UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA

MARCELO FERRACIOLI UENAKA

O “NOVO” ENSINO SUPERIOR: LIMITES E POTENCIALIDADES DA PORTARIA MEC 2117

Bauru
2023

MARCELO FERRACIOLI UENAKA

O “NOVO” ENSINO SUPERIOR:
LIMITES E POTENCIALIDADES DA PORTARIA MEC 2117

Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, da Faculdade de Artes, Arquitetura, Comunicação e Design da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do título de Mestre em Mídia e Tecnologia, sob a orientação da Profa. Dra. Célia Maria Retz Godoy dos Santos Área de Concentração: Ambientes Midiáticos e Tecnológicos. Linha de Pesquisa: Gestão Midiática e Tecnológica.

Bauru

2023

U22“

Uenaka, Marcelo Ferracioli
O “novo” ensino superior: : limites e potencialidades da portaria Mec 2117 / Marcelo Ferracioli Uenaka. -- Bauru, 2023
80 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru
Orientadora: Célia Maria Retz Godoy dos Santos

1. Ensino híbrido. 2. Ensino superior. 3. Educação e Estado. 4. Universidades e faculdades Legislação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MARCELO FERRACIOLI UENAKA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E TECNOLOGIA, DA FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN.

Aos 31 dias do mês de março do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MARCELO FERRACIOLI UENAKA, intitulada **O "NOVO" ENSINO SUPERIOR:LIMITES E POTENCIALIDADES DA PORTARIA MEC 2117**. A Comissão Examinadora foi constituida pelos seguintes membros: Professora Doutora CELIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Comunicação Social da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design / Universidade Estadual Paulista, Professora Doutora REGINA CÉLIA BAPTISTA BELLUZZO (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia, Curso de Mestrado Profissional, da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista, Prof(a). Dr(a). TELMA DE CARVALHO (Participação Virtual) do(a) PPGCI/UFS / Universidade Federal de Sergipe (UFS). Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: A P R O V A D O. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Professora Doutora CELIA MARIA RETZ GODOY DOS SANTOS

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pilares de sustentação. Primeiramente a Deus, que é fonte inesgotável de misericórdia, minha companheira e esposa, meus pais, que nunca me faltaram e meus irmãos por sempre terem uma palavra de incentivo. À educação, força de mudança na vida individual e coletiva, que esta seja sempre valorizada e aperfeiçoada. Que continue a trazer os seus frutos para essa e as próximas gerações.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos profundos a todos os professores que passaram pela minha formação, profissionais que agregaram conhecimento e principalmente, trouxeram perspectivas de evolução para a minha vida. Agradeço especialmente a minha orientadora, profa. Dra. Célia Retz pela paciência e por ser fonte de inspiração e direcionamentos durante todo esse percurso. Agradeço aos professores da banca que gentilmente aceitaram contribuir com o meu trabalho.

“Só a educação liberta”

(Epiteto)

RESUMO

O estudo traz a discussão da incorporação da Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019 no ambiente acadêmico contemporâneo e o seu significado pedagógico, a qual dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade remota ou de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, de até 40%, exceto nos cursos de medicina. Para isso, apresenta-se a Portaria em questão, uma revisão na legislação e portarias sobre a temática, no período de 2001 a 2021 que oficializam a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância, além de uma pesquisa bibliométrica no banco de dados da Capes, na última década e entrevistas semiestruturadas com coordenadores de instituições de ensino superior, particular e pública de Lins/SP. E, ainda, inclui-se um panorama sobre a aplicabilidade e atendimento desta Portaria, no que se refere às interferências pedagógicas promovidas por ela nas faculdades amostradas, discorrendo sobre o período de isolamento social na pandemia da Covid, no qual foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que permitiu atividades remotas para o ensino básico e superior, público e particular, no Estado de São Paulo até o fim de 2021. De tal verificou-se as contribuições e flexibilizações da Portaria 2.117 na virtualização do ensino presencial superior, tanto antes da pandemia quanto depois, relatando aspectos que vão desde a reorganização de currículos, as substituições de aulas por atividades não presenciais e síncronas, até as mudanças comportamentais de hábitos cotidianos em docentes e discentes, face ao maior uso das mídias digitais e as possíveis aplicações do ensino híbrido. Por isso, entende-se que este estudo é importante neste novo cenário, pois caminha juntamente com as novas políticas públicas de acesso ao ensino superior, a conscientização da população em relação ao seu potencial de alcance, personalização e temporalidade, que a tecnologia traz para o campo da educação e que pode oferecer dinamismo pedagógico e custos operacionais menores para as instituições de ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: ensino híbrido; ensino presencial; portaria 2117; ensino a distância; pandemia covid

