada configuração adotada. É totalmente diversa das metodologias puramente presenciais e do Ensino à Distância.

O formato de ensino híbrido foi planejado para possibilitar uma formação mais completa, interativa e personalizada, com base em metodologias ativas de aprendizagem. Tem como foco a personalização do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o estudante aprenda em seu ritmo e tempo e que possa ter um papel protagonista.

A oferta da metodologia de ensino híbrida possibilitará que as instituições de ensino possam incorporar em seus projetos



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL 3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3





exigências curriculares do ensino médio.

No que tange ao Projeto de Lei nº 3.271, de 2021, apensado, este propõe alterar os arts. 4º, 12, 24, 34 e 35-A da LDB para disciplinar a oferta do ensino híbrido, incluindo a garantia da sua oferta em situações de calamidade pública ou como forma de integralização do ensino em tempo integral, ampliando progressivamente esta modalidade até chegar a uma carga horária mínima anual de até 25% da oferta em ensino híbrido no ensino fundamental e médio.

Cabe destacar que a tecnologia foi fundamental para manter as atividades educacionais durante o isolamento social advindo da Pandemia de Covid-19. Pesquisa realizada em 2020 pela *TIC Educação* relata que cerca de 80% das escolas estaduais e 75% das escolas particulares pesquisadas fizeram uso de ambientes ou plataformas virtuais de aprendizagem, atestando a relevância do ensino mediado por tecnologias no período em questão.

A metodologia de ensino híbrida, objeto do presente Parecer, tem sido apontada como uma das tendências da educação moderna. O ensino híbrido é uma metodologia que combina aulas presenciais e remotas, utilizando uma série de ferramentas e tecnologias para dar suporte aos alunos e aos profissionais, inovando as formas tradicionais de ensinar. As vantagens oferecidas por esta abordagem justificam sua permanência na rotina de grande parte das escolas no período pós-pandemia e propicia avanços em direção à educação inovadora.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) já vem sendo incorporado ao ensino em nosso país, seja de forma presencial ou mesmo nas atividades fora da sala de aula, o que traz como vantagem o estímulo ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, pois auxilia o educando a tomar suas próprias decisões e assumir responsabilidades.



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL_3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3





Cumpridos os procedimentos e esgotados os prazos, não foram apresentadas emendas à proposição.

Tendo sido designado como Relator, em 28/04/2023, cumprimos o honroso dever neste momento de proferir meu parecer e voto.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O Projeto de Lei nº 2.497, de 2021, de autoria da nobre colega Deputada Luiza Canziani, dispõe sobre a oferta de educação híbrida nos sistemas de ensino do ensino médio e está composto por oito artigos.

De acordo com o Artigo 1º da proposição em análise, os sistemas de ensino específicos do ensino médio poderão adotar a educação híbrida, caracterizada por momentos presenciais e remotos, enfatizando no seu parágrafo único que, em períodos de emergência, a educação híbrida poderá também ser adotada na educação infantil e no ensino fundamental.

O artigo 2º dispõe-se que as atividades pedagógicas não presenciais serão consideradas para cumprimento da carga horária anual e que os meios necessários para a realização dessas atividades serão assegurados, enquanto o artigo 3º foca no planejamento das atividades não presenciais.

Por sua vez, os artigos 4º, 5º e 6º tratam, respectivamente, de diagnóstico, criação de comunidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma cultura digital no âmbito dos sistemas de ensino.

Finalmente, o art. 7º altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB para permitir que os sistemas de ensino possam reconhecer competências por meio da comprovação de cursos ofertados em educação híbrida, visando o cumprimento das

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL 3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael



acordo com o art. 151, III, do RICD.

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE
PRL 3 CE => Pl. 2497/2021

PRL n.3



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael



COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE LEI Nº 2.497, DE 2021

(Apeñado: PL nº 3.271/2021)

Dispõe sobre a oferta de educação híbrida.

Autora: Dep. LUISA CANZIANI (PSD/PR)

Relator: Dep. ISMAEL (PSD/SC)

I - RELATÓRIO

O Projeto de Lei nº 2.497, de 2021, de autoria da Deputada Luisa Canziani objetiva dispor sobre a oferta de educação híbrida nos sistemas de ensino do ensino médio.

O Projeto de Lei nº 3.271, de 2021, cujo autor é o Deputado Chiquinho Brazão, encontra-se apensado à proposição principal e pretende alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para garantir as condições para oferta de ensino híbrido em situações de calamidade pública.

A matéria foi distribuída a esta Comissão de Educação para exame de mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para exame de constitucionalidade e juridicidade.

A Proposição está sujeita à apreciação conclusiva pelas comissões, de acordo com o art. 24, II, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados (RICD). O rito de tramitação é ordinário, de



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael

Apresentação: 05/06/2024 12:07:00.000 - CE

PRL n.3





Art. 3º Em situação de emergência reconhecida por lei, a aprendizagem híbrida poderá ser adotada, na forma da regulamentação prevista no caput do Artigo 2º.

Art. 4º Em regime de colaboração, União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão elaborar políticas públicas para as escolas públicas da educação básica, visando a promoção de:

- I- infraestrutura para conectividade à internet em banda larga;
- II - estratégias de inclusão digital para os estudantes matriculados nas escolas públicas da educação básica; e
- III - capacitação continuada dos profissionais da educação.

Art. 5º Os sistemas de ensino e cada uma de suas instituições realizarão diagnóstico da infraestrutura disponível para conectividade à internet em banda larga.

Art. 6º Os sistemas de ensino estimularão a criação de comunidades de aprendizagem entre os docentes da rede.

Art. 7º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em 10 de junho de 2024.

Deputado Ismael Santos
Relator



Para verificar a assinatura, acesse <https://infoleg-autenticidade-assinatura.camara.leg.br/CD241430223600>
Assinado eletronicamente pelo(a) Dep. Ismael