



ENSINO HÍBRIDO: O FUTURO QUE QUEREMOS?

Clio Nudel Radomysler

Enya Carolina Silva da Costa

Guilherme Balbi

Marina Feferbaum

Olívia de Quintana Figueiredo Pasqualetto

 **FGV DIREITO SP**

ENSINO HÍBRIDO: O FUTURO QUE QUEREMOS?

A SÉRIE PESQUISA DIREITO GV TEM COMO OBJETIVO PUBLICAR PESQUISAS E TEXTOS DEBATIDOS NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. A SELEÇÃO DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DA COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES.

ENSINO HÍBRIDO: O FUTURO QUE QUEREMOS?

Clio Nudel Radomysler, Enya Carolina Silva da Costa, Guilherme Balbi,
Marina Feferbaum e Olívia de Quintana Figueiredo Pasqualetto

ESTA OBRA ESTÁ LICENCIADA SOB A LICENÇA CREATIVE COMMONS ATRIBUIÇÃO NÃO COMERCIAL 4.0 INTERNACIONAL (CC BY-NC 4.0), EXCETO ONDE ESTIVER EXPRESSO DE OUTRO MODO, PERMITINDO-SE CÓPIAS E REPRODUÇÕES, NO TODO OU EM PARTE, DESDE QUE PARA FINS NÃO COMERCIAIS E COM IDENTIFICAÇÃO DA FONTE.

EDITORA-CHEFE

CLARISSA PITERMAN GROSS

EDIÇÃO

LYVIA FELIX

PREPARAÇÃO

WILLIANS CALAZANS

REVISÃO

BÁRBARA PILOTO SINCERRE

PROJETO GRÁFICO

ULTRAVIOLETA DESIGN

EDITORIAÇÃO

ULTRAVIOLETA DESIGN

CAPA

MARCELO GUERREIRO

IMAGEM DA CAPA

SYLVERARTS VECTORS/SHUTTERSTOCK

Ensino híbrido [recurso eletrônico] : o futuro que queremos? / Clio Nudel Radomysler ... [et al.]. - São Paulo : FGV Direito SP, 2023.
76 p. - (Pesquisa Direito GV)

ISBN: 978-65-87355-48-1

1. Ensino híbrido. 2. Tecnologia educacional. 3. Ensino auxiliado por computador. 4. Inovações educacionais. I. Radomysler, Clio Nudel. II. Escola de Direito de São Paulo. III. Fundação Getulio Vargas.

CDU 378.147

Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane de Oliveira CRB SP-008061/O
Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas - SP

FGV DIREITO SP

COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES

RUA ROCHA, 233, 11º ANDAR

BELA VISTA - SÃO PAULO - SP

CEP: 01330-000

TEL.: (11) 3799-2172

E-MAIL: PUBLICACOES.DIREITOSP@FGV.BR

DIREITOSP.FGV.BR

SOBRE OS AUTORES

CLIO NUDEL RADOMYSLER

LÍDER DE PROJETOS E PESQUISADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). DOUTORANDA E MESTRA EM DIREITO CONSTITUCIONAL PELA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDUSP), ONDE TAMBÉM SE GRADUOU EM DIREITO. COORDENADORA DO NÚCLEO DE DIREITO, DISCRIMINAÇÃO E DIVERSIDADE (DDD) E DO LABORATÓRIO DE DOCÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS (LABDOC) DA FDUSP.

ENYA CAROLINA SILVA DA COSTA

PESQUISADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). MESTRANDA EM DIREITO DO ESTADO E BACHARELA EM DIREITO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). CURSANDO *LICENCE EN DROIT* PELA UNIVERSITÉ JEAN MOULIN LYON III, POR MEIO DO PROGRAMA PARTENARIAT INTERNATIONAL TRIANGULAIRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (PITES). COORDENA O GRUPO DE PESQUISA OBSERVATÓRIO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A ATIVIDADE DE EXTENSÃO CLÍNICA DE DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA FACULDADE DE DIREITO DA USP.

GUILHERME BALBI

PESQUISADOR DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). MESTRANDO EM DIREITO DO ESTADO E BACHAREL EM DIREITO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

MARINA FEFERBAUM

COORDENADORA DO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) E DA ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP), ONDE TAMBÉM É PROFESSORA DOS PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO. DOUTORA, MESTRA E BACHARELA EM DIREITO PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP).

OLÍVIA DE QUINTANA FIGUEIREDO PASQUALETO

PROFESSORA NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP). PESQUISADORA NO CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI) DA FGV DIREITO SP. POSSUI PÓS-DOUTORADO PELA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDUSP), COM FINANCIAMENTO DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPQ). DOUTORA E MESTRA EM DIREITO DO TRABALHO E DA SEGURIDADE SOCIAL PELA FDUSP. BACHARELA EM DIREITO PELA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDRP-USP).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
METODOLOGIA	10
1. CONCEITO DE ENSINO HÍBRIDO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	14
1.1. EXEMPLOS DE MODELOS HÍBRIDOS	20
2. PANORAMA REGULATÓRIO NO BRASIL	25
3. POTENCIALIDADES E DESAFIOS	29
3.1. POTENCIALIDADES	29
3.2. DESAFIOS	31
4. TECNOLOGIA E ESTRUTURA	34
4.1. ESTRUTURA TECNOLÓGICA	35
4.2. ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ADAPTADOS	38
5. BOAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	40
5.1. FORMAÇÃO DOCENTE	40
5.2. AMBIENTAÇÃO DOS/DAS ESTUDANTES	40
5.3. EQUIPE DE APOIO	41
5.4. CICLOS DE ACOMPANHAMENTO	41
6. BOAS PRÁTICAS EM DISCIPLINAS	46
6.1. ESTABELECENDO PRINCÍPIOS NORTEADORES	46
6.2. PERGUNTAS ESTRATÉGICAS	47
6.3. O QUE É MELHOR PARA CADA MOMENTO?	48
6.4. UM BOM COMEÇO DE CURSO	51
6.5. UM BOM DESENVOLVIMENTO E UMA BOA IMPLEMENTAÇÃO	51
6.6. UMA BOA AVALIAÇÃO E UM BOM ENCERRAMENTO	53
7. BOAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA	56
7.1. ESPECIFICIDADES DA AULA HÍBRIDA	57
8. CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE EXTERNA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 e os dois anos em que a sala de aula forçosamente se transferiu para o ambiente virtual – em razão das restrições sanitárias – evidenciaram desafios complexos e a necessidade de refletir sobre o presente e o futuro do ensino superior.

Diante desse cenário, a partir de 2021, o Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) passou a desenvolver o projeto de pesquisa “Futuro do Ensino Superior Pós-Covid”, que busca identificar métodos, tecnologias e estruturas adotadas por instituições educacionais inovadoras em âmbito nacional e internacional a fim de diagnosticar tendências para o futuro do ensino superior. O projeto busca, ainda, fortalecer o diálogo entre instituições de ensino superior (IES), por meio de *workshops* externos e eventos, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino superior como um todo.

Como resultado do primeiro ano de pesquisa, houve a publicação do livro **Futuro do ensino superior: tendências, perspectivas e questionamentos**, em que identificamos nove tendências¹ do futuro do ensino superior a partir de análises bibliográficas e experiências de ensino. De maneira transversal às tendências, chamou atenção na pesquisa a menção à utilização de ensino híbrido pelas IES, especialmente após o contexto de ensino remoto emergencial, como uma estratégia de mesclar ambientes presencial e virtual, combinando os benefícios da tecnologia proporcionados pelo virtual com a interação e a necessidade de socialização típicos do presencial.

Nesse sentido, em questionário aplicado a IES brasileiras,² quando indagados quanto ao posicionamento da instituição com relação ao ensino a

- 1 As tendências identificadas foram: i) interação global-local; ii) liderança voltada para a transformação social; iii) democratização das instituições de ensino superior; iv) aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*); v) formação integral e multi, inter e transdisciplinar; vi) personalização e flexibilidade para docentes e discentes; vii) protagonismo dos/das estudantes e cocriação em sala de aula; viii) preocupação com bem-estar e equidade; e ix) novo papel da tecnologia.
- 2 O questionário *on-line* contou com a participação de 65 IES de 11 estados do Brasil. O perfil das instituições respondentes foi diverso, envolvendo 23 centros universitários, 18 universidades, 23 faculdades e 1 instituição de educação corporativa, das quais 63% se categorizam administrativamente como entidades privadas com fins lucrativos, 26,2% privadas sem fins lucrativos, 7,7% públicas gratuitas e 3,1% públicas com mensalidade (RADOMYSLER *et al.*, 2022, p. 102).

distância (EaD) no contexto pós-covid, 49,2% dos respondentes sinalizaram que pretendiam aumentar as ofertas de cursos híbridos, enquanto 29,2% pretendiam voltar ao ensino presencial como era antes da pandemia (RADOMYSLER *et al.*, 2022, p. 102).

Na prática, todavia, observou-se que dentro da comunidade acadêmica ainda não há clareza sobre uma série de questões relacionadas ao tema. A multiplicidade de termos usados para conceituar ensino híbrido, a ampla diversidade de ferramentas tecnológicas e infraestruturas existentes, e a inexistência de um arcabouço regulatório específico suscitam dúvidas quanto ao que é ensino híbrido e o que é necessário para implementá-lo quando pensamos na perspectiva dos/das docentes, dos/das discentes e das próprias instituições de ensino.

Esses questionamentos provocaram o surgimento da atual pesquisa “Ensino híbrido: o futuro que queremos?”, desenvolvida entre janeiro e dezembro de 2022, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os fundamentos, os métodos e as ferramentas para o ensino híbrido, auxiliar instituições e docentes no desenho de experiências híbridas e contribuir para a reflexão sobre se esse modelo pode representar ou não uma tendência do ensino superior.

Para atingir os objetivos da pesquisa, realizamos inicialmente revisão da literatura sobre ensino híbrido e mapeamento exploratório de práticas relevantes de ensino híbrido, a partir da busca por relatórios e guias de instituições internacionais de referência. Em seguida, buscamos coletar a perspectiva da comunidade externa, por meio de *workshop* e evento para apresentação e discussão dos resultados parciais da pesquisa.

Os resultados estão consolidados no presente relatório que, além da introdução e do capítulo metodológico, está dividido em oito partes. Na primeira, apresentamos o conceito de ensino híbrido e as suas principais características. Na segunda, identificamos o atual cenário regulatório dos modelos de ensino no Brasil, apontando as recentes discussões acerca do ensino híbrido. Na terceira, apresentamos, a partir da literatura e relatórios de instituições de ensino, potencialidades e desafios do modelo, que demandam reflexão antes de qualquer implementação. Na quarta, identificamos quais são as tecnologias e infraestruturas necessárias para a melhor utilização do ensino híbrido. Na quinta, sexta e sétima, buscando auxiliar as instituições e docentes no planejamento e na implementação desse modelo de ensino, sugerimos algumas práticas institucionais, para a construção de programas de curso, disciplinas e para sala de aula. Por fim, na oitava parte, por meio do diálogo com atores externos, apresentamos novas reflexões e

questionamentos voltados para o contexto brasileiro, encerrando com as considerações finais acerca do tema.

Acreditamos que a adoção de experiências híbridas não é uma decisão individual, mas sim coletiva, na qual docentes, estudantes e instituição precisam estar juntos. Esperamos que este relatório seja mais uma contribuição para esse diálogo, em conjunto com o guia **Ensino híbrido: um guia de boas práticas institucionais e docentes**, também derivado desta pesquisa.

METODOLOGIA

Primeiro, a partir do interesse em identificar a definição e as características do ensino híbrido, bem como considerando a multiplicidade de termos envolvidos, definimos como palavras-chave da revisão de literatura as expressões “ensino híbrido”, “*hybrid learning*”, “*blended learning*” e “*ensino blended*”. A pesquisa foi realizada em 11/04/2022 e buscou-se compreender em especial quais foram as discussões nos últimos anos, estabelecendo o período de 1º/01/2018 a 07/04/2022 como marco temporal, sendo os dois primeiros anos representativos dos debates contemporâneos pré-pandemia e os demais representativos dos debates surgidos com as mudanças trazidas pela pandemia.

Nessa etapa, realizou-se uma busca preliminar de referências nacionais e internacionais em seis bases de dados, a saber, SciELO, Google Scholar, EBSCOhost FGV, Periódicos CAPES, Web of Science e Scopus, alcançando os números identificados na Tabela 1, a seguir.

TABELA 1 – NÚMERO DE RESULTADOS OBTIDOS NAS BASES DE DADOS

BASE DE DADOS	PALAVRA-CHAVE	N. DE RESULTADOS
SCIELO	<i>HYBRID LEARNING</i>	56
SCIELO	ENSINO HÍBRIDO	31
SCIELO	<i>BLENDED LEARNING</i>	97
SCIELO	ENSINO <i>BLENDED</i>	33
GOOGLE SCHOLAR	<i>HYBRID LEARNING</i>	17.300
GOOGLE SCHOLAR	ENSINO HÍBRIDO	6.310
GOOGLE SCHOLAR	<i>BLENDED LEARNING</i>	31.900
GOOGLE SCHOLAR	ENSINO <i>BLENDED</i>	50
EBSCOHOST FGV	<i>HYBRID LEARNING</i>	11.943
EBSCOHOST FGV	ENSINO HÍBRIDO	330
EBSCOHOST FGV	<i>BLENDED LEARNING</i>	30.526

(continua)

BASE DE DADOS	PALAVRA-CHAVE	N. DE RESULTADOS
EBSCOHOST FGV	ENSINO <i>BLENDED</i>	3
PERIÓDICOS CAPES	<i>HYBRID LEARNING</i>	2.166
PERIÓDICOS CAPES	ENSINO HÍBRIDO	202
PERIÓDICOS CAPES	<i>BLENDED LEARNING</i>	9.712
PERIÓDICOS CAPES	ENSINO <i>BLENDED</i>	0
WEB OF SCIENCE	<i>HYBRID LEARNING</i>	614
WEB OF SCIENCE	ENSINO HÍBRIDO	0
WEB OF SCIENCE	<i>BLENDED LEARNING</i>	3.590
WEB OF SCIENCE	ENSINO <i>BLENDED</i>	0
SCOPUS	<i>HYBRID LEARNING</i>	920
SCOPUS	ENSINO HÍBRIDO	8
SCOPUS	<i>BLENDED LEARNING</i>	4.720
SCOPUS	ENSINO <i>BLENDED</i>	0

Fonte: Elaboração própria.

Diante do alto volume de resultados obtidos nas bases, a fim de abranger perspectiva internacional e nacional do tema de maneira mais delimitada, optou-se pelas bases de dados Web of Science e SciELO. Ainda, considerando o objeto da pesquisa voltado para as reflexões no campo do ensino jurídico, aplicou-se o filtro temático “Ciências humanas/Sociais/Multidisciplinar” na SciELO e “Education/Law” no Web of Science, com busca apenas por trabalhos que utilizassem os termos em seu título. Por fim, diante das limitações de tempo e recursos desta pesquisa, optou-se por restringir à análise das palavras-chave “*hybrid learning*” e “*ensino híbrido*”, chegando aos resultados indicados na Tabela 2.

TABELA 2 – NÚMERO DE RESULTADOS OBTIDOS NAS BASES DE DADOS APÓS RESTRIÇÃO DE PALAVRAS-CHAVE

BASE DE DADOS	PALAVRA-CHAVE	N. DE RESULTADOS
SCIELO	HYBRID LEARNING	33
SCIELO	ENSINO HÍBRIDO	18
WEB OF SCIENCE	HYBRID LEARNING	44
WEB OF SCIENCE	ENSINO HÍBRIDO	0

Fonte: Elaboração própria.

A partir disso, realizou-se a leitura do título e resumo dos trabalhos, a fim de categorizá-los a partir de relevância “Baixa”, “Média”, “Alta” e “Descartados”. Foram considerados de relevância baixa os trabalhos que analisaram questões específicas de ensino básico. Ademais, considerando o escopo da pesquisa, atrelado diretamente ao ensino jurídico, entraram na classificação de relevância baixa os estudos de métodos, tecnologias e aplicações para as áreas de exatas e saúde.

Em relevância média, foram classificados os trabalhos de ciências humanas, sociais ou multidisciplinares que, a partir do título e do resumo, consistiam em estudos de caso muito restritos não capazes de contribuir para o campo do ensino jurídico, com identificação frequente de pesquisas atreladas à aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em relevância alta, foram incluídos os trabalhos relacionados à compreensão teórica e prática do ensino híbrido de maneira mais genérica e não orientada a um campo temático, desenho de espaços de aprendizagem híbridos, bem como estudos de caso acerca da exposição e aprendizado de adultos com essa metodologia em áreas das ciências humanas e sociais, com prioridade para a área jurídica, quando identificável.

Por fim, foram classificados como descartados e eliminados da análise os títulos repetidos, que foram encontrados em mais de uma base de dados, ou aqueles trabalhos em que o texto integral não estava disponível para acesso nas bases de dados.

Com a análise preliminar, chegamos a 27 artigos com relevância alta, 13 com relevância média, 44 com relevância baixa e 11 descartados. A partir disso,

foi feita a leitura e análise dos textos com relevância alta, buscando compreender se o ensino híbrido é retratado como o futuro do ensino superior e extraindo de cada um deles, quando possível: i) conceito de ensino híbrido e principais características; ii) tecnologia e infraestrutura necessárias; iii) potencialidades e desafios de sua utilização; iv) relação com metodologias ativas; v) boas práticas para a sala de aula; e vi) relação com as tendências da pesquisa anterior, realizada pelo CEPI em 2021.³

Na segunda etapa desta pesquisa, após a análise desses referenciais teóricos sobre o tema, passamos para o mapeamento exploratório de práticas relevantes de ensino híbrido, a partir da busca por relatórios e guias das instituições internacionais identificadas na pesquisa *Futuro do ensino superior: tendências, perspectivas e questionamentos* (Stanford, Universidad de los Andes, IE University, African Leadership University, Monash University e National University of Singapore) e da busca exploratória por materiais produzidos por outras instituições de ensino e pesquisa de referência no tema.