ABSTRACT

The study discusses the incorporation of Ordinance No. 2,117 of December 6, 2019 into the contemporary academic environment and its pedagogical significance, which provides for the offer of workload in the remote modality or Distance Learning (DL) in courses face-to-face offered by higher education institutions of the Federal Education System, of up to 40%, except in medicine. For this, the Ordinance in question is presented, a review of the legislation and ordinances on the subject, in the period from 2001 to 2021 that formalize the possibility of offering disciplines in the distance modality, in addition to bibliometric research in the database of the Capes, in the last decade and semi-structured interviews with coordinators of private and public higher education institutions in Lins/SP. Furthermore, an overview is included on the applicability and compliance of this Ordinance, with regard to the pedagogical interference promoted by it in the sampled colleges, discussing the period of social isolation in the Covid pandemic, in which the Resolution of the National Education Council (CNE), Law No. 14,040, of August 18, 2020, which established exceptional educational standards to be adopted during the state of public calamity, recognized by Legislative Decree No. 6, of March 20, 2020, amending the Law No. 11,947, of June 16, 2009, which allowed remote activities for basic and higher education, public and private, in the State of São Paulo until the end of 2021. Ordinance 2,117 on the virtualization higher education, both before the pandemic and after, reporting aspects ranging from the reorganization of curricula, the replacement of classes by activities non-face-to-face and synchronous, to behavioral changes in everyday habits of teachers and students, given the greater use of digital media and the possible applications of blended learning. Therefore, it is understood that this study is important in this new scenario, as it goes hand in hand with the new public policies for access to higher education, the population's awareness of its potential reach, personalization and temporality, which technology brings to the field of education and which can offer pedagogical dynamism and lower operating costs for higher education institutions.

Keywords: blended learning; face-to-face classes; ordinance 2117; distance learning; covid pandemic

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cronologia das legislações sobre EaD (1996 a 2019) 20
Figura 2 – Distância Transacional 32
Figura 3 – Aspectos do Ensino Tradicional e Online 34
Figura 4 - Aspectos do Ensino Híbrido 35
Figura 5 - V de Gowin aplicado ao estudo 40
Figura 6 - Teses e dissertações identificadas por palavras-chave 44
Figura 7 - Dispersão das teses e dissertações por ano 45
Figura 8 - Níveis dos resumos observados 45
Figura 9 - Diversificação das Instituições de Ensino Superior 46
Figura 10 – Abordagens centrais do texto 46
Figura 11 – Nuvem de palavras: experiência de ensino na pandemia 54
Figura 12 – Nuvem de palavras: limites e potencialidades do ensino híbrido 56
Figura 13 – Nuvem de palavras: conhecimento e uso da Portaria MEC 2117 57
Figura 14 – Nuvem de palavras: Utilização pelos docentes da Portaria MEC 2117 59
Figura 15 – Nuvem de palavras: Orientação da instituição sobre o ensino híbrido 61
Figura 16 – Nuvem de palavras: o posicionamento de sua instituição frente o ensino híbrido 62
Figura 17 – Nuvem de palavras: Qual será o futuro do ensino híbrido 64
Figura 18 – Nuvem de palavras: Aceitação do ensino híbrido, antes e depois da pandemia ... 66
Figura 19 – Nuvem de palavras: Considerações finais 68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Destaques da legislação.....25
Quadro 2 - Caraterização dos entrevistados 51
Quadro 3 - A gestão no período da pandemia 53
Quadro 4 - Limites e potencialidades do ensino híbrido 55
Quadro 5 - Conhecimento e uso da Portaria MEC 2117 57
Quadro 6 - Utilização pelos docentes da Portaria MEC 2117 58
Quadro 7 - Orientação da instituição sobre o ensino híbrido 60
Quadro 8 - Posicionamento da instituição frente o ensino híbrido.....62
Quadro 9 - O futuro do ensino híbrido 63
Quadro 10 - Permeabilidade e a aceitação do ensino híbrido, antes e depois da pandemia.....65
Quadro 11 - Opinião sobre o cenário educacional 67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CI	Conceito Institucional
EaD	Ensino a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
MEC	Ministério da Educação
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 LIMITES E POTENCIALIDADES DA PORTARIA MEC 2117 17
2.1 A legislação brasileira da educação: portarias e decretos 19
2.1.1 O início dos 40%: um segundo marco no ensino híbrido 23
2.2 Uma discussão sobre ensino híbrido 25
2.2.1 As modalidades de ensino: do presencial ao híbrido 27
2.3 As TIDC e as contribuições para o ensino aprendizagem 37
3 ESTUDOS E LEVANTAMENTOS DE CAMPO 39
3.1 Pesquisa bibliométrica no banco da CAPES (2010 A 2021) 41
3.1.1 Resultados e discussões da pesquisa bibliométrica 43
3.2 As entrevistas com especialistas 49
3.2.1 Resultados e comentários sobre as entrevistas 51
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 69
REFERÊNCIAS 73
APÊNDICES 79