Utilizando as palavras-chave “*hybrid learning guide*”, “*blended learning guide*” e “guia ensino híbrido” em busca livre no Google, foram selecionadas 25 produções, sendo 20 em língua estrangeira e 5 em português que, a partir da leitura das introduções e/ou sumários executivos, pareciam contribuir para responder à pergunta de pesquisa. Os guias e relatórios selecionados foram lidos e analisados tendo como base os itens citados anteriormente, a fim de facilitar a comparação entre conceitos e boas práticas dos diferentes materiais bibliográficos utilizados.

Por fim, foi realizado, entre os dias 9 e 11 de novembro de 2022, um *workshop* que contou com a participação de 19 docentes de instituições de ensino com diferentes perfis e de diferentes localidades do país. A iniciativa teve como finalidade ouvir as experiências da comunidade externa acerca do tema, além de apresentar e discutir alguns dos resultados da pesquisa. Foram três dias de encontro, sendo os dois primeiros virtuais e o terceiro, híbrido. O primeiro dia teve como base a discussão sobre o conceito de ensino híbrido; o segundo teve como tema as melhores práticas a serem adotadas; e o terceiro contou com um evento aberto ao público com convidados para provocar a discussão acerca de o ensino híbrido ser ou não uma tendência do ensino superior.

3 O relatório final da pesquisa *Futuro do ensino superior: tendências, perspectivas e questionamentos* está disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/32332>.

1. CONCEITO DE ENSINO HÍBRIDO E PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Para José Moran (2015), a educação “sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”. De acordo com o autor, o ensino híbrido pode ser compreendido de forma ampla e é possível enxergar hibridez em elementos tradicionais do ensino, a exemplo da combinação de aulas presenciais com a tradicional lição de casa. No entanto, a inclusão crescente da tecnologia parece ter adicionado outros elementos que complexificam a compreensão da hibridez.

Com a facilitação da mobilidade e conectividade e disseminação massiva das tecnologias de informação e comunicação (TICs), limitações antes existentes de espaço, tempo e metodologias passam a ser superadas. Além disso, com movimento de experimentação forçada do ambiente virtual por conta do ensino remoto emergencial durante a pandemia, as potencialidades de aprendizado fora do ambiente físico de sala de aula parecem ter se tornado mais perceptíveis, motivando pesquisadores e instituições a identificar as diferentes possibilidades de hibridez.

Buscando compreender esse modelo, na literatura analisada restou evidente que o conceito de ensino híbrido é polissêmico, sendo caracterizado de diferentes formas e a partir de diversos critérios. Trata-se de um conceito guarda-chuva de outras expressões e definições (JOOSTEN *et al.*, 2021, p. 17), como “*blended learning*”, “*b-learning*”, “*hybrid flexible*”, “*hyflex*”, “*mixed-mode*”, “educação híbrida”, “aprendizagem híbrida”, “aprendizagem flexível”, “aprendizagem combinada”, “modalidade semipresencial” (COSTA *et al.*, 2019, p. 234; JOOSTEN *et al.*, 2021, p. 17; KENNEDY, 2021; STANFORD, s.d.a). Destacou-se, em especial, a recorrência na utilização de “*blended learning*” e “*hybrid learning*”, que ora são tidos como sinônimos, ora caracterizados de maneira diferente a depender dos autores analisados.

As diferenciações entre “*hybrid*” e “*blended*” se dão, por exemplo, a partir do nível de flexibilidade de escolha dos/das estudantes em participar virtual ou presencialmente (MONASH, s.d.), pelo nível de incorporação de tecnologia nas aulas e pela divisão entre encontros virtuais ou presenciais (STANFORD, s.d.a) ou mesmo pelo nível de disrupção com os modelos tradicionais existentes (COHEN, NORGDARD e MOR, 2020, p. 1039), entre outros critérios.

Segundo a Monash University, por exemplo, o *blended* consiste na combinação do melhor do presencial e do virtual de maneira complementar para desenvolver o aprendizado; nele, todos/as os/as estudantes vivenciam

os dois modelos de ensino conjuntamente em momentos definidos, pois os cursos são desenhados com alternância desses espaços (MONASH, s.d.). Por outro lado, o *hybrid* seria utilizado quando há combinação do presencial e virtual para possibilitar a aprendizagem coesa entre dois grupos de discentes que não podem ficar juntos no mesmo espaço devido a restrições de tempo ou espaço, ou seja, alguns/algumas estudantes aprendem no presencial e outros no *on-line*, simultaneamente ou em horários diferentes (MONASH, s.d.).

Já de acordo com o *teaching commons* da Stanford University, o *blended* ocorre quando há encontros síncronos presenciais, geralmente em sala de aula, que incorporam elementos de aprendizado *on-line*, metodologias aprimoradas por tecnologia, além de atividades que propõem aprendizado assíncrono e remoto (STANFORD, s.d.a). Como exemplos, mencionam cursos com aulas expositivas que são gravados e podem ser revistos posteriormente, estruturação de sala de aula invertida⁴ e participação de convidados nas aulas presenciais por meio de videoconferência (STANFORD, s.d.a). Por sua vez, o *hybrid* ocorre em cursos parcialmente presenciais e parcialmente virtuais, com encontros específicos em cada ambiente previamente agendados e que contam com a participação de todos/as estudantes, docentes e convidados/as naquele ambiente (STANFORD, s.d.a).

No entanto, para Cohen, Norgard e Mor (2020, p. 1039), *blended* ocorre quando os modelos presencial e virtual são intercalados, sem que haja de fato uma mescla das fronteiras entre contextos distintos de aprendizagem. Para os autores, o *hybrid*, mais do que a simples junção dos dois ambientes, existe quando a combinação gera algo novo,⁵ com características e cuidados pedagógicos próprios a serem observados, repensando a concepção de lugar, mesclando aprendizagem formal e informal e combinando ferramentas físicas e digitais (BENNETT, KNIGHT e ROWLEY, 2020, p. 1189; COHEN, NORGARD e MOR, 2020, p. 1039).

- 4 Compreendida como o método em que os/as estudantes leem e assistem a materiais como lição de casa antes das aulas e posteriormente trabalham e discutem juntos/as em atividades em grupo presenciais (STANFORD, s.d.a).
- 5 A geração desse modelo novo estaria, inclusive, embutida na origem terminológica latina do termo *híbrido*, que fora emprestado da Biologia, área na qual se refere ao processo de fertilização cruzada ou fusão de diferentes partes ou espécies em uma nova (HILLI, NØRGÅRD e AAEN, 2019).

Observa-se, portanto, que até mesmo as diferenciações não são unânimes e podem partir de diferentes perspectivas de análise. O que é caracterizado como *blended* para alguns se assemelha mais à descrição de *hybrid* para outros.

Para os fins desta pesquisa, que visa à compreensão dos fundamentos, dos métodos e das ferramentas para ensino híbrido de maneira mais ampla, optamos por não nos aprofundar nas diferentes nuances e aproximações entre os termos. Procuramos alinhar as diferentes concepções identificadas na análise bibliográfica e consideramos como *ensino híbrido* os aspectos identificados seja como *blended*, seja como *hybrid*.⁶

Partindo ainda da análise bibliográfica, foi possível identificar também o esforço em distinguir o que é ensino híbrido a partir da porcentagem de utilização de ferramentas de ensino *on-line* ao longo do curso. Para alguns autores, o que diferencia um ensino a distância⁷ ou ensino virtual de um ensino híbrido é o volume maior ou menor de conteúdo virtual. Assim, um curso *on-line* teria 80% ou mais de seu conteúdo oferecido virtualmente, enquanto um curso híbrido teria de 30% a 79% de seu conteúdo oferecido virtualmente, com o percentual restante de maneira presencial (ALLEN e SEAMEN, 2013, p. 7). A legislação brasileira parece caminhar até o momento nesse sentido, uma vez que adota o critério da porcentagem para diferenciar o que é ensino presencial do que é ensino a distância, no entanto, sem mencionar o ensino híbrido, conforme detalhado no item 2.

Apesar de presente na regulação nacional, verificamos que a definição de ensino híbrido a partir de porcentagens foi sendo criticada ao longo do tempo pela literatura por não explicitar o motivo da divisão, nem a distribuição detalhada das atividades contidas em cada modalidade (KENNEDY, 2021, p. 9), tornando-se pouco útil para a compreensão prática do modelo.

6 Essa aproximação entre os termos também pode ser encontrada em outros relatórios e estudos (CTL, s.d.; JOOSTEN *et al.*, 2021; NIU-CITL, 2012; OLC, 2018; UCF; AASCU, s.d.a).

7 Conforme art. 1º do Decreto n. 9.057/2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), “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, grifo nosso).

Assim, a perspectiva mais valorizada parece compreender que a divisão entre o uso de ferramentas de ensino virtuais ou presenciais não é estanque e varia a depender do conteúdo e das preferências docentes e instituições envolvidas (FESS, 2020; UNC CHARLOTTE, s.d.).

Diante das diferentes perspectivas expostas, buscando agregar os pontos comuns e possibilitar a sugestão de boas práticas, para os fins desta pesquisa, consideramos como *ensino híbrido* a combinação de elementos do ensino presencial com o virtual a fim de aproveitar as vantagens de cada um, pela integração de diferentes tempos, espaços, ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas, com uma unidade no planejamento e na conexão entre os diferentes ambientes (BARRÁGAN DE ANDA *et al.*, 2021, p. 150; BENNETT, KNIGHT e ROWLEY, 2020, p. 1189; GIJON e MORALES BARRERA, 2020, p. 6; MANCIARACINA, 2020, p. 139; NUS, s.d.; UCF e AASCU, s.d.; UNC CHARLOTTE, s.d.).

Nesse sentido, combinando de maneira diferente, o ensino híbrido pode ser aplicado em uma única aula, ao longo de uma disciplina ou mesmo em todo o curso. É ensino híbrido não só aquele que ocorre em uma *aula híbrida*, com, por exemplo, a participação síncrona simultânea de estudantes *on-line* e presencialmente, mas também aquele que ocorre em *disciplinas híbridas*, que mesclam encontros virtuais e presenciais, bem como *currículos híbridos* que, em um mesmo semestre ou em semestres diferentes, congregam disciplinas presenciais e a distância. Também podem ser consideradas como híbrido aulas e disciplinas que combinam atividades síncronas com atividades assíncronas, a exemplo de estudos dirigidos para serem realizados remotamente pelos/as discentes. Por sua vez, não é ensino híbrido a mera adoção de TICs, como uso de *slides* em sala, uso de repositório virtual apenas para fornecer acesso a materiais de leitura ou incorporação de mídias como material bibliográfico. O grande diferencial do ensino híbrido é a coerência na escolha de diferentes elementos do ensino presencial e virtual de modo a potencializar a aprendizagem.

Superando a perspectiva de percentuais e assumindo a pluralidade de formas possíveis de concretização do modelo híbrido de ensino, Joosten *et al.* (2021, p. 14) propõem a análise da hibridez a partir de quatro dimensões: i) tecnológica; ii) temporal; iii) espacial; e iv) pedagógica. A dimensão tecnológica retrata o uso maior ou menor de ferramentas tecnológicas e midiáticas no curso; a temporal indica se os/as estudantes participam das atividades juntos em tempo real (síncrona) ou de forma independente no horário em que preferirem (assíncrona); a espacial identifica se há atividades com todos os/as

estudantes no mesmo espaço ou em espaços diferentes (salas de aula, casa, *campus*); e, por fim, a pedagógica, com a possibilidade de utilização de metodologias mais ou menos ativas, que demandam diferentes níveis de participação dos/das estudantes (JOOSTEN *et al.*, 2021, p. 17) (ver Figura 1).

FIGURA 1 – VARIÇÃO DAS DIMENSÕES TECNOLÓGICA, TEMPORAL, ESPACIAL E PEDAGÓGICA



Fonte: Elaboração própria com base em Joosten *et al.* (2021).

Tais dimensões podem auxiliar na compreensão e na adaptação à realidade de cada curso, podendo ser ampliadas ou reduzidas, criando um modelo híbrido coerente com a proposta de cada curso. Conciliando com o conceito de ensino híbrido anteriormente proposto, o híbrido estaria verificado quando pelo menos uma das dimensões de espaço e tempo não se encontra nos extremos. Importante considerar que as dimensões se relacionam, pois a tecnologia é necessária para uma composição eficiente de diferentes dimensões de espaço ou tempo. O uso de tecnologia pode auxiliar na realização de atividades assíncronas e remotas. A realização de atividades pedagógicas centradas nos/nas estudantes também tem sido reconhecida como relevante para o sucesso do modelo.

Conforme Cleveland-Innes e Wilton (2018, p. 10), para além das dimensões, considerando que o sistema de aprendizagem híbrido é complexo, seria importante buscar a equalização de seis elementos principais: i) estudante; ii) docente; iii) tecnologia; iv) conteúdo; v) instituição; e vi) apoio na aprendizagem. Tais elementos funcionam de maneira autônoma, mas relacional, sendo necessário refletir sobre o papel de cada um para o bom desenvolvimento de experiências híbridas.

Por meio da Figura 2, a seguir, os autores indicam que um importante elemento para o sucesso desse modelo é a transformação do ensino centrado na figura docente para o ensino focado em estudantes, e todos os demais elementos envolvidos deverão atuar em conjunto com a finalidade de aprimorar a aprendizagem dos/das estudantes (CLEVELAND-INNES e WILTON, 2018; GARRISON e VAUGHAN, 2008).

FIGURA 2 – CABLS FRAMEWORK, ESTRUTURA DO COMPLEXO SISTEMA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA ADAPTADA



Fonte: Elaboração própria com base em Cleveland-Innes e Wilton (2018).

Assim, docentes e instituições devem assegurar que os conteúdos e as atividades dos ambientes presencial e virtual, bem como as habilidades e

atitudes a serem desenvolvidas, sejam propostos pensando na melhoria da aprendizagem dos/das estudantes. Para isso, deve haver ainda a reflexão sobre quais as tecnologias adotadas e atenção para implementar mecanismos de suporte que apoiem o percurso discente (CLEVELAND-INNES e WILTON, 2018, p. 2; FESS, 2020, p. 12). Tal formato depende também do engajamento e colaboração entre docentes e discentes, a fim de melhorar as experiências de aprendizagem, por meio de ciclos de experimentação e avaliação contínuos (SCHOOLOGY, s.d.).

Agregando tal perspectiva ao conceito de ensino híbrido supramencionado, compreendemos que, além de combinar elementos dos dois ambientes para aproveitar as vantagens de cada um deles, idealmente também deve buscar mobilizá-los a fim de *melhorar as experiências de aprendizagem tendo como base o foco no/na estudante*. Isso engloba também o estímulo à autonomia, idealmente promovendo percursos de aprendizagem que possibilitem uma margem de escolha aos/às discentes, seja do tempo, espaço ou formato das atividades.

Acreditamos que, ao incorporar todas essas dimensões nas escolhas da instituição e do/da docente, e valorizar de maneira equivalente as potencialidades dos dois ambientes, sem diminuir, por exemplo, o papel do que é ensinado fora do ambiente presencial da sala de aula, o ensino híbrido pode proporcionar a utilização de novas estratégias pedagógicas, ampliar o rol de tecnologias utilizadas e possibilitar, quando bem empregado, o máximo desenvolvimento das competências e habilidades dos/das estudantes.

Compreendemos, contudo, que a diversidade do ensino híbrido, somada às particularidades das instituições, fazem com que nem todas as aplicações dele adotem semelhantes objetivos, havendo disciplinas, cursos e currículos com objetivos distintos dos que vemos como ideais e ainda assim podem ser qualificados como híbridos.

Diante da diversidade de abordagens sobre o tema, esta pesquisa assume a importância de demonstrar e de se aprofundar na variedade de escolhas possíveis, destacando a potencialidade que as distintas combinações de elementos do presencial e do virtual podem ter na experiência de ensino, valorizando o papel do/da estudante nesse processo.

1.1. EXEMPLOS DE MODELOS HÍBRIDOS

É possível pensar em inúmeras combinações, criadas para atender às necessidades específicas de cada curso. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas

possibilidades, desenvolvidas internamente, com a finalidade de ilustrar, de maneira não exaustiva, caminhos possíveis às instituições e aos/às docentes.

1.1.1. CURRÍCULOS HÍBRIDOS

Exemplo 1 – Semestres intercalados

SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3
PRESENCIAL	VIRTUAL	PRESENCIAL

Um primeiro modelo possível de currículo híbrido é a concentração de todas as disciplinas de um semestre em um ambiente – seja virtual, seja presencial –, havendo alternância de ambiente nos semestres seguintes. Ou seja: se em um semestre as disciplinas foram todas concentradas no ambiente presencial, no outro todas elas serão ministradas virtualmente. Vale destacar, portanto, que nesse modelo apenas a dimensão espacial (atividades presenciais ou virtuais) é alterada, sem que haja alteração da dimensão temporal (atividades síncronas ou assíncronas).

Esse modelo permite reunir, ao currículo, algumas das vantagens que cada um dos ambientes proporciona. O semestre presencial pode ser usado para disciplinas que demandam maior interação, como para o desenvolvimento de competências e atitudes, ou para os semestres iniciais de formação, para proporcionar maior integração entre os/as estudantes, enquanto o virtual pode ser utilizado para a presença de convidados externos e desenvolvimento de projetos de pesquisa em pequenos grupos, por exemplo.

Exemplo 2 – Semestre híbrido

SEMESTRE 1		
DISCIPLINA 1: PRESENCIAL	DISCIPLINA 2: VIRTUAL	DISCIPLINA 3: PRESENCIAL

Outro modelo possível de currículo híbrido é a coexistência, em um mesmo semestre, de disciplinas presenciais e virtuais. Esse modelo de currículo possibilita reunir vantagens dos dois ambientes concomitantemente: uma disciplina que necessita de maior interação pode ocorrer de modo presencial, enquanto uma outra disciplina, que envolva discentes estrangeiros/as ou de outras regiões do país, pode ocorrer virtualmente. Além de poder ser especialmente benéfico para currículos que prevejam disciplinas optativas que, ao

serem oferecidas em ambiente virtual, permitem uma composição do corpo discente mais diversa – reunindo estudantes provenientes de outros cursos, de outras regiões do país ou que não tenham disponibilidade para cursar disciplinas em determinados turnos, por exemplo.

Esse currículo traz o desafio de organizar na agenda a coexistência dos ambientes, uma vez que demanda que os/as estudantes estejam presencialmente, para a realização das disciplinas presenciais, mas que tenham também o aparato virtual para participar virtualmente. O alinhamento pode ser facilitado se houver concentração de disciplinas de um mesmo ambiente nos mesmos dias da semana, bem como oferta de estrutura tecnológica para conexão na própria IES (p. ex., laboratórios de informática, conexão *wi-fi*, etc.).

1.1.1. DISCIPLINAS HÍBRIDAS

Exemplo 1 – PVP

PRESENCIAL	VIRTUAL	PRESENCIAL
------------	---------	------------

Uma opção para o cronograma de disciplina é iniciar as atividades de forma presencial, para que todos tenham a possibilidade de se conhecer e interagir de forma mais intensa, estimulando a criação de um senso de grupo. Depois de um ou alguns encontros presenciais, fazer a migração das atividades para o ambiente *on-line*, proporcionando maior flexibilidade no meio do curso e, ao final, criar ao menos um encontro de encerramento presencial, a fim de estimular a interação e criar um momento propício para dar continuidade aos relacionamentos construídos. A estrutura segue uma grande divisão em três partes (presencial – *on-line* – presencial), mas a quantidade de encontros em cada ambiente varia de acordo com a duração do curso e os objetivos de aprendizagem.

Exemplo 2 – VP

VIRTUAL	PRESENCIAL	VIRTUAL	PRESENCIAL
---------	------------	---------	------------

Nesse segundo exemplo, as atividades têm início sempre no ambiente *on-line* e possuem um caráter preparatório para o ambiente presencial, que ocupa maior porcentagem do curso. Assim, os/as estudantes já possuem, mesmo antes de se conhecerem pessoalmente, um ambiente que

lhes permite a interação virtual e o contato com os materiais do curso e leituras prévias.

Exemplo 3 – PV

PRESENCIAL VIRTUAL PRESENCIAL VIRTUAL PRESENCIAL VIRTUAL PRESENCIAL

Nesse terceiro exemplo, as atividades presenciais e *on-line* estão distribuídas de maneira equânime e ocorrem de forma alternada: um encontro presencial e o encontro seguinte virtual e assim consecutivamente. Esse modelo pode ser útil, por exemplo, para disciplinas que querem oferecer uma maior flexibilidade para que os/as estudantes não precisem se deslocar semanalmente para a instituição de ensino.

Exemplo 4 – PcV

PRESENCIAL

COMPLEMENTO VIRTUAL

Nesse quarto exemplo, as atividades principais do curso são realizadas de forma presencial, mas são complementadas pelas atividades virtuais que buscam dar apoio ao/à docente e aos/às discentes na realização de preparação prévia para o encontro presencial (tais como leitura prévia, pesquisa sobre algum tema sugerido pelo/a docente, etc.) ou continuar no ambiente *on-line* as atividades iniciadas presencialmente (a exemplo do fórum de discussão). Nesse exemplo de ensino híbrido, há não só alteração da dimensão espacial (utilizando tanto o ambiente presencial quanto o virtual) como também alteração da dimensão temporal, congregando atividades síncronas, realizadas presencialmente, com atividades assíncronas, realizadas virtualmente.

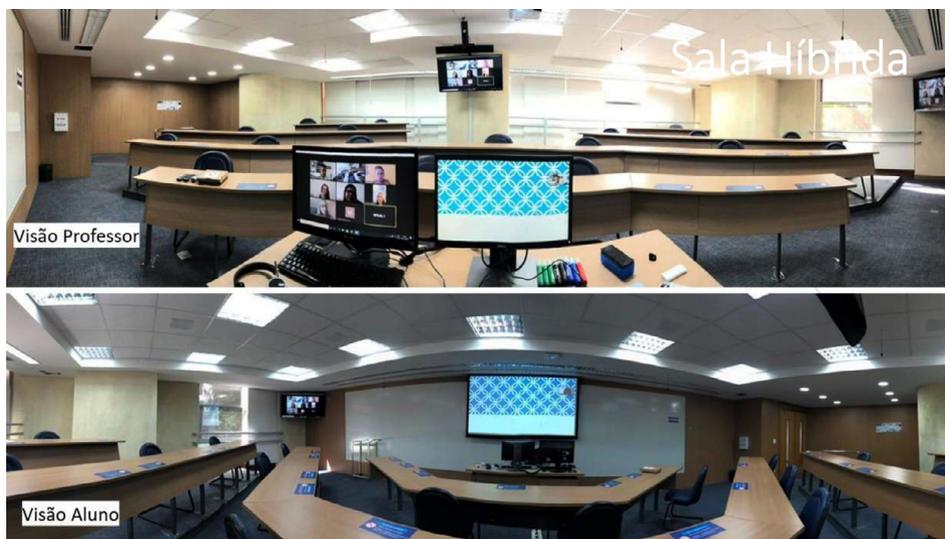
1.1.1. AULAS HÍBRIDAS

No caso das aulas híbridas, há o desenvolvimento simultâneo de atividades *on-line* e atividades presenciais em um mesmo encontro. Essa aula poderá ocorrer em uma sala de aula híbrida (isto é, uma sala adaptada e projetada especialmente para possibilitar interação simultânea entre estudantes remotos e presenciais, com todas as ferramentas mínimas necessárias) ou em uma sala comum, em que se improvisa a combinação de ferramentas para permitir a coexistência do ambiente presencial com o virtual, a exemplo de situações

em que o/a docente utiliza um celular ou computador para conectar os/as estudantes que estão em ambiente presencial e um convidado externo.

No caso da FGV, as salas de aula híbridas são salas de aula presencial com infraestrutura tecnológica de operação e de suporte, isto é, que contam, além de computador e projetor, com a incorporação de câmeras para captação da imagem do/da professor/a e da sala de aula, tela de retorno na frente do/da professor/a, microfones de captação de voz do/da professor/a e do ambiente, painel (*tablet*) para controle da sala virtual, conexão de computador com sala virtual (Zoom) e *headset* específico para o/a docente (Figura 3).

FIGURA 3 – PERSPECTIVA DA SALA DE AULA HÍBRIDA DA VISÃO DO/DA PROFESSOR/A E DO/DA ESTUDANTE



Fonte: IDE FGV (2022).

2 . PANORAMA REGULATÓRIO NO BRASIL

A regulação do ensino híbrido no Brasil ainda é incipiente. A **Lei n. 9.394/1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), não utiliza explicitamente a expressão “ensino híbrido”, fazendo referência apenas ao ensino presencial (que não possui definição na LDB) e ao ensino a distância (EaD), definido e regulamentado pelo **Decreto n. 9.057/2017** como:

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. 1º]. (BRASIL, 2017)

O art. 80 da LDB autoriza a adoção do EaD “em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996), inclusive no ensino superior. O Decreto n. 9.057/2017 disciplina o credenciamento de instituições de ensino e oferta de cursos a distância, bem como prevê a existência de polos de educação a distância (unidades físicas) e a possibilidade de realização de atividades presenciais. Contudo, ainda que haja essa previsão de mescla do EaD com algumas atividades presenciais, entende-se que os cursos ofertados em conformidade com o decreto mencionado enquadraram-se na modalidade EaD pela grande predominância das atividades a distância e por não possuírem uma unidade entre os diferentes espaços, não se confundindo com o ensino híbrido.

Nesse panorama regulatório, merece destaque também a **Portaria n. 2.117/2019**, do Ministério da Educação (MEC), que dispõe sobre a oferta de carga horária a distância em cursos de graduação presenciais de IES pertencentes ao sistema federal de ensino.⁸ Conforme o art. 2º da referida portaria, “as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de

8 Conforme o art. 16 da LDB: “O sistema federal de ensino compreende: I – as instituições de ensino mantidas pela União; II – as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos federais de educação” (BRASIL, 1996).

graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019), sendo necessário que o projeto pedagógico do curso apresente o percentual da carga horária a ser realizada a distância e observe eventuais disposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos.

Durante a pandemia, em razão das medidas de isolamento social, foi permitido excepcionalmente que cursos presenciais, como é o caso da graduação em Direito, fossem ministrados virtualmente durante período definido e atrelado à crise sanitária. Nesse sentido, a **Portaria n. 343/2020**, do MEC, autorizou, em seu art. 1º, “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020), ressalvados os cursos de Medicina, práticas profissionais de estágios e de laboratório dos demais cursos. Posteriormente, com o prolongamento da pandemia, o prazo inicial de 30 dias foi prorrogado por outras portarias (RODRIGUES e BIRNFELD, 2022).

Embora a porcentagem de 40% permita a estruturação de um currículo híbrido, isto é, que mescle atividades presenciais e remotas, não há expressamente o uso do termo na portaria. Ademais, também não há definições do que se entenderia por híbrido, práticas a serem adotadas ou qualquer outro detalhamento.

Como reflexo dos debates surgidos com as flexibilizações do período pandêmico, vale mencionar a publicação de parecer sobre aprendizagem híbrida emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No **Parecer CNE/CP n. 14/2022**, o CNE reconhece o desafio de discutir o ensino híbrido “na busca de novos caminhos para a reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem na Educação Brasileira” (BRASIL, 2022, p. 1).

Segundo o parecer, a ideia de hibridismo não é nova e já vem se mostrando relevante desde a década de 2010. Contudo, “a visão híbrida e flexível de educação foi ressignificada pela crescente conectividade [...], foram possibilitados percursos curriculares diferenciados e maior dinâmica na mobilidade das relações e mediações” (BRASIL, 2022, p. 2).

Na sequência, apresenta-se um projeto de resolução para desenvolver as Diretrizes Gerais Nacionais para a Aprendizagem Híbrida. Em seu art. 2º, o projeto define aprendizagem híbrida como:

metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimula a autonomia, o protagonismo, a interação entre estudantes e entre estes

e docentes, integrando atividades presenciais e não presenciais, com alternância em diferentes tempos e espaços, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes. (BRASIL, 2022, p. 14)

O projeto propõe a diferenciação entre o ensino híbrido e o ensino a distância com base na integração entre atividades presenciais e não presenciais, apresentando, ainda, especificidades para a educação básica e a educação superior. Quanto a esta última, a adoção da aprendizagem híbrida deve estar incorporada no Projeto Pedagógico Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso. Ademais, menciona-se como objetivos capazes de serem alcançados com a adoção desse modelo: o desenvolvimento de competências; a valorização de momentos e ambientes extrassala de aula; possibilidade de realização de atividades *on-line* síncronas e assíncronas; além do reconhecimento de que a frequência vai além da presença física (BRASIL, 2022). O projeto de resolução, contudo, ainda não foi aprovado.

Por fim, no âmbito do ensino jurídico, as **DCN do curso de graduação em Direito** não mencionam expressamente como o percentual de até 40% carga horária a distância pode ou deve ser empregado, mas passou a indicar, a partir da **Resolução CNE/CES n. 2/2021**, que as atividades de formação prática-profissional envolvem, além da prática jurídica e trabalho de curso, o letramento digital e práticas remotas mediadas por TICs, o que sinaliza um caminho para a maior incorporação de recursos tecnológicos e viabiliza maior exploração das diferentes combinações de ensino híbrido.

Com relação aos cursos jurídicos, especificamente, vale mencionar que a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) historicamente se posiciona contra a autorização de cursos de graduação inteiramente ofertados na modalidade EaD (OAB NACIONAL, 2022). Esse posicionamento tem o potencial de barrar a abertura de cursos de graduação em Direito integralmente a distância, uma vez que, conforme art. 41 do **Decreto n. 9.235/2017**, a abertura depende de autorização do MEC, após prévia manifestação do Conselho Federal da OAB.

Diante de pedidos de autorização de abertura de cursos de graduação em Direito ao MEC, a OAB enviou o **Ofício n. 925/2021-GAC/CNEJ** ao órgão pedindo a suspensão dos processos. No ofício, a entidade externaliza suas preocupações em relação à qualidade dos cursos de Direito, existência de falhas nos processos de autorização que tramitam no MEC, desigualdade de acesso a ferramentas virtuais no cenário brasileiro e desvalorização da docência jurídica. Além do pedido de suspensão, a OAB sugere também a

criação de um grupo de trabalho para discussão de um possível marco regulatório para o curso de Direito a distância.

Em consonância com o ofício, em setembro de 2022, o MEC instituiu, por meio da **Portaria n. 668/2022**, um grupo de trabalho para apresentar subsídios para a regulamentação da oferta na modalidade a distância dos cursos de graduação em Direito, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, determinando o sobrestamento dos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento desses cursos. A expectativa, portanto, é que em alguns meses possa haver mudanças no cenário regulatório que estimulem a experimentação de novos formatos híbridos.

A movimentação das discussões no âmbito do MEC evidencia a relevância que o tema ganhou nos últimos anos. Ainda que haja debates sobre as vantagens e desvantagens de sua adoção, percebe-se que o tema do ensino híbrido começa a entrar com mais força na pauta da agenda regulatória.

3. POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Ao mesmo tempo em que o ensino híbrido pode congrega as vantagens do modelo presencial e do modelo virtual, isto é, pode mesclar o “melhor dos dois mundos” (OLC, 2018), ele também pode acentuar as dificuldades presentes em cada um deles.

Neste item, são identificadas as principais potencialidades e os pontos de atenção a serem sopesados na adoção do ensino híbrido, considerando o contexto e as necessidades de cada instituição de ensino, programa e disciplina. Os pontos explorados a seguir foram extraídos da bibliografia analisada e correspondem a uma sistematização dos principais tópicos abordados.

3.1. POTENCIALIDADES

O ensino híbrido traz *flexibilidade* para o processo de ensino e aprendizagem, tanto para estudantes quanto para docentes. O tempo e o espaço tornam-se adaptáveis e, com isso, diferentes oportunidades surgem, como: personalização da agenda; compatibilização do curso com outras atividades (profissionais, acadêmicas ou pessoais); diminuição do tempo de deslocamento para a instituição de ensino; facilitação da internacionalização, com maiores oportunidades para receber convidados/as externos e participar de cursos e congressos fora da instituição, entre outras.

Além disso, tem o potencial de proporcionar facilidade de *acesso* para estudantes (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a), pois podem acessar materiais a qualquer tempo e em qualquer lugar, bem como participar de iniciativas de ensino de regiões geográficas distintas, o que pode promover a *democratização* do ensino e favorecer uma *participação mais igualitária* dos/das discentes, já que há fóruns e espaço de compartilhamento de ideias que não apenas a sala de aula (BRUSCATO e BAPTISTA, 2021).

Do mesmo modo, há um estímulo à criação de *redes de colaboração*, especialmente com atores externos à instituição de ensino (KENNEDY, 2021). Com adoção das TICs, as barreiras geográficas ficam atenuadas e a comunicação com pessoas externas fica facilitada, permitindo a ampliação desses relacionamentos.

Entende-se de modo geral que o ensino híbrido auxilia na *ressignificação da presença* (DOTTA *et al.*, 2021), que deixa de ser apenas física e síncrona. É possível haver estudantes presentes e engajados virtual e assincronamente, em fóruns e bate-papo de discussões, por exemplo.

Além disso, o modelo pode estimular a *autonomia* dos/das estudantes no processo de ensino e aprendizagem (WWT, 2020), uma vez que a realização de atividades em ambientes e tempos diversos demanda maior auto-organização. A aprendizagem pode também ser mais *envolvente*, já que os encontros presenciais podem ser utilizados para valorização da presença com debates e projetos (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a), sendo uma oportunidade para que professores/as desenvolvam novas metodologias de ensino (UCF e AASCU, s.d.a).

O processo de ensino e aprendizagem pode ser mais *personalizado*, em diferentes sentidos: estudantes podem ter mais liberdade para escolher fazer algumas atividades no formato presencial ou *on-line*; discentes podem trabalhar assincronamente no período que lhes seja mais conveniente e, com isso, os/as professores/as podem ter mais tempo para direcionar sua atenção para discentes que precisam de mais suporte (ET, 2020).

Da perspectiva docente, professores/as podem *economizar tempo* com os recursos tecnológicos, por meio da aplicação de questionários virtuais, centralização do recebimento de trabalhos nas plataformas, o que facilita a correção de atividades (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a). Nesse aspecto, muitos ambientes de aprendizagem possuem mecanismos próprios para *medir o desempenho* discente de forma mais automatizada, o que pode auxiliar os/as professores/as no acompanhamento mais próximo dos/das estudantes (ET, 2020).

As instituições de ensino podem *otimizar recursos e diminuir custos*. Pode-se citar como exemplo a ocupação das salas de aula, que passa a ser escalonada entre diversos programas e disciplinas, isto é, como algumas atividades passam a ser *on-line*, não há mais necessidade de ter salas de aula para todas as turmas terem aula ao mesmo tempo. Ademais, com parte das atividades ocorrendo de forma virtual, é possível economizar com a impressão de materiais e utilização de outros itens de papelaria, por exemplo.

Esse modelo pode ser uma porta de entrada para que as instituições de ensino *ampliem a sua oferta de cursos*, seja porque pode atrair mais facilmente pessoas de diferentes regiões do país (que precisarão se deslocar apenas em dias específicos e predefinidos e não em todos os dias), seja porque o uso do espaço físico não é mais diário, o que permite intercalar turmas em diferentes dias e horários no *campus*.

3.2. DESAFIOS

Como visto, o ensino híbrido está intimamente ligado à utilização de tecnologias. Muitas são de uso corriqueiro na vida dos/das professores/as, dos/das estudantes e da equipe de apoio, mas outras não. Nesse sentido, é necessário assegurar um *letramento digital e disponibilização de equipamentos* a todos, garantindo que tenham infraestrutura necessária para que a modalidade híbrida seja bem aproveitada em todas as suas potencialidades e atinja os seus objetivos.

Nesse sentido, um dos riscos do ensino híbrido é que ele gere, como consequência, um acirramento das desigualdades (ET, 2020). Sua implantação, portanto, deve atentar tanto para a não precarização do ensino (mantendo a qualidade para estudantes virtuais e presenciais) como para a não exclusão de discentes que não tenham acesso à tecnologia.

O ensino híbrido exige o domínio de técnicas, ferramentas e metodologias próprias do ambiente presencial e também do ambiente *on-line*, o que *demandam mais recursos e preparação* por parte dos/das professores/as, da instituição de ensino e também dos/das estudantes (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a). Como há uma relação mais forte entre tecnologia e pedagogia, requer-se um cuidado ainda maior no *desenho* do programa e da disciplina (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a). Assim, a *formação docente* é especialmente necessária, já que os/as professores/as, ao planejarem seu curso, devem estar apropriados não apenas das tecnologias, mas também das metodologias mais adequadas para o objetivo de sua disciplina.

Com a flexibilidade proporcionada pelo modelo híbrido, há também o desenvolvimento de muitas atividades de forma isolada, tanto pelos/as discentes quanto pelos/as professores/as. Nesse sentido, pode haver uma *perda de socialização e maior dificuldade em criar redes de contato*. Nesse mesmo sentido, pode haver a diminuição do sentimento de pertencimento por parte de discentes e docentes, que ficam afastados do convívio cotidiano com seus pares, podendo afetar a experiência universitária se não houver uma preocupação em estimular a experiência integrada e de qualidade.

Embora o ensino híbrido possa democratizar a participação discente, há também certa tendência em *procrastinação* por parte dos/das estudantes, que estão sozinhos/as e distantes fisicamente do ambiente escolar, e *menor espontaneidade* nos comentários feitos virtualmente, se comparados às participações e diálogos presenciais (BRUSCATO e BAPTISTA, 2021).

É possível que os/as discentes se sintam *perdidos* e desconfortáveis no ambiente virtual, pois estão distantes fisicamente dos/das colegas, docentes e da

equipe de apoio. Nesse sentido, é importante que os/as estudantes recebam informações claras sobre o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem, de prazos a serem cumpridos, canais de comunicação, entre outros aspectos importantes para o curso.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o ensino híbrido estimula a *autonomia* dos/das discentes, fica claro que ele também depende muito dela (NIU-CITL, 2012). Nesse sentido, é importante criar uma cultura institucional para que os/as estudantes, de fato, tenham autonomia, estejam habituados/as a metodologias que lhes confirmem protagonismo e tenham consciência de que precisarão estudar para além da sala de aula.

Por sua vez, ao mesmo tempo em que as atividades presenciais e/ou síncronas podem engajar mais os/as discentes, há também o desafio de *tornar esses momentos realmente interessantes*. É preciso pensar em estratégias para que o encontro presencial não seja apenas uma formalidade, mas um momento em que faça sentido se reunir presencialmente. Além disso, é importante planejar, a partir de uma perspectiva institucional, aulas híbridas em que os/as estudantes tenham a opção de participar presencial ou virtualmente, de modo a minimizar situações em que apenas um/a ou outro/a discente vá presencialmente e o restante da turma esteja virtual, por exemplo.

No âmbito institucional, há o desafio da *compra e atualização* constante de ferramentas tecnológicas, como computadores, licenças para uso de *softwares*, licença para acesso a base de dados, bem como a já mencionada necessidade de uma equipe de *suporte e manutenção* para tais ferramentas.

Além disso, é preciso estar ainda mais atento à *proteção dos dados pessoais* de todos aqueles inseridos no ecossistema, como professores/as que gravam aulas e discentes que participam de aulas gravadas, por exemplo. É importante levar em conta o que será feito com esse material, se será divulgado ou não, como a privacidade das pessoas será assegurada, se há base legal para a coleta e tratamento e se o tratamento é efetivamente necessário em cada uma das rotinas procedimentais.

Por fim, existe ainda um grande desafio no que diz respeito à *manutenção (ou elevação) do padrão de qualidade* dos cursos. É necessário ter em mente, e evidenciar para os/as estudantes, que o ensino híbrido não existe para tornar a faculdade mais fácil ou mais cômoda (SANTINELLO, COSTA e SANTOS, 2020), enfrentando a noção arraigada de EaD como uma modalidade de ensino menos criteriosa. Assim, toda a comunidade acadêmica deve ser estimulada a promover e buscar ao máximo o nível de excelência dos cursos, para concretização das melhores práticas no presencial e no virtual.

O Quadro 1, a seguir, apresenta as potencialidades e os desafios do ensino híbrido.

QUADRO 1 – POTENCIALIDADES E DESAFIOS DO ENSINO HÍBRIDO

POTENCIALIDADES	DESAFIOS
PERMITIR MAIOR FLEXIBILIDADE	ACIRRAR AS DESIGUALDADES ENTRE DISCENTES
POSSIBILITAR MAIOR ACESSO AO CONHECIMENTO	MANTER O PADRÃO DE QUALIDADE DO ENSINO
FACILITAR A CRIAÇÃO DE REDES DE COLABORAÇÃO COM PESSOAS E INSTITUIÇÕES EXTERNAS	PROMOVER O LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO (DE DISCENTES, DOCENTES, EQUIPE DE APOIO)
RESSIGNIFICAR A PRESENÇA	CRIAR MOMENTOS E ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO
ESTIMULAR A AUTONOMIA DISCENTE	SUPERAR O DISTANCIAMENTO (ENTRE DISCENTES, DISCENTES E DOCENTES, DISCENTES E INSTITUIÇÃO DE ENSINO)
PERMITIR MAIOR PERSONALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	PROMOVER ENGAJAMENTO E UMA CULTURA DE ENSINO HÍBRIDO
PERMITIR ECONOMIA DE TEMPO	TORNAR O MOMENTO PRESENCIAL INTERESSANTE
OTIMIZAR E ECONOMIZAR RECURSOS	INVESTIR EM ESTRUTURAS TECNOLÓGICA E FÍSICA
AMPLIAR A OFERTA DE CURSOS	PROTEGER DADOS PESSOAIS

Fonte: Elaboração própria.

4. TECNOLOGIA E ESTRUTURA

Considerando as potencialidades e os desafios identificados, para além dos cuidados regulatórios mencionados no item 2, a opção pelo ensino híbrido precisa estar acompanhada da adoção de tecnologias e promoção de alterações na estrutura educacional para que essa modalidade de ensino cumpra seus objetivos, uma vez que não corresponde a uma simples reprodução daquilo que já era feito no ensino presencial.

Neste relatório, a *tecnologia* é considerada de forma ampla e corresponde às diversas TICs que podem ser empregadas no ensino híbrido, como aquelas que permitem a comunicação síncrona ou assíncrona, a exemplo de documentos compartilhados, plataformas para realização de reuniões virtuais, ferramentas de realidade virtual, entre outras.

Por sua vez, a *estrutura* é considerada de forma ampla, envolvendo tanto aspectos ligados ao ambiente físico (a exemplo de salas com tomadas para os/as estudantes carregarem seus *notebooks* ou salas com mobiliário de fácil deslocamento para favorecimento de atividades em grupo) quanto aspectos relacionados ao ambiente virtual (a exemplo de acesso gratuito a bibliotecas virtuais), bem como clareza a respeito dos protocolos institucionais (a exemplo de autorização institucional para realização de atividades remotas) e questões referentes a recursos humanos (como a capacitação docente para essa modalidade de ensino), também explorados como boas práticas institucionais no item 5.

Entendemos que os planos para adoção do ensino híbrido devem estar acompanhados de perguntas sobre a existência ou não, naquela instituição de ensino, dos elementos necessários para o seu desenvolvimento. De forma exemplificativa, conforme alerta o *Online Learning Consortium*, deve-se questionar: quais equipamentos estudantes e professores/as precisam ter (ou ter acesso) para a sua aula? O equipamento está disponível para uso no *campus*? As ferramentas que discentes e docentes são incentivados a usar estão disponíveis na biblioteca do seu *campus* ou por meio de um parceiro *on-line*? Discentes e professores/as precisarão instalar ou usar algum aplicativo para concluir tarefas e projetos de classe? Estudantes e professores/as têm conectividade para tais tarefas *on-line* (OLC, 2018)?

A partir desses questionamentos, apresentamos algumas observações a serem analisadas pelas instituições. Salienta-se que, especialmente no contexto brasileiro, nem todas as instituições de ensino possuem recursos tecnológicos suficientes e adequados para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades de ensino.

Assim, o modelo híbrido adotado pela instituição deve ser compatível com a estrutura ofertada (SENA, PEREIRA e LAJONQUIÈRE, 2022). Por conta disso, sugerimos a reflexão sobre como o hibridismo poderia ser implementado utilizando recursos já existentes, destacando a relevância de não incorporar tecnologias pelo simples ato de fazer, mas sim analisando sua coerência com os objetivos pretendidos para cada IES.

4.1. ESTRUTURA TECNOLÓGICA

A estrutura tecnológica a ser fornecida pela instituição de ensino deve abranger desde elementos mais básicos para viabilizar o ensino híbrido, como a garantia de acesso à internet e aos equipamentos necessários (ao quadro de docentes, à equipe de apoio e também ao corpo discente), a elementos mais avançados, como o suporte e a manutenção de ambientes virtuais, por exemplo (CASTIONI *et al.*, 2021).

O Quadro 1 indica possíveis ferramentas tecnológicas para diferentes objetivos. Observa-se que tal tabela não é exaustiva, mas compila sugestões úteis para serem adotadas pelas instituições de ensino.

QUADRO 1 – MAPA EXEMPLIFICATIVO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS QUE CONTRIBUEM PARA O ENSINO HÍBRIDO

FINALIDADE	FERRAMENTAS		
AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	GOOGLE CLASS	MICROSOFT TEAMS	
	MOODLE		
REUNIÕES SÍNCRONAS	ZOOM	ADOBE CONNECT	COLLABORATE
	GOOGLE MEET	BLACKBOARD	
	CISCO WEBEX	MICROSOFT TEAMS	
DOCUMENTOS COMPARTILHADOS	NEARPOD	MICROSOFT TEAMS	
	EVERNOTE	GOOGLE DOCS	

(*continua*)

FINALIDADE	FERRAMENTAS			
INTERAÇÃO	MENTIMETER	ECOACH	WHITEBOARD	QUIZZZ
	KAHOOT	GRADECRAFT	SOCRATIVE	VIEWPOINT
	PADLET	PROBLEM ROULETTE	PEAR DECK	MIRO
	NEARPOD	TANDEM	EVERYWHERE	
	POLL	GIMKIT	QUIZLET LIVE	
APRESENTAÇÃO	CANVA	POWERPOINT		
	PREZI	SWIPE		
	GOOGLE SLIDES	SLIDEBEAN		
VÍDEOS	TEDTALKS	CAMTASIA	EDPUZZLE	PANOPTO
	YOUTUBE	PIAZZA	KALTURA	BRIGHTSPACE
	LOOM	GRADESCOPE	CANVA	ECHO360
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	TODO	FINANCIALS		
	WORKDAY	TRELLO		
	PEOPLESOFT	SLACK		

Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que o uso das ferramentas indicadas no Quadro 1 depende de estrutura tecnológica mínima, como acesso à internet, computador, *web-cam* (no caso de ferramentas de vídeo, por exemplo), microfone (no caso de ferramentas para reuniões assíncronas), entre outras que se façam necessárias para o aproveitamento da ferramenta.

Para a instalação de salas de aula híbridas, como descritas no item 1.1.3, outros recursos passam a ser necessários, conforme indicado exemplificadamente no Quadro 2.

QUADRO 2 – POSSÍVEIS TECNOLOGIAS PARA SALAS HÍBRIDAS

TECNOLOGIA	DESCRIÇÃO
CÂMERA DE CONFERÊNCIA	CAPTA A IMAGEM DA SALA PARA TRANSMISSÃO EM AULA <i>ON-LINE</i>
CÂMERA DE LOUSA (WHITEBOARD CAPTURE)	CÂMERA VOLTADA PARA A LOUSA FÍSICA (OU DIGITAL), CAPAZ DE TRANSMITIR COM PRECISÃO O QUE ESTÁ SENDO ANOTADO
LOUSA DIGITAL	COMBINAÇÃO DE QUADRO-BRANCO E PROJETOR EQUIPADO COM <i>SOFTWARE</i> DE TOQUE QUE POSSIBILITA O/A PROFESSOR/A CONTROLAR TODO O CONTEÚDO POR MEIO DE UMA CANETA DIGITAL
MICROFONE PARA SALA (<i>OMNIDIRECTIONAL SPEAKERPHONE</i>)	CAPTA O SOM DA SALA E DO/A PROFESSOR/A PARA A TRANSMISSÃO <i>ON-LINE</i>
OPERADOR TECNOLÓGICO	“COPILOTO” PARA AUXILIAR NO ENSINO MULTIMODAL, PESSOA QUE AUXILIA O/A PROFESSOR/A NA CONDUÇÃO DA AULA
PAINEL DE <i>TOUCH</i>	GERALMENTE UM <i>TABLET</i> QUE POSSIBILITA O GERENCIAMENTO DO COMPUTADOR DO/DA PROFESSOR/A E POSSIBILITA MAIOR MOVIMENTAÇÃO E ACESSIBILIDADE
TELAS DE TELEVISÃO	TELAS ACOPLADAS PARA TRANSMISSÃO DAS IMAGENS DOS/DAS ESTUDANTES REMOTOS

Fonte: Elaboração própria.

No caso de ensino híbrido em sala de aula híbrida, que oferece estrutura para que o ensino presencial e o virtual ocorram simultaneamente, pedagogicamente é interessante assegurar que aqueles que estão no ambiente virtual (discentes, convidados/as de fora da instituição, etc.) sejam vistos e ouvidos, o que salienta a necessidade de microfones espalhados pela sala, câmeras para mostrar o ambiente e telas alocadas em espaços em que todos possam ver o ambiente virtual (CTL, s.d.).

Ademais, é importante considerar que a instalação de salas híbridas ou utilização de tecnologias de interação requer salas físicas equipadas com tomadas em grande quantidade, para que todos possam carregar seus *notebooks* e *tablets*; mesas e carteiras adequadas para que seja possível apoiar um *notebook*; boa conexão com a rede *wi-fi* (inclusive para pessoas externas à instituição de ensino que venham, eventualmente, participar das aulas); entre outros detalhes de infraestrutura específicos para cada instituição.

4.2. ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM ADAPTADOS

A partir das mudanças supramencionadas, a sala de aula tradicional, com cadeiras enfileiradas diante da mesa do/da professor/a e da lousa, embora não tenha deixado de existir, está sendo transformada. Isso porque esse referencial, que concentra os olhares apenas no docente, pode ser insuficiente e dificultador da construção de um processo de ensino e aprendizagem mais colaborativo, que tenha como foco os/as estudantes e seja adaptável a diferentes distribuições de tempo e espaço.

Ao longo da pandemia de covid-19, as medidas de distanciamento social evidenciaram também que o tamanho das salas pode impactar a acessibilidade e o número de discentes no ambiente, bem como demandar a adaptação de dinâmicas e metodologias utilizadas pelos/as professores/as.

Sendo assim, os ambientes de ensino, especialmente ao serem planejados para modelos híbridos, devem considerar a adequação do mobiliário às propostas pedagógicas. Nesse sentido, é relevante considerar, por exemplo, que tipo de cadeira, mesa, lousa, projetor, computador estão disponíveis, se são mobiliários fixos ou móveis, adaptáveis ou não para organização em grupos, formação em círculo, estudos individuais, etc.

Entende-se que para possibilitar o máximo de exploração das potencialidades do ensino híbrido, as instituições devem privilegiar a *flexibilidade*, pois isso facilita a multiplicidade de utilizações e a aplicação de dinâmicas diferentes, evitando ambientes com muita rigidez na ocupação do espaço ou *layout* único.

Além disso, é interessante considerar o *bem-estar*, *conforto* e *acessibilidade* dos docentes, discentes e equipe de apoio. Assim, é importante optar por espaços e mobiliários que sejam acessíveis e inclusivos para diferentes corpos (p. ex., cadeiras e mesas que possam ser utilizados por corpos maiores), além de confortáveis por longos períodos de tempo, uma vez que o posicionamento e a ergonomia do mobiliário podem influenciar no desempenho de todos.

De maneira complementar, buscando estimular a *experimentação* e *cocriação*, para além das cadeiras e mesas tradicionais, pode ser interessante implementar em alguns espaços diferentes formatos e opções de mobiliário (p. ex., pufes, poltronas), que possibilitem a discussão, leitura e realização de trabalhos de maneira mais confortável, além de lousas, mesas e paredes anotáveis e móveis que favoreçam métodos como *design thinking* e aprendizagem por projetos, por exemplo.

5 . BOAS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

O ensino híbrido requer um compromisso institucional que envolve os diferentes atores e níveis de liderança dentro de uma instituição de ensino, pois serão necessários períodos de adaptação, treinamentos e investimento em infraestrutura tecnológica (UCF e AASCU, s.d.a).

A transição para o modelo requer que a instituição esteja preparada não só para alterar alguns protocolos, mas também para comunicar essas modificações com clareza e (re)definir princípios norteadores. De forma exemplificativa, se a instituição de ensino valorizava apenas atividades presenciais síncronas como relevantes, a partir da adoção do modelo híbrido, deverá valorizar outras formas de interação, como atividades virtuais e assíncronas.

Nesse mesmo sentido, a partir do interesse no ensino híbrido, a instituição deve se organizar para oferecer apoio tanto com relação a “aspectos técnicos, como materiais, humanos e pedagógicos implícitos nesse processo” (COSTA *et al.*, 2019).

5.1. FORMAÇÃO DOCENTE

Para possibilitar a boa aplicação do modelo de ensino, sugere-se que o corpo docente seja capacitado para elaborar o desenho pedagógico de cada disciplina se valendo de todo o potencial que as novas ferramentas possuem, elaborar conteúdos coerentes com a metodologia adotada, propor avaliações que sejam pertinentes ao modelo híbrido, além de operar as tecnologias utilizadas.

A capacitação pode ocorrer por meio de treinamentos oferecidos pela própria instituição de ensino ou viabilizados por ela em treinamentos oferecidos por instituições parceiras, por exemplo. Vale frisar que essa formação docente deverá ser constante, uma vez que as metodologias e as ferramentas aplicáveis são variadas, atualizam-se e são criadas com grande velocidade.

5.2. AMBIENTAÇÃO DOS/DAS ESTUDANTES

Assim como o corpo docente, discentes também devem conhecer as tecnologias, metodologias e ferramentas utilizadas no ensino híbrido. Ainda que o uso pelos/as estudantes seja diferente do uso feito pelos/as professores/as, é necessário que todos/as estejam ambientados, saibam ingressar nas plataformas, consigam atualizar as ferramentas e possam aproveitar todo o potencial que o modelo híbrido proporciona. É fundamental que os/as estudantes

compreendam por qual motivo a instituição escolheu adotar o ensino híbrido e as vantagens e os desafios desse modelo para a sua aprendizagem.

Para tanto, recomenda-se que as instituições se preparem para realizar treinamentos, elaborar vídeos e/ou guias explicativos, além de contar com profissionais habilitados a sanar eventuais dúvidas do corpo discente.

5.3. EQUIPE DE APOIO

Congregando todos os pontos anteriores, evidencia-se que a introdução de novas tecnologias e metodologias de ensino demanda a existência de equipe de apoio (institucional e, eventualmente, externo) para os/as professores/as, os/as estudantes e a própria instituição de ensino.

Essa equipe de apoio deve ser entendida de forma ampla, com caráter multidisciplinar (BENNETT, KNIGHT e ROWLEY, 2020) e compreende diferentes formas de suporte, como: equipe de tecnologia da informação – para auxílio no uso de ferramentas tecnológicas dentro e fora do *campus*, especialmente nos momentos de dúvidas e mau funcionamento de aparelhos (FESS, 2020); e equipe de monitores ou tutores – para auxílio de professores e estudantes em uma determinada disciplina ou com determinado projeto.

5.4. CICLOS DE ACOMPANHAMENTO

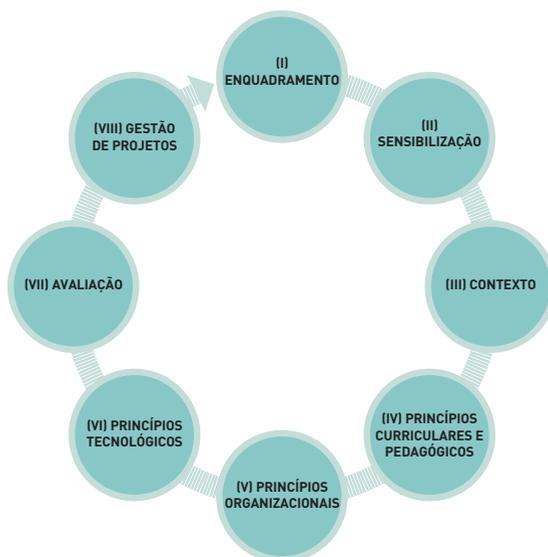
É importante que o processo de preparação da infraestrutura e implementação das tecnologias passe por um constante acompanhamento a fim de planejar um modelo híbrido que atenda às demandas do contexto, verificando o que foi bem-sucedido e identificando o que precisa ser remodelado.

Segundo previsão da Universidad de los Andes, na Colômbia (CONNECTA-TE, 2016), recomenda-se que o ciclo de acompanhamento seja feito tanto nos programas quanto nas disciplinas em que o ensino híbrido foi adotado.

O ciclo de acompanhamento dos *programas* compreende oito fases (Figura 1):

- (i) *Enquadramento*: tem como objetivo reconhecer as condições institucionais para o desenvolvimento do ensino híbrido em cada programa, bem como estabelecer acordos entre as equipes envolvidas para o desenho da estrutura básica dos programas.

- (ii) *Sensibilização*: propõe-se a estimular o diálogo sobre o potencial da tecnologia e conhecer a experiência dos diferentes participantes. É uma oportunidade para abordar fatores culturais que influenciam as motivações e os medos relacionados ao uso das tecnologias como ferramentas de ensino.
- (iii) *Contexto*: dedica-se à identificação da natureza do programa, seus propósitos, qual o contexto em que está inserido e público-alvo ao qual se destina.
- (iv) *Princípios curriculares e pedagógicos*: compreende a análise e reflexão sobre a compatibilidade dos componentes curriculares e pedagógicos do programa com as características e condições do ensino híbrido.
- (v) *Princípios organizacionais*: é uma fase mais prática, cujo objetivo é definir os processos organizacionais que viabilizarão o ensino híbrido no programa. Nesse momento, são tomadas decisões sobre recursos financeiros, espaços físicos, bibliotecas, etc.
- (vi) *Princípios tecnológicos*: relaciona-se à identificação das condições de acesso e uso da tecnologia para o ensino híbrido.
- (vii) *Avaliação*: compreende a definição de um sistema de avaliação do programa para assegurar sua qualidade.
- (viii) *Gestão de projetos*: dedica-se a criar condições para o planejamento e acompanhamento do desenvolvimento do projeto de ensino híbrido.

FIGURA 1 – CICLO DE ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA

Fonte: Elaboração própria com base em Conecta-te (2016).

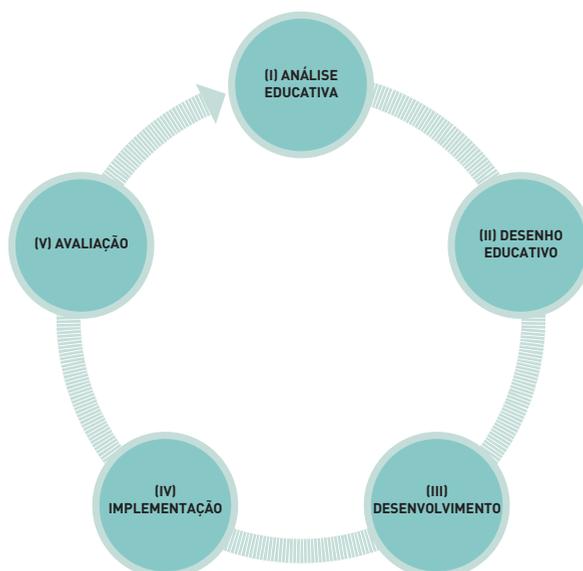
Observa-se, portanto, que o esse ciclo demanda profunda reflexão institucional e participação coletiva na estruturação e implementação dessas fases. Nesse sentido, é recomendado um claro posicionamento institucional sobre o ensino híbrido, como será a adoção, qual é a infraestrutura designada a ele, como se dará a formação docente, entre outros aspectos estruturantes do modelo híbrido.

Posteriormente a esse ciclo de acompanhamento do programa, segue o ciclo de acompanhamento das disciplinas – baseado na metodologia ADDIE⁹ – que, por sua vez, abarca cinco fases (Figura 2):

- (i) *Análise educativa*: dedica-se a compreender quais são as necessidades de determinado contexto (momento, instituição de ensino, estudantes, professores, entre outros) para poder definir um objetivo educacional.

⁹ ADDIE é a sigla para *Analyze, Design, Develop, Implement and Evaluate* (em português: análise, design, desenvolvimento, implementação e avaliação), passos a serem seguidos de acordo com tal modelo.

- (ii) *Desenho educativo*: tem como objetivo criar um modelo pedagógico que seja coerente com as necessidades do contexto. Assim, devem ser planejados quais são os objetivos da disciplina, as atividades, avaliações e tecnologias que se pretende utilizar.
- (iii) *Desenvolvimento*: o objetivo dessa fase é criar o ambiente de aprendizagem e garantir a infraestrutura necessária para a sua implementação. Nesse momento, recomenda-se que se atente à identidade visual e comunicabilidade da plataforma utilizada, integração de ferramentas, a produção de conteúdo digital e a geração de instruções.
- (iv) *Implementação*: é composta pelas etapas de entrega formal da sala de aula, treinamento (de discentes, docentes e monitores), apoio pedagógico e tecnológico. É importante que o apoio pedagógico e tecnológico seja conferido a professores/as e discentes no desenvolvimento diário das atividades.
- (v) *Avaliação*: tem como finalidade monitorar todo o processo e está associada a cada uma das etapas anteriores e sua revisão. É importante que a avaliação permita que o/a professor/a reveja e enriqueça o desenho da disciplina e repense constantemente as suas práticas.

FIGURA 2 – CICLO DE ACOMPANHAMENTO DAS DISCIPLINAS

Fonte: Elaboração própria com base em Conecta-te (2016).

Recomenda-se que os dois ciclos – programa e disciplinas – sejam coerentes e dialoguem entre si, já que a disciplina, como parte de um programa, deve estar em harmonia com os princípios que o norteiam. Ademais, a estruturação das disciplinas pelos/as docentes demanda suporte institucional. Assim, a realização de disciplina híbrida depende não apenas da organização docente, mas também da estrutura e do apoio da instituição.

A partir dos ciclos de acompanhamento, passamos então a descrever exemplos concretos de boas práticas, que podem ser incorporadas nas diferentes etapas de construção e aplicação de uma disciplina e também nas aulas.

6. BOAS PRÁTICAS EM DISCIPLINAS

Uma disciplina híbrida nasce a partir do planejamento, que é etapa essencial para a sua estruturação. Um plano claro e cuidadosamente projetado ajudará não apenas docentes, mas também discentes a estruturarem seu próprio pensamento e preparação para as aulas (STANFORD UNIVERSITY, s.d.a).

O planejamento deve levar em consideração as particularidades de cada programa, disciplina e instituição de ensino. É importante que as escolhas feitas pelos/as professores/as considerem o perfil dos/das discentes, quantidade de estudantes em sala, duração da disciplina, objetivos de aprendizagem, infraestrutura existente (tecnologias, formato da sala de aula, pessoal de apoio), entre outros aspectos que sejam relevantes para aquele curso.

Tais elementos são importantes porque a máxima *one size fits all* não se aplica no planejamento de uma disciplina híbrida, uma vez que há diferentes experiências de aprendizagem, sendo essencial alinhar os objetivos de aprendizagem às atividades que se pretende desenvolver e as potencialidades de cada ambiente (MONASH, s.d.).

Quanto mais próximo da realidade for o planejamento, mais clareza todos terão sobre objetivos e expectativas do curso com antecedência. Ainda assim, é importante estar atento a eventuais mudanças e possibilidades de ter que reformular o planejamento, o que é natural e deve ser informado com clareza aos/às estudantes.

6.1. ESTABELECENDO PRINCÍPIOS NORTEADORES

É importante que sejam firmados os princípios que nortearão a disciplina híbrida desde o início em todos os ambientes em que ela vier a ocorrer. Sugere-se que eles sejam claros e comuns a todos no processo de ensino e aprendizagem (docentes, discentes, monitores e pessoal de apoio). Ressaltamos aqui alguns princípios relevantes para que esse formato promova um aprendizado efetivo:

- **CLAREZA DOS OBJETIVOS**

É recomendado evidenciar com clareza quais são os objetivos daquele curso, bem como quais são os objetivos de cada atividade em cada ambiente e quais são as expectativas para cada um deles (MONASH, s.d.). É importante que todos entendam por quais motivos algumas atividades ocorrem presencialmente e outras virtualmente, algumas de maneira síncrona e outras assíncronas, evidenciando escolhas propositais que buscam capitalizar as potencialidades de cada modalidade (UNC CHARLOTTE, s.d.).

- **CONEXÃO ENTRE OS AMBIENTES PRESENCIAL E VIRTUAL**

Embora o curso ocorra em ambientes diferentes – presencial e virtual –, é importante que ele possua uma unidade, que as aulas e reflexões em cada ambiente estejam conectadas entre si e que não haja uma hierarquia de importância entre aquilo que ocorre presencialmente e aquilo que ocorre virtualmente. É fundamental que se conecte o que acontece presencialmente com aquilo que ocorre virtualmente para evitar a sensação de haver dois cursos independentes (UNC CHARLOTTE, s.d.).

- **CUIDADO COM A SOBRECARGA**

Além de manter a coerência entre os ambientes, é importante calcular a carga horária de dedicação ao curso considerando as atividades que serão realizadas presencial e virtualmente, de maneira individual ou colaborativa. Nesse sentido, é sugerido evitar o fenômeno “um curso e meio” (UNC CHARLOTTE, s.d.), gerado pela adição de atividades *on-line* ao programa já praticado presencialmente, que geram uma sobrecarga a estudantes e a docentes.

- **FOCO NA INTERAÇÃO, ENGAJAMENTO E CRIAÇÃO DE COMUNIDADE EM TODOS OS ESPAÇOS**

Experiências de ensino híbrido de sucesso possuem alto índice de interação, sendo a integração entre as pessoas um elemento-chave para a hibridez (UCF e AASCU, s.d.b), pois estimula a criação de um senso de grupo e de pertencimento tanto no ambiente presencial quanto no virtual. É importante ter em mente que a construção desses elos se dá em diferentes dimensões: engajamento com o conteúdo da disciplina, engajamento com os colegas e engajamento com os/as docentes. O planejamento, nesse sentido, é a etapa adequada para pensar quais serão os momentos mais propícios para a interação discente, para *feedbacks*, etc. A criação desses elos auxilia a trazer unidade para o curso, evitando a sua fragmentação.

6.2. PERGUNTAS ESTRATÉGICAS

Além da clareza sobre os princípios, algumas perguntas podem auxiliar no planejamento de disciplina híbrida:

- Por que a hibridez é relevante para a minha disciplina?
- Como a hibridez auxilia a minha disciplina a cumprir seus objetivos?
- O uso de ferramentas tecnológicas pode ajudar a atingir os objetivos da disciplina? Se sim, quais ferramentas? Em quais momentos?

- As atividades que eu faço no ambiente presencial têm continuidade ou dão continuidade às atividades realizadas virtualmente?
- A minha disciplina oferece momentos de interação (entre discentes, entre discentes e docentes, entre discentes e monitores)?
- A minha disciplina oferece momentos para dar e receber *feedback*?
- As avaliações propostas consideram o que foi desenvolvido nos dois ambientes?
- As avaliações ocorrerão em qual(is) ambiente(s)? De forma síncrona ou assíncrona?

6.3. O QUE É MELHOR PARA CADA MOMENTO?

Parte do planejamento envolve pensar quais atividades serão realizadas em cada ambiente. Como mencionado, não há um único formato, sendo possível – de acordo com as peculiaridades da instituição de ensino, do perfil discente, da disciplina, entre outras – realizar as mesmas atividades nos dois ambientes a depender dos objetivos de cada curso. Há, contudo, algumas sugestões que podem auxiliar nessas escolhas.

Em relação à *dimensão temporal*, segundo o guia da Monash University (s.d.), *atividades síncronas* são recomendadas quando queremos: facilitar interações uns com os outros; facilitar conversas em tempo real e participação em discussões; fornecer *feedback* direto e em tempo real; estimular a colaboração entre discentes; incentivar a construção da comunidade e a interação da classe; estimular discentes a concluírem atividades práticas; e ter a possibilidade de ajustar e adaptar o ensino no momento do encontro com os/as estudantes.

Por sua vez, recomenda-se a utilização de *atividades assíncronas* quando queremos: permitir que discentes aprendam no seu próprio ritmo; oferecer maior flexibilidade para que aprendam de qualquer lugar e a qualquer hora; fornecer tempo extra para processar, consolidar, praticar e responder; apresentar aos/às discentes conteúdos que serão consolidados em outro momento; proporcionar que discentes revisem o conteúdo conforme suas necessidades; dimensionar o ensino para um grande grupo de pessoas; ampliar ou diversificar o conteúdo; criar *feedbacks* automatizados (MONASH, s.d.).

O Quadro 1, a seguir, apresenta a dimensão temporal de atividades síncronas e assíncronas.

QUADRO 1 – DIMENSÃO TEMPORAL DE ATIVIDADES SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS**O QUE É MELHOR PARA CADA MOMENTO? DIMENSÃO TEMPORAL**

ATIVIDADES SÍNCRONAS	ATIVIDADES ASSÍNCRONAS
FACILITAR INTERAÇÃO E ESTIMULAR COLABORAÇÃO ENTRE DISCENTES	OFERECER MAIOR FLEXIBILIDADE PARA QUE DISCENTES ESTUDEM E APRENDAM A QUALQUER HORA E LUGAR
INCENTIVAR A CONTRUÇÃO DE LAÇOS COMUNITÁRIOS ENTRE DISCENTES	ESTIMULAR A REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES EM SEU PRÓPRIO RITMO
POSSIBILITAR AJUSTES E ADAPTAÇÕES DO PLANEJADO DE ACORDO COM AS REAÇÕES DOS/DAS DISCENTES NO MOMENTO DO ENCONTRO	POSSIBILITAR O ALCANCE DE UM GRANDE GRUPO DE PESSOAS
FORNECER <i>FEEDBACK</i> DIRETO E EM TEMPO REAL	CRIAR <i>FEEDBACKS</i> AUTOMATIZADOS

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à *dimensão espacial*, segundo a University of North Carolina at Charlotte (s.d.), o *ambiente presencial* é mais adequado para estimular a resolução de problemas coletivamente, promoção de discussões e debates, tarefas baseadas em *performance* dos/das estudantes e realização de apresentações discentes. Por sua vez, o *ambiente virtual* seria mais propício para atividades que objetivam a busca de informações, realização de exercícios e preenchimento de questionários (UNC CHARLOTTE, s.d.). No entanto, também é possível estimular a colaboração e engajar a participação em discussões, por meio de *wikis*, *blogs*, escrita coletiva, que acomodam os diferentes estilos de aprendizagem e possibilitam maior reflexão antes da contribuição ao debate (CORNELL, s.d.).

No Quadro 2, a seguir, há a dimensão espacial de ambiente presencial e *on-line*.

QUADRO 2 – DIMENSÃO ESPACIAL DE AMBIENTE PRESENCIAL E ON-LINE**O QUE É MELHOR PARA CADA AMBIENTE? DIMENSÃO ESPACIAL**

AMBIENTE PRESENCIAL	AMBIENTE ON-LINE
ESTIMULAR A INTEGRAÇÃO	PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS DE DIFERENTES LOCAIS
REALIZAR ATIVIDADES BASEADAS EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE OUTRAS INSTITUIÇÕES (I.E., VISITA, ACOMPANHAMENTO DE AUDIÊNCIAS, ETC.).	COMPARTILHAR E USAR DIFERENTES RECURSOS TECNOLÓGICOS E MULTIMÍDIAS
REALIZAR ATIVIDADES COM O USO DE MATERIAIS FÍSICOS (CARTOLINAS, <i>POST-ITS</i> , LEGO®, ETC.)	ENGAJAR A PARTICIPAÇÃO EM DISCUSSÕES, ATRAVÉS DE <i>WIKIS</i> , <i>BLOGS</i> E ESCRITA COLETIVA
PROMOVER SIMULAÇÕES DE INTERAÇÕES QUE OCORREM PRESENCIALMENTE (ATENDIMENTO AO CLIENTE, NEGOCIAÇÕES, ETC.).	PROMOVER ATIVIDADES ASSÍNCRONAS DE PESQUISA E SISTEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de, em um primeiro momento, o potencial do presencial para a realização de atividades práticas e com participação dos estudantes ser mais observável, consideramos que atividades como estimular a resolução de problemas coletivamente, promover debates e realizar apresentações dos/das discentes, podem ser estimuladas e desenvolvidas nos dois ambientes.

Nesse sentido, no desenho de disciplinas híbridas, as atividades *on-line* podem preparar os/as estudantes para as atividades em sala de aula presencial e vice-versa. Assim, a interação com o conteúdo *on-line* pode auxiliar os/as discentes a se prepararem para um debate em sala de aula presencial; a criação de um fórum *on-line* pode permitir aos/às estudantes aprofundarem uma discussão iniciada em sala de aula; pode ser incentivada a realização de processo de *feedback* que se inicie com comentários *on-line* e prossiga em uma etapa em grupos presenciais, entre outras possibilidades (CORNELL, s.d.; MONASH, s.d.).

Observa-se, portanto, a importância de extrair o que cada ambiente e cada momento pode oferecer de melhor, lembrando sempre de conectar essas várias atividades a fim de assegurar a unidade do curso.

6.4. UM BOM COMEÇO DE CURSO

O começo do curso é um momento fundamental para que o modelo híbrido seja bem-sucedido, já que é nessa fase que as pessoas se conhecem, que a estrutura do curso é apresentada e que dúvidas iniciais podem ser esclarecidas.

- **APRESENTAÇÃO DOCENTE E DISCENTE**

É importante separar um primeiro momento do encontro para a apresentação do/da professor/a e dos/das estudantes, o que pode ser seguido de uma breve dinâmica (quebra-gelo) para estimular a interação entre todos, seja no ambiente *on-line*, seja no ambiente presencial.

A dinâmica pode ocorrer presencialmente apenas, a partir de uma pergunta para todos – por exemplo: *Conte uma curiosidade sobre você! Qual é o seu hobby?* –, ou ter início em um fórum, no ambiente virtual, em que cada um se apresenta, por exemplo.

- **APRESENTAÇÃO DO CURSO E DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAIS**

Depois da apresentação dos/das estudantes e dos/das professores/as, recomenda-se que se passe à apresentação do curso em si: objetivos pedagógicos, justificativa da adoção do modelo híbrido, esclarecimento do papel de cada ambiente e cada atividade projetada, bibliografia e avaliações.

Também é importante que o material que servirá de suporte para o curso (bibliografia, exercícios, etc.) esteja organizado e disponível para os/as discentes. Nesse ponto, é interessante observar se a visualização e o *layout* da plataforma de disponibilização de materiais estão amigáveis, a fim de facilitar a navegação e a utilização dos recursos propostos.

6.5. UM BOM DESENVOLVIMENTO E UMA BOA IMPLEMENTAÇÃO

Especialmente considerando a transição de espaços e tempos, provocada pelo ensino híbrido, é interessante criar um fio condutor para o programa de curso, que conecte os diferentes temas e discussões e auxilie o/a estudante a se apropriar das diferentes etapas (FEFERBAUM, RADOMYSLER e COSTA, 2021, p. 16).

Sugere-se que as atividades nos diferentes espaços e tempos sejam preparadas de modo a buscar criar experiências significativas de aprendizagem, isto é, que promovam mudanças nos/nas estudantes e continuem após o encerramento do curso (FINK, 2003, p. 7).

Isso pode ser concretizado por meio da diversificação dos objetivos de aprendizagem, ultrapassando a dimensão do conhecimento básico, de

compreensão e memorização de informações, para envolver as dimensões de aplicação, de integração, além de estímulo ao aprendizado sobre si e sobre os outros, desenvolvimento de novos sentimentos e valores, e, considerando a necessidade de autonomia do ensino híbrido, a importância de encorajar o “aprender a aprender” (FINK, 2003, p. 30).

Partindo desse contexto, destacamos outras práticas que podem ser aliadas para a boa implementação das disciplinas híbridas.

• **RECONHECER E PROMOVER O ENGAJAMENTO**

Ao elaborar os encontros, é importante planejar como provocar o engajamento dos/das estudantes, que engloba o nível de interação que discentes têm com o corpo docente, com colegas e com o próprio curso (SCHOOLOGY, s.d.). Ressaltamos que, no caso de cursos que incorporam o modelo de ensino híbrido e que são considerados bem-sucedidos, as taxas de interação entre docentes e discentes e entre o próprio corpo discente são maiores (UCF e AASCU, s.d.b).

De acordo com a Monash University (s.d.), existem cinco níveis de engajamento, sendo eles: *colaborativo*, que envolve aprender com colegas, ter oportunidades para discutir e criar juntos; *social*, que vai além de trabalhar junto, mas busca criar relações, comunidade e senso de pertencimento, além de oportunidades para conectar com outros e continuar conectado; *cognitivo*, que engloba a compreensão de conteúdo e reflexão crítica; *comportamental*, que abrange habilidades multidisciplinares, mas também construção de projetos e interação com *performance*; e, por fim, *emocional*, que promove a sensação de pertencimento, conexão pessoal, motivação pessoal e aprendizagem com significado.

No desenvolvimento do curso, para aumentar o interesse e participação discente, é interessante construir espaços para que os diferentes níveis possam ser desenvolvidos.

• **ESTABELECEER E MANTER PRESEÇA ON-LINE**

No desenho de uma disciplina híbrida, como nem sempre a presença física ocorrerá, é relevante que haja a criação de uma presença *on-line* e o estabelecimento de canais claros de comunicação entre docentes e discentes, bem como entre os/as próprios/as discentes (FESS, 2020, p. 40).

Nesse aspecto, incluem-se práticas como enviar mensagens semanais, monitorar as atividades propostas na plataforma e interferir para estimular o debate ou reorientar o rumo dos comentários quando fugirem da proposta, facilitando o engajamento virtual e as interações (UNC CHARLOTTE, s.d.).

- **USAR FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS QUE FACILITEM A APRENDIZAGEM**

A fim de estimular a aprendizagem significativa, tanto no ambiente presencial quanto no virtual, a integração intencional de tecnologia pode ser relevante. No entanto, aplicando o princípio *Keep It Simple Starting* (KISS), sugere-se que no início sejam usadas poucas ferramentas que já se integrem com facilidade ao curso e/ou que já sejam utilizadas pelo corpo docente e/ou discente (UCF e AASCU, s.d.b).

Aos poucos e caso se mostrem necessárias, é possível incluir novas ferramentas, sendo importante para facilitar a incorporação nos cursos que, além da busca individual de cada professor/a, haja um direcionamento e orientação institucional, que pode se dar por meio de: formação docente; contratação de licenças; fornecimento de equipe de apoio; e verificação da qualidade e segurança das tecnologias, buscando resguardar a privacidade e proteção de dados da comunidade acadêmica.

- **MENOS É MAIS**

Implementar um bom ensino híbrido não significa necessariamente adotar uma ampla gama de tecnologias para um curso, mas simplesmente usar algumas ferramentas tecnológicas de forma eficaz para alcançar qualidade no ensino e na aprendizagem (FESS, 2020, p. 42).

Além disso, ainda que a variedade de fontes de informação e atividades seja enriquecedora e possibilite o engajamento dos diferentes perfis de estudantes, é importante deixar claro o que é obrigatório. A fim de evitar a sobrecarga, recomenda-se que professores/as esclareçam o que os/as estudantes devem ler e/ou visualizar para atingir os objetivos e quais são apenas recursos adicionais que podem acessar, se assim o desejarem (FESS, 2020, p. 42).

6.6. UMA BOA AVALIAÇÃO E UM BOM ENCERRAMENTO

Como parte do processo de ensino híbrido, é relevante analisar de que modo será feita a avaliação discente, docente e do curso, bem como pensar de que maneira o ciclo de ensino-aprendizagem será encerrado.

- **AVALIAÇÃO PERIÓDICA E DIVERSIFICADA**

Diante da multiplicidade de tempos e espaços, bem como das relevantes etapas de aprendizado que demandam autonomia e estudo autodirigido por parte dos/das estudantes, acreditamos que a avaliação formativa, realizada de modo contínuo e periódico, seja um dos melhores caminhos.

Oferecer mais oportunidades para que os/as estudantes demonstrem o que aprenderam reduz a pressão usualmente existente em avaliações finais e possibilita o acompanhamento da evolução da aprendizagem, auxiliando os/as professores/as a eventualmente realizar ajustes no curso (STANFORD, s.d.).

Para tanto, é interessante também diversificar as formas, buscando englobar os diferentes estilos de aprendizagem. Como exemplos possíveis citamos pequenos questionários diagnósticos, relatos de aprendizagem, apresentações orais, autoavaliação, avaliação por pares, além de outros exercícios síncronos ou assíncronos que se alinhem aos objetivos do curso.

Nesse ponto, é relevante também ter cuidado para que eventuais modelos avaliativos não agravem desigualdades entre o corpo discente, a exemplo de modelos que demandem forte qualidade de conexão de internet, que penalizem estudantes que não possuam determinado dispositivo ou *software*, que demandem dedicação presencial fora do previsto e comunicado previamente, entre outros fatores.

• **DAR E RECEBER FEEDBACK**

Ao longo das diferentes etapas do curso, é relevante que os/as estudantes saibam periodicamente como está o seu progresso (UNC CHARLOTTE, s.d.). Esse processo pode se dar por meio da apresentação clara dos critérios de avaliação, de justificativas para atribuição de notas e da realização de *feedbacks* constantes, que indiquem e reconheçam os pontos fortes e os pontos a serem desenvolvidos, apontando caminhos e auxiliando no desenvolvimento individual (FESS, 2020, p. 56).

Para além do *feedback* docente-discente, a coleta de percepções e avaliações dos discentes sobre o curso e sobre o/a professor/a é uma forma interessante de proporcionar um senso maior de participação discente e possibilita, a partir dos retornos obtidos, refletir sobre o que deu certo e o que poderia ter sido melhor para implementar mudanças ainda durante o curso ou para os seus próximos oferecimentos (FESS, 2020, p. 58; STANFORD, s.d.).

• **ENCERRAMENTO**

Como etapa de encerramento do curso, é interessante retomar os objetivos de aprendizagem do curso e relembrar as atividades desenvolvidas virtual ou presencialmente, síncrona ou assincronamente, a fim de que todos/as consigam compreender de que modo o desenho de curso se consolidou na prática.

Pode ser interessante prever no programa um encontro final que promova esse ambiente de diálogo, sendo um reforço para que discentes manifestem o

que foi bom e o que poderia ser melhor, além de um momento para promover a integração e celebrar o processo e os resultados do curso.

7. BOAS PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Além de pensar na estrutura da disciplina como um todo, seguindo as sugestões do guia **Ensino participativo on-line: fundamentos, métodos e ferramentas** (FEFERBAUM, RADOMYSLER e COSTA, 2021), é interessante que o/a docente observe o desenho de cada encontro pensando em como propiciar um bom começo, desenvolvimento e encerramento de cada aula.

Tanto no ambiente presencial quanto no virtual, para cativar a atenção dos participantes e estimular o engajamento, algumas práticas podem ser úteis, por exemplo:

- Explicitar no começo da aula os objetivos de aprendizagem e a agenda do dia, retomando o encontro anterior e conectando ao que será abordado a partir dali.
- Valorizar a presença, refletindo antecipadamente sobre o objetivo das atividades síncronas propostas e aproveitando o máximo possível das interações nesses momentos.
- Promover espaços para as pessoas se conhecerem, realizando dinâmicas de quebra-gelo, integração e estimulando o compartilhamento das experiências pessoais e profissionais para agregar ao debate, o que facilitará a construção da comunidade e o trabalho em grupo mesmo em momentos assíncronos.
- Optar por exposições curtas e intercalar momentos expositivos com atividades interativas, que valorizem a troca de opiniões, experiências e possibilitem a colaboração em grupo.
- Retomar, no encontro, as leituras e atividades assíncronas propostas, demonstrando a conexão entre o que foi realizado como preparação ou aprofundamento das etapas síncronas presenciais ou virtuais.
- Realizar um ou mais intervalos ao longo dos encontros, uma vez que as pausas contribuem para o aprendizado e, no caso do presencial, possibilitam a interação mais informal, *networking* e espaço para dúvidas.
- Promover um momento de diálogo para consolidar o conhecimento construído ao longo da aula, ouvir o que foi mais significativo, esclarecer dúvidas, além de, quando oportuno, celebrar os aprendizados e resultados.

Para a construção e manutenção da comunidade, a relação entre professores/as e alunos/as importa. De maneira complementar às práticas mencionadas, recomenda-se que, ao longo dos encontros, os/as docentes estejam abertos a dialogar, compreender como cada estudante está interagindo com

o curso, oportunizando um ambiente em que eventuais erros e dúvidas são valorizados como parte do processo de ensino-aprendizagem, e estar flexível para ajustar o programa quando necessário.

7.1. ESPECIFICIDADES DA AULA HÍBRIDA

Alinhado aos princípios norteadores, previstos no item 6.1, no caso das aulas híbridas, a conexão entre os ambientes presencial e virtual é ainda mais importante. Reconfigurar a aula para o modelo híbrido implica favorecer momentos de interação, colaboração e envolvimento de ambos os grupos por meio das tecnologias digitais. Sugere-se que tudo isso seja pensado de modo a facilitar o seu controle sobre ambos os grupos e a não criar margem para que um ou outro tenha a impressão de que está participando em uma modalidade mais privilegiada ou menos. Tal aspecto acarreta mudanças estruturais na condução das aulas:

- ***INTERAÇÃO COM E ENTRE OS/AS ESTUDANTES***

Acompanhar o que está acontecendo nos grupos presenciais e virtuais de maneira concomitante é bem mais complexo do que gerenciar apenas um ambiente. Por conta disso, é recomendável escolher métodos e ferramentas tecnológicas capazes de viabilizar a participação em tempo real de ambos os grupos, de forma que todos/as os/as discentes possam interagir e contribuir na aula.

Uma possibilidade é centralizar as atividades em um mesmo local, por exemplo, propondo que os grupos presenciais e os grupos virtuais realizem as tarefas propostas em arquivos digitais colaborativos em que se possa verificar em tempo real o andamento da tarefa, de modo que o/a docente consiga transitar entre os grupos e auxiliá-los.

Outro caminho, mais complexo, de integração é formar grupos mistos de trabalho em salas simultâneas virtuais, isto é, grupos compostos tanto por estudantes que estão em sala de aula fisicamente quanto por aqueles que estão participando remotamente, para estimular uma interação mais direta. Tal proposta, no entanto, depende de uma boa rede de internet na IES, discentes que tenham seus próprios dispositivos de conexão, além de cuidados com interferência de vozes com uso de fones, devendo ser bem refletida antes de adotada.

Quando não for possível realizar atividades em conjunto, é importante que previamente ao encontro seja verificado qual é o objetivo de aprendizagem pretendido, qual será a atividade e os recursos necessários em sala de

aula presencial e qual será a atividade e os recursos necessários em ambiente virtual (BEATTY, 2019). Desse modo, será possível preparar os diferentes ambientes para que consigam desempenhar as tarefas propostas, ainda que de modo distinto.

O Quadro 1, a seguir, apresenta um modelo de planejamento de aulas híbridas.

QUADRO 1 – MODELO DE PLANEJAMENTO DE AULAS HÍBRIDAS

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM 1	ATIVIDADE PRESENCIAL	RECURSOS NECESSÁRIOS	ATIVIDADE VIRTUAL	RECURSOS NECESSÁRIOS
DESCREVER O OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	DESCREVER A ATIVIDADE CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO PRESENCIAL	LISTAR OS MATERIAIS, APLICATIVOS, FERRAMENTAS NECESSÁRIAS	DESCREVER A ATIVIDADE CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO VIRTUAL	LISTAR OS MATERIAIS, APLICATIVOS, FERRAMENTAS NECESSÁRIAS
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM 2	ATIVIDADE PRESENCIAL	RECURSOS NECESSÁRIOS	ATIVIDADE VIRTUAL	RECURSOS NECESSÁRIOS
DESCREVER O OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	DESCREVER A ATIVIDADE CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO PRESENCIAL	LISTAR OS MATERIAIS, APLICATIVOS, FERRAMENTAS NECESSÁRIAS	DESCREVER A ATIVIDADE CONSIDERANDO AS ESPECIFICIDADES DO VIRTUAL	LISTAR OS MATERIAIS, APLICATIVOS, FERRAMENTAS NECESSÁRIAS

Fonte: Elaboração própria com base em modelo de Beatty (2019).

• *UMA ÚNICA COMUNIDADE DE ESTUDANTES*

Considerando a coexistência dos dois ambientes, a criação e o desenvolvimento de um senso de comunidade entre os/as estudantes pode ser desafiadora, mas se mostra importante para o envolvimento ativo e colaborativo de todos (CTL, s.d.).

Para contribuir para essa comunidade integrada, a comunicação pode ser uma importante aliada. Nesse sentido, é importante tratar indistintamente estudantes presenciais e virtuais, buscando chamá-los/las pelo nome, e não pelo meio em que estão acompanhando a aula (“pessoal do Zoom/Teams/Meet”, “pessoal da sala [presencial]”).

Antes de realizarem manifestações ou perguntas, é recomendável que o/a docente incentive que todos/as os/as discentes se identifiquem falando

seus nomes e busque repetir, no microfone, as questões e os comentários das pessoas que estiverem presencialmente para as que estiverem *on-line*, e vice-versa (CTL, s.d.). Tais comportamentos podem facilitar que todos se conheçam e estabeleçam relações e estejam conscientes de toda a discussão.

Do mesmo modo, é importante evitar movimentos documentados na literatura sobre trabalho remoto de favorecimento de pessoas que estão no presencial (p. ex., maior nota de participação) em prejuízo de quem está no ambiente *on-line*.

8. CONTRIBUIÇÕES DA COMUNIDADE EXTERNA

Nos dias 9 a 11 de novembro de 2022, o projeto “Ensino híbrido: o futuro que queremos?” realizou um *workshop*, em formato híbrido, intitulado com o mesmo nome. O *workshop* consistiu em três encontros, cada um com temas específicos, sendo os dois primeiros virtuais – realizados pela plataforma Zoom – e um último dia de evento aberto, que ocorreu na sede da FGV DIREITO SP com transmissão *on-line*. O *workshop* contou com 19 participantes,¹⁰ vindos de oito estados diferentes¹¹ e pertencentes a 25 instituições de ensino distintas.

O primeiro encontro foi voltado para debater o conceito de ensino híbrido. Após uma dinâmica de *check-in* em que os participantes tiveram de indicar um medo e um desejo para o futuro do ensino, eles foram provocados a responder se consideravam que já faziam ensino híbrido ou não em suas instituições. As respostas trouxeram diferentes percepções sobre o que se considerava ensino híbrido: parte considerou que se valeu do ensino híbrido durante o retorno ao presencial no período de afrouxamento das regras de restrição da pandemia em 2021, em caráter excepcional e transitório; outra parte indicou ter feito, em cursos que misturavam encontros presenciais e virtuais; uma outra parte considerou que fez, em cursos que mantinham as atividades predominantemente presenciais, trazendo experiências *on-line* e interativas como complementares.

As experiências relatadas pelos participantes foram, em seguida, relacionadas ao conceito identificado ao longo da pesquisa (ver Capítulo 1), provocando o debate entre os participantes.

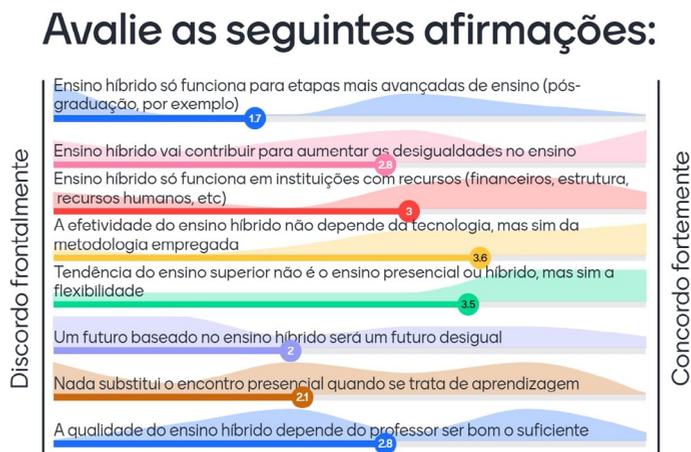
A exposição dialogada continuou com apresentação do panorama regulatório e de ferramentas tecnológicas, com exposição do que a pesquisa identificou de potencialidades e desafios acerca dessa modalidade de ensino. O dia

10 Agradecemos os participantes do *workshop*: Ana Beatriz de Andrade Casagrande, Ana Cláudia Vinholes Siqueira Lucas, Catharina Lopes Scodro, Fernando Antônio Silva de Brito Firmeza, Fernando de Alvarenga Barbosa, Isadora de Oliveira Silva, Jáder de Figueiredo Correia Neto, Larissa de Alencar Pinheiro Macedo, Leyce Oliveira Santos, Marcelo Leandro Pereira Lopes, Monica Martins-Hagedorn, Paloma Costa Andrade, Ramiro Ferreira de Freitas, Raquel von Hodendorff, Rodrigo Fernandes Rebouças, Salete de Oliveira Domingos, Sérgio Tibiriçá Amaral, Thaís Zappelini e Urbano Felix Pugliese do Bomfim.

11 Bahia, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo.

foi encerrado com uma dinâmica no aplicativo Mentimeter, em que os participantes tinham de indicar o grau de concordância, em uma escala de 1 a 5, com oito frases acerca do ensino híbrido (ver Figura 1).

FIGURA 1 – GRAU DE CONCORDÂNCIA DOS PARTICIPANTES COM AFIRMAÇÕES SOBRE ENSINO HÍBRIDO



Fonte: Respostas dos participantes do *workshop* no aplicativo Mentimeter (2022).

A dinâmica demonstrou razoável grau de discordância dos participantes com alguns desafios trazidos pelo ensino híbrido. A frase mais rejeitada foi aquela que indicava que o ensino híbrido só funcionava para etapas mais avançadas de ensino, seguida da afirmação de que o ensino híbrido traria um futuro desigual e da frase de que nada substituiria o encontro presencial quando a finalidade é a aprendizagem. Os 14 participantes que responderam pareceram concordar mais com afirmações que remeteram à importância da metodologia empregada em sala de aula e concordaram, em geral, com a afirmação de que a implementação de um modelo híbrido passa pela necessidade de que seja uma instituição com recursos. Apontaram também para o papel central da flexibilidade como tendência do futuro do ensino superior.

O segundo dia, voltado para debater estratégias e boas práticas para o ensino híbrido, teve início com uma dinâmica em que os participantes foram divididos em grupos para indicar, com uso do aplicativo Jamboard, atividades

(de ensino ou não) que gostavam de fazer de modo presencial ou remoto (ver Figura 2).

FIGURA 2 – ATIVIDADES PRESENCIAIS E ON-LINE (RELACIONADAS OU NÃO AO ENSINO) INDICADAS PELOS PARTICIPANTES



Fonte: Respostas dos participantes do *workshop* no aplicativo Jamboard (2022).

Esse exercício coletivo se seguiu a uma breve reflexão sobre aspectos e valores que tangenciam escolhas cotidianas que fazemos sobre atividades presenciais ou remotas. Em geral, refletiu-se que o ambiente virtual potencializa o conforto em atividades, reduzindo custos de deslocamento, por exemplo, além de permitir a própria realização de uma série de atividades em outros países ou em localidades distintas. Já a opção pelo ambiente presencial foi indicada como ideal para atividades que dependem de interação (como confraternizações) ou que despertam sensações muitas vezes impossíveis de serem replicadas no *on-line* (como caminhar, ir ao teatro ou assistir a um *show*).

A dinâmica foi seguida por uma exposição acerca de boas práticas que norteiam a escolha do ensino presencial ou virtual, das distintas modalidades de ensino híbrido possíveis e de recomendações de como estruturar um curso no formato híbrido.

Por fim, os participantes foram divididos em quatro grupos para preparar uma apresentação para o dia seguinte. Os grupos se debruçaram em um dos quatro temas a seguir: dez (ou mais) mandamentos para o ensino híbrido (considerando a perspectiva do/da docente, do/da estudante e da instituição); cuidados e riscos a serem evitados no ensino híbrido; dicas práticas para desenho de disciplinas híbridas; e, por fim, estudo de caso prático (p. ex., exemplos reais de IES, cursos, *cases* de sucesso de ensino híbrido).

O terceiro e último dia de *workshop* se iniciou com a apresentação, pelos grupos, dos quatro produtos desenvolvidos no dia anterior, seguida de breves comentários e discussões. Em diferentes abordagens, os produtos trouxeram questões relevantes, tanto referentes aos/às professores/as quanto às instituições e aos/às discentes, por exemplo, recomendações com relação à formação docente e planejamento para a disciplina, apoio institucional no fornecimento de infraestrutura tecnológica para proporcionar acesso igualitário aos/às discentes e promover sua autonomia. Esses valores corroboram a ideia de que o ensino híbrido é sobretudo uma construção coletiva entre docentes, estudantes e instituições de ensino.

O *workshop* se encerrou com o evento aberto, com tema de “potencialidades e limites para a institucionalização do ensino híbrido”, que contou com a participação presencial dos professores Caio Gracco Pinheiro Dias (FDRP-USP); e das professoras Marcia Aguiar (IDE/FGV) e Ana Valéria Reis (STHEM Brasil), abordando o ensino híbrido sobre diferentes aspectos.

O professor Caio Gracco Pinheiro Dias trouxe a perspectiva do ensino híbrido a partir das instituições públicas, especialmente da FDRP-USP, explicitando que, embora sua instituição tenha recursos financeiros, entende que, ao menos momentaneamente, a resistência de docentes ao ensino híbrido inviabilizaria sua adoção, por ainda considerarem o ensino presencial como o melhor modelo de ensino. Ainda, chamou a atenção para o fato de que por serem instituições de acesso gratuito e com relevância historicamente consolidada, não parece surgir entre gestores/as e professores/as o ímpeto por buscar inovações e diferenciais de mercado – como poderia representar para instituições privadas. Por fim, destacou as dificuldades administrativas para compra de equipamentos e treinamento do pessoal, já que a necessidade de processo licitatório frequentemente faz com que ferramentas e produtos cheguem para o uso da comunidade acadêmica em versão já ultrapassada.

A professora Marcia Aguiar explorou o uso da sala híbrida para o oferecimento de cursos executivos, compartilhando a experiência e os treinamentos

realizados pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional (IDE/FGV). Em sua fala, a professora detalhou a tecnologia fornecida pela sala e o longo processo de formação dos/das professores/as – que envolvia uma capacitação pedagógica e metodológica de 28 dias, com a finalidade não só de garantir que o/a docente soubesse integrar os/as estudantes virtuais e presenciais por meio de métodos participativos, mas também de prepará-lo/la para possíveis situações cotidianas, como intercorrências tecnológicas, ausência massiva dos/das discentes no ambiente presencial, etc. A partir da experiência em 35 turmas, com 870 discentes inscritos e 558 docentes, a professora destacou como desafios a falta de clareza da legislação; sobrecarga dos/das professores/as; necessidade de aumentar o engajamento dos/das estudantes que acompanharam as aulas remotamente; e a necessidade de criação de diferenciais em relação aos cursos presenciais e remotos.

Por fim, a professora Ana Valéria Reis trouxe percepções colhidas por docentes de 39 instituições acerca do ensino híbrido e sua viabilidade para o futuro do ensino superior em pesquisa realizada em 2021 pelo consórcio STHM Brasil, rede de cooperação de IES. Entre as principais dificuldades, foram mencionadas a resistência dos participantes ao ensino híbrido; a inexistência de uma cultura que possibilite o ensino híbrido, isto é, que mobilize docentes, mas também discentes, que frequentemente resistem a um modelo que demanda maior autonomia e responsabilidade; e dificuldades da instituição, como o modo de contabilizar hora-aula nesse formato. A professora também abordou a dificuldade de conceituar o ensino híbrido, indicando que o modelo demanda planejamento, amadurecimento e aprofundamento teórico do/da docente, não bastando a simples adoção do ambiente virtual para que o ensino seja híbrido. Por fim, ressaltou a necessidade de amplas mudanças, como reelaboração da cultura escolar, uso da tecnologia e capacitação docente, para que essa forma de ensino atinja seus objetivos.

A partir das provocações dos palestrantes e das manifestações dos inscritos no *workshop*, é possível apresentar algumas reflexões gerais sobre ensino híbrido.

A primeira delas é sobre o próprio conceito de ensino híbrido. Embora o tema tenha sido objeto específico de debate apenas no primeiro dia, foi possível notar uma imprecisão do conceito em outras oportunidades – como quando um dos participantes mencionou considerar que faz ensino híbrido, uma vez que utiliza a Alexa, assistente virtual produzida pela Amazon, em sala de aula. A partir desse exemplo, foi possível discutir se o mero uso

de um recurso tecnológico como apoio ou a atribuição de tarefas a serem realizadas no domicílio, em ambiente diverso da sala de aula, já constituiria ensino híbrido.

Uma outra reflexão é sobre o uso mais adequado da modalidade híbrida. Os participantes do *workshop* discordaram da afirmação de que o modelo híbrido seria mais adequado para etapas mais avançadas de formação, como na pós-graduação, sinalizando que seu uso seria desejável em etapas anteriores também.

Além disso, evidenciou-se que as diferentes combinações de ensino híbrido funcionam para distintos objetivos e submetem-se a particularidades específicas: uma sala híbrida, por exemplo, demanda elevado investimento por parte da instituição, e traz benefícios – como a inclusão de discentes de diferentes regiões –, mas também prejuízos para dinâmicas baseadas na interação e no protagonismo do/da estudante, ao criar ambientes segregados nos quais quem está presencialmente não participa da interação no *chat* e quem está virtualmente inevitavelmente tem uma perda na comunicação, seja no gestual, seja nas pequenas interações que não são emuladas no ambiente virtual.

Já a combinação de uso do ambiente virtual como complemento ao presencial não favorece tanto uma composição regionalmente diversa do corpo discente, embora possibilite aproveitar ferramentas digitais e deixar o espaço presencial para as atividades em que a interação é maior.

Essa diversidade de combinações possíveis, além de possivelmente questionar a existência de uma única categoria de modelo híbrido, também reforça a necessidade da flexibilidade de o/a professor/a em adotar as melhores práticas, dado que elas deverão ser adequadas à realidade da instituição, à composição do corpo discente, ao formato da disciplina, etc.

É possível afirmar, pela experiência do *workshop*, que o ensino híbrido pode auxiliar na implementação de diferentes tendências do ensino superior (FEFERBAUM e RADOMYSLER, 2020), como comprovado pela própria realização do *workshop* nesse formato. A redução dos custos de deslocamento permitiu a integração de pessoas de diversas regiões do país como participantes do curso e também contribuiu para uma democratização do conhecimento, reunindo docentes de instituições com diferentes perfis e níveis de recursos financeiros e de infraestrutura. Essa troca proporcionou um intercâmbio de informações e realidades que enriqueceu os debates. Outras tendências, como a flexibilidade e o uso da tecnologia (em especial nas dinâmicas de *check-in*, baseadas em aplicativos), também foram atendidas nesse formato.

Entretanto, o *workshop* também permitiu refletir sobre qual forma de ensino híbrido poderia representar a tendência desejável de futuro. A existência de uma sala híbrida, com alto grau de tecnologia, não parece ser a regra geral das instituições às quais os/as docentes participantes fazem parte. O evento aberto evidenciou algumas dificuldades para o uso de ensino híbrido em salas desse tipo, como uma resistência de docentes (de universidades públicas ou não), a necessidade de elevado padrão de treinamento de docentes, além da suscetibilidade natural a intercorrências tecnológicas, como problemas de áudio, de conexão, etc., comprometendo a participação adequada de quem está no ambiente virtual.

Outros modelos híbridos, como aulas físicas e virtuais intercaladas ou do *on-line* como complemento ao presencial, podem atender em menor grau a algumas tendências, como de democratização de acesso, pois não há uma redução de custos tão significativa ao ainda demandar, em alguns momentos, a presença física dos/das estudantes. Tais modelos, é importante lembrar, também demandam algum investimento na infraestrutura por parte da instituição – como na montagem dos ambientes *on-line*, no custeio dos *softwares* para o corpo docente, etc. –, que podem ser mais ou menos fáceis a depender da instituição (se pública ou privada) e de sua capacidade orçamentária.

Além disso, os debates do *workshop* reforçaram que, ao mesmo tempo que o ensino híbrido tem potencial de atender às tendências mencionadas, há receio de que sirva como instrumento de precarização do ensino. Isso porque o modelo pode ser utilizado como ferramenta para aumentar o número de discentes sem compromisso com a qualidade do ensino, sem o cuidado com a garantia de participação igualitária dos/das estudantes em ambiente virtual e presencial e até mesmo sem que haja preparação metodológica para extrair o melhor do virtual e do presencial no contexto da instituição e da turma.

As reflexões do *workshop* pareceram sinalizar para uma tendência menos focada em uma combinação específica de ensino híbrido e mais direcionada à autonomia do/da professor/a, do/da estudante e no aprimoramento da formação metodológica. O enfoque nesses dois aspectos, que reuniu o maior grau de concordância na dinâmica feita no primeiro dia pelo aplicativo Mentimeter, parece sinalizar para um desejo de reunir a interação física com alguns dos benefícios que o ensino virtual demonstrou entre 2020 e 2022. O grande desafio, para discentes, docentes, coordenadores/as e instituições, é encontrar o meio-termo, que congregue as melhores práticas atendendo às particularidades de cada uma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou avançar, teórica e empiricamente, na temática sobre ensino híbrido, apresentando os contornos de seu conceito, o panorama regulatório do tema, algumas das melhores práticas apontadas na literatura, bem como com um *workshop* realizado com docentes de diversas instituições de ensino, em que foram debatidos os seus resultados parciais e as peculiaridades da adoção do ensino híbrido em diferentes contextos.

Com relação ao conceito, foi possível constatar a existência de múltiplos entendimentos (por vezes, até contrários entre si) acerca do que se entende por ensino híbrido. Trata-se de um termo polissêmico e que ainda não é tratado de forma consensual, como foi possível observar na literatura, nas entrevistas realizadas com docentes e discentes e no *workshop* realizado.

Na linha de Moran (2015), não compreendemos que o ensino híbrido é algo necessariamente novo: o ambiente das escolas e universidades não é – e talvez nunca tenha sido – o único ambiente em que a transmissão e a produção de conhecimento se dão. Independentemente da nomenclatura, atividades educativas fora do ambiente escolar ocorrem desde os anos iniciais de formação, com tarefas de casa, e continuam a ocorrer ao longo da formação acadêmica, seja ao ler textos, ao assistir a filmes indicados por docentes para posterior discussão em sala, ao tirar dúvidas em momento diverso da aula, entre outros exemplos.

Se o uso do encontro presencial e de atividades domiciliares não é novidade, o ensino híbrido como conceituado nesta pesquisa traz uma particularidade: a inclusão crescente da tecnologia. A diversidade de métodos e técnicas de ensino adaptáveis ao ambiente virtual expandiram os limites das atividades híbridas, que hoje não precisam ser de mera leitura de textos, podendo ser mobilizadas de diferentes formas e para diferentes objetivos, congregando o uso de aplicativos, *sites* e até a transmissão síncrona de atividades presenciais.

Tal aparato expandiu o potencial de aprendizado, superando limitações antes postas de espaço e tempo e proporcionando uma série de novas experiências, cada vez mais adaptáveis às especificidades de cada um/a das estudantes – dando um passo cada vez maior para que a educação possa fazer sentido para o indivíduo na sua essência e dentro do seu contexto.

Assim, para fins desta pesquisa, entendemos como ensino híbrido a combinação de elementos do ensino presencial com o virtual de modo a aproveitar as vantagens de cada um, pela integração de diferentes tempos, espaços, ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas, com uma unidade

no planejamento e na conexão entre os diferentes ambientes (BARRÁGAN DE ANDA *et al.*, 2021, p. 150; BENNETT, KNIGHT e ROWLEY, 2020, p. 1189; GIJON e MORALES BARRERA, 2020, p. 6; MANCIARACINA, 2020, p. 139; NUS, s.d.; UCF e AASCU, s.d.; UNC CHARLOTTE, s.d.).

Conforme se evidenciou, a amplitude do conceito faz com que seja possível adotar diferentes combinações de ensino híbrido, inclusive com base em diferentes unidades de análise como aula, disciplina e até mesmo currículo. Assim, ensino híbrido não é apenas aquele que mescla, simultaneamente, participações presenciais e virtuais, mas também combinações em que encontros presenciais e virtuais são intercalados, por exemplo.

Essa diversidade, além de ampliar as possibilidades de atividades em aula, também demonstra a necessidade de reflexão e constante atualização por parte do corpo docente e das instituições. Isso porque, diante de um rol tão grande de possibilidades, uma das principais habilidades necessárias para esse contexto é a de identificar o melhor ambiente (presencial ou virtual), plataforma ou ferramenta tecnológica para cada um dos objetivos de aprendizagem almejados.

Ainda, mais do que apenas haver um/a “bom/boa professor/a” na condução das disciplinas, restou claro que o sucesso das diferentes experiências híbridas depende do devido suporte financeiro, técnico e formativo por parte da instituição, além do engajamento e da participação ativa dos/das estudantes, focos do processo de ensino-aprendizagem.

O aporte teórico e empírico mobilizado nesta pesquisa também permite refletir se o ensino híbrido se apresenta como o futuro do ensino superior. Tal questionamento permeia pesquisa anteriormente desenvolvida pelo CEPI, que investigou e elencou tendências apontadas pela literatura para o ensino superior nos próximos anos (RADOMYSLER *et al.*, 2022).

De um lado, as potencialidades desse formato de ensino são compatíveis com algumas tendências indicadas na pesquisa anterior (RADOMYSLER *et al.*, 2022). O ensino híbrido pode estimular a flexibilidade, ao permitir que o corpo discente se engaje em atividades didáticas em diferentes momentos e espaços, bem como a personalização das atividades, ao diversificar a gama de habilidades exigidas, concretizando essas duas tendências do futuro do ensino superior (RADOMYSLER *et al.*, 2022). Além disso, o uso do ambiente virtual pode reduzir os custos de deslocamento, estimular o aprendizado ao longo da vida e viabilizar a conexão entre discentes de diferentes regiões e, por vezes, de diferentes países, incluindo grupos que, antes, teriam maiores dificuldades de participar.

Por outro lado, alguns desafios podem ser obstáculos para que o ensino híbrido seja caracterizado como o futuro do ensino superior que desejamos.

Ainda que comporte combinações diversas, o ensino híbrido demanda algum grau de investimento da instituição, como compra de *softwares*, capacitação docente, adaptação de salas de aula, etc. É necessário, nesse sentido, o suporte institucional para que o ensino híbrido atinja seus objetivos.

Além disso, a variedade de combinações possíveis do ensino híbrido possibilita que ele seja aplicado com a finalidade de simplesmente aumentar o corpo discente, buscando o aumento de recursos ou barateamento de custos, com sala de aula presencial, com a remuneração docente, por exemplo, sem uma necessária contrapartida de aumento na qualidade do curso, o que pode acarretar a precarização do ensino superior.

Em suma, a partir das experiências analisadas, é possível afirmar que o ensino híbrido estará presente no futuro do ensino superior. A tecnologia se mostrou grande aliada no processo de produção e transmissão do conhecimento e abrir mão de benefícios tão diversos que ela pode proporcionar parece ir na contramão dos debates sobre um futuro do ensino superior com qualidade.

Entretanto, o cenário atual de diversidade de adoção pelas instituições nacionais e internacionais, bem como a amplitude do conceito de ensino híbrido na literatura, dificultam um diagnóstico único sobre sua aplicação no futuro e sinalizam que a sua presença não se dará de maneira igual e uniforme. A depender do tipo de curso, do perfil dos/das discentes e do perfil da instituição, a hibridez será adotada em diferentes formatos e com diferentes objetivos, adequando-se às diferentes realidades e desigualdades existentes entre as instituições, os/as discentes e os/as docentes.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Isabel Elaine; SEAMEN, Jeff. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, 2013. Disponível em: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BARRÁGAN DE ANDA, Amelia Berenice *et al.* Ambientes híbridos de aprendizaje en estudios de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, La Plata, n. 28, p. 149-156, mar. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100019&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2022.

BEATTY, Brian James. Designing a Hybrid-Flexible Course: Creating an Effective Learning Environment for All Students. In: BEATTY, Brian James. *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing Student-Directed Hybrid Classes*. [S. l.]: EdTech Books, 2019. Disponível em: https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_design. Acesso em: 20 dez. 2022.

BENNETT, Dawn; KNIGHT, Elizabeth; ROWLEY, Jennifer. The Role of Hybrid Learning Spaces in Enhancing Higher Education Students' Employability. *British Journal of Educational Technology*, v. 51, n. 4, p. 1188-1202, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 14/2022*. Brasília: CNE, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 343, de 17 de março de 2020*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRUSCATO, Amanda Maraschin; BAPTISTA, Jorge. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p. 1-25, 2021.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903108>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CENTER FOR TEACHING AND LEARNING – CTL. *Teaching in Flexible Learning Spaces*. Columbia University, [s. d.]. Disponível em: <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/flexible-spaces/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael; STAKER, Heather. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 1º dez. 2022.

CLEVELAND-INNES, Martha; WILTON, Dan. *Guide to Blended Learning*. Burnaby: Commonwealth of Learning (COL), 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11599/3095>. Acesso em: 16 set. 2022.

COHEN, Anat; NORGDARD, Rikke Toft; MOR, Yishay. Hybrid Learning Spaces – Design, Data, Didactics. *British Journal of Educational Technology*, v. 51, n. 4, p. 1039-1044, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.12964>. Acesso em: 1º maio 2022.

CONECTA-TE (Centro de Innovación en Tecnología y Educación). *Ciclo de acompañamiento*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2016. Disponível em: <https://blended.uniandes.edu.co/ciclo-de-acompanamiento/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

CORNELL UNIVERSITY. *Getting Started with Designing a Hybrid Learning Course*. Center for Teaching Innovation. S.d. Disponível em: <https://teaching.cornell.edu/resource/getting-started-designing-hybrid-learning-course>. Acesso em: 30 jun. 2023.

COSTA, Paola *et al.* Análisis de la implementación institucional de la modalidad *b-learning* en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 50, p. 216-255, 2019. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652019000100216&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2022.

DOTTA, Silvia *et al.* Oportunidades e desafios no cenário de pandemia para transformar a educação mediada por tecnologias. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, n. 28, p. 157-167, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592021000100020. Acesso em: 6 jul. 2022.

EDUCATION TECHNOLOGY – ET. *2020 Ultimate Guide to Blended Learning*. 2020. Disponível em: <https://edtechnology.co.uk/latest-news/ultimate-guide-to-blended-learning/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio Nudel. *Ensino participativo on-line: recomendações para o contexto atual*. São Paulo: CEPI FGV DIREITO SP, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/43548051/2020_Ensino_Participativo_Online_recomenda%C3%A7%C3%B5es_para_o_contexto_atual?source=swp_share. Acesso em: 20 set. 2022.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio Nudel; COSTA, Enya Carolina Silva. *Ensino participativo on-line: fundamentos, métodos e ferramentas*. São Paulo: CEPI FGV DIREITO SP, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/30990>. Acesso em: 20 set. 2022.

FINK, Dee. *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2003.

FURTHER EDUCATION SUPPORT SERVICE – FESS. *An Introductory Guide to Blending a Course: Strategies for Blended Delivery*. 2020. Disponível em: https://www.fess.ie/images/stories/Blended_Learning/BlendedLearningHandbook2020.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

GARRISON, Donn Randy; VAUGHAN, Norman. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.

GIJON, Florentino Mendez; MORALES BARRERA, Magda Concepción. Diseño de un ambiente de aprendizaje *blended learning* como propuesta de innovación educativa en la Universidad de la Sierra Juárez. *RIDE – Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Guadalajara, v. 11, n. 21, e026, dez. 2020. Disponível em: <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/download/731/2600/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

HILLI, Charlotta; NØRGÅRD, Rikke Toft; AAEN, Janus Holst. Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, [s. l.], v. 14, n. 27, p. 66-82, 2019. Disponível em: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/112644>. Acesso em: 16 set. 2022.

INSTITUTO UNIBANCO. *Ensino híbrido: o que é, debates e possibilidades para a educação formal*. [S. d.]. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/ensino-hibrido>. Acesso em: 20 set. 2022.

JOOSTEN, Tanya *et al.* *Planning for a Blended Future: A Research-Driven Guide for Educators*. 2021. Disponível em: <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/38291>. Acesso em: 6 jul. 2022.

KENNEDY, Eileen. *Blended Learning in Teacher Education & Training: Findings from Research & Practice*. Brussels: European Schoolnet Academy, 2021. Disponível em: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/downloads/Blended%20Learning%20in%20Teacher%20Education%20%26%20Training%20-%20EUNA%20Thematic%20Seminar%20Report.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

LI, Mengnan. Learning Behaviors and Cognitive Participation in Online-Offline Hybrid Learning Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 146-159, 2022. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/28715>. Acesso em: 16 set. 2022.

MANCIARACINA, Andrea. A Tool for Designing Hybrid Learning Contexts in Higher Education. *Interaction Design and Architecture(s) Journal – IxD&A*, n. 46, p. 137-155, 2020. Disponível em: http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/46_7.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

MONASH (Monash University). *Active Blended and Online Teaching*. [S.d.]. Disponível em: <https://www.monash.edu/learning-teaching/TeachHQ/Teaching-practices/Blended-and-online-teaching>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MOORE, Carl. Flipping the Academy: Reconsidering Mode Neutral During the Pandemic. *Online Learning Consortium*. 19 maio 2020. Disponível em: <https://online-learningconsortium.org/flipping-the-academy-reconsidering-mode-neutral-during-the-pandemic/>. Acesso em: 21 set. 2022.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

NATIONAL UNIVERSITY OF SINGAPORE – NUS. *What is Blended Learning 2.0?* Singapore: Centre for Instructional Technology, [s. d.]. Disponível em: <https://cit.nus.edu.sg/blended-learning-2-0/>. Acesso em: 16 set. 2022.

NISKIER, Celso. *Os quadrantes híbridos da educação superior brasileira: uma proposta ABMES*. Brasília: ABMES, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/QuadrantesHibridosWEB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

NORTHERN ILLINOIS UNIVERSITY CENTER FOR INNOVATIVE TEACHING AND LEARNING – NIU-CITL. Blended and Distance Learning. In: NIU-CITL. *Instructional Guide for University Faculty and Teaching Assistants*. 2012. Disponível em: <https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide>. Acesso em: 6 jul. 2022.

OAB NACIONAL. *MEC atende OAB, suspende análise para cursos de direito em EAD e cria GT para analisar o tema*. 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/60225/mec-atende-oab-suspende-analise-para-cursos-de-direito-em-ead-e-cria-gt-para-analisar-o-tema>. Acesso em: 13 dez. 2022.

ONLINE LEARNING CONSORTIUM – OLC. *Online & Blended Learning: Selections from the Field*. [S. l.]: Routledge, 2018. Disponível em: https://www.routledge.com/rsc/downloads/OLC_FreeBook_Online__Blended_Learning.pdf. Acesso em: 6 jul. 2022.

RADOMYSLER, Clio Nudel *et al.* *Ensino híbrido: um guia de boas práticas institucionais e docentes*. São Paulo: CEPI-FGV DIREITO SP, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/33487>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RADOMYSLER, Clio Nudel *et al.* *Futuro do ensino superior: tendências, perspectivas e questionamentos*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2022. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/32332>. Acesso em: 20 set. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BIRNFELD, Carlos André. *Educação remota em tempos de pandemia e pós-pandemia: legislação aplicável, aulas remotas e retomada das atividades presenciais na educação superior*. Florianópolis: Habitus, 2022. Disponível em: https://www.apufsc.org.br/wp-content/uploads/2022/03/HWR-CAB_Educac%CC%A7a%CC%83oRemota.pdf. Acesso em: 13 dez. 2022.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do ensino superior: reflexões sobre políticas públicas e educação híbrida. *Educar em Revista*, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kDg6xqTkySYrWsXvszFg4Np/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SCHOOLOGY. *The Definitive Guide to Building a Great Blended Learning Program*. Best Practices Series. [S. d.]. Disponível em: <https://www.liberty.k12.ga.us/pdf/TandL/The-Definitive-Guide-to-Blended-Learning-by-Schoology.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SENA, Isael de Jesus; PEREIRA, Marcelo Ricardo; LAJONQUIÈRE, Leandro de. Hybrid Teaching at the University and Enunciation Place of Professors in the Academic-Vocational Formation. *SciELO Preprints*, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3624>. Acesso em: 6 jul. 2022.

STANFORD UNIVERSITY. Teaching Commons. *Top Teaching Practices to Continue on Campus*. [S.d.a]. Disponível em: <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/blended-teaching-guide/getting-started-blended-teaching/top-teaching>. Acesso em: 16 ago. 2022.

STANFORD UNIVERSITY. Teaching Commons. *What Is Blended Teaching?* [S.d.b]. Disponível em: <https://teachingcommons.stanford.edu/explore-teaching-guides/blended-teaching-guide/getting-started-blended-teaching/one-central-question>. Acesso em: 6 jul. 2022.

UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA – UCF; AMERICAN ASSOCIATION OF STATE COLLEGES AND UNIVERSITIES – AASCU. Benefits of Blended Learning. *Blended Learning Toolkit*. [S.d.a]. Disponível em: <https://blended.online.ucf.edu/2011/06/07/benefits-of-blended-learning/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA – UCF; AMERICAN ASSOCIATION OF STATE COLLEGES AND UNIVERSITIES – AASCU. Design and Delivery Principles. *Blended Learning Toolkit*. [S.d.b]. Disponível em: <https://blended.online.ucf.edu/2011/06/07/design-delivery-principles/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHARLOTTE – UNC CHARLOTTE. The Center for Teaching and Learning. *Blended & Hybrid Learning*. [S. d.]. Disponível em: <https://teaching.charlotte.edu/teaching-guides/blended-hybrid-learning/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

WORLD WIDE TECHNOLOGY – WWT. *A Guide to Hybrid and Blended Learning in Higher Education*. 2020. Disponível em: <https://www.wwt.com/article/guide-to-hybrid-blended-learning-higher-ed>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Esta publicação é fruto da pesquisa “Ensino híbrido: o futuro que queremos?”, desenvolvida pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). A pesquisa teve como objetivo aprofundar a compreensão sobre os fundamentos e os métodos para o ensino híbrido, auxiliar instituições e docentes no desenho de experiências híbridas e contribuir para a reflexão sobre tendências do ensino superior. Os resultados apontam que o futuro do ensino superior tende a englobar o ensino híbrido, dadas as facilidades trazidas pelas tecnologias para a transmissão do conhecimento. Contudo, estima-se que isso não ocorrerá de maneira uniforme, em razão de desigualdades e da grande diversidade de modelos, técnicas e realidades das instituições.

ISBN 978-65-87355-48-1