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido como parte das atividades do Programa de Pós-Graduação Profissional em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual de São Paulo, na área de concentração Ambientes Midiáticos e Tecnológicos, na linha de pesquisa 1 - Gestão Midiática e Tecnológica, trazendo como tema a discussão da incorporação da Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019 no ambiente acadêmico contemporâneo e o seu significado pedagógico, em cursos de graduação presenciais ofertados por instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, de até 40%, das aulas serem a distância ou remotas, exceto nos cursos de medicina.

O ensino híbrido é aquele que combina interações presenciais em ambientes virtuais, de maneira síncrona no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes e apesar de ele não ser algo recente, o estudo em questão traz uma nova ótica para o ensino presencial, a partir da introdução da Portaria do MEC número 2117 de 06 de dezembro de 2019.

De fato, essa investigação traz uma nova ótica para o entendimento e uso das instruções acerca da aplicação desta Portaria, após o isolamento social provocado pela covid 19.

Neste caminhar, apresenta-se uma revisão sobre as legislações e portarias relacionadas a temática, além de uma pesquisa bibliométrica no banco de dados da Capes, ambas no período de 2010 a 2021 e entrevistas semiestruturadas com coordenadores de instituições de ensino superior de Lins/SP.

Escolheu-se observar a legislação do ensino híbrido, partindo do entendimento jurídico hierárquico, da Constituição Federal de 1988, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996, os quatro decretos de 1998 a 2017 e as cinco portarias, de 2001 a 2019, o que serviu para demonstrar, que ao longo dos últimos vinte anos, o ensino híbrido superou a marca de 20% da grade curricular de um curso presencial. Já a modalidade a distância atingiu até 40% deste tipo de ensino, além de outras mudanças específicas que ocorreram nos critérios de aplicação, utilização e manutenção dos cursos de graduação.

Incluiu-se neste panorama uma avaliação sobre a aplicabilidade e atendimento desta portaria, no que se refere às interferências pedagógicas nas faculdades amostradas, discorrendo sobre o período de isolamento social na pandemia da Covid, no qual foi aprovada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de

calamidade pública, reconhecida pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, alterando a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que permitiu atividades remotas para o ensino básico e superior, público e particular, no Estado de São Paulo até o fim de 2021.

Os sujeitos escolhidos para a contribuição neste estudo foram os coordenadores de curso, pois estes integram a figura do docente, junto do aluno e a aplicação das disciplinas e do colaborador técnico administrativo nas instituições de ensino superior e das tratativas burocráticas. Por isso, a pesquisa qualitativa realizada com este público pôde trazer informações procedentes para o que se queria demonstrar, indicando, sob o ponto de vista da coordenação, aspectos da utilização do ensino híbrido.

Em síntese o objetivo principal foi discutir a incorporação da Portaria nº 2.117 do MEC no ambiente acadêmico contemporâneo e seu significado pedagógico, na virtualização do ensino superior de instituições particular e pública da cidade de Lins/SP.

Assim, as questões que se tentou responder ao longo deste estudo são: a Portaria 2117 do MEC estimula a implantação do ensino híbrido no Brasil? Ajuda a quebrar com o paradigma sobre as metodologias e educação de ensino presencial versus a distância? Amplia a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino? É reconhecida pelas IES? Os docentes e coordenadores da cidade de Lins conhecem essa portaria? Qual seu impacto nas metodologias de ensino atualmente?

Para isso, apresentou-se alguns estudos sobre a temática, a partir de um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES; avaliou-se a percepção de coordenadores das instituições de Lins, sobre a pertinência desta Portaria no processo de virtualização do ensino superior; e verificou-se a interferência da Portaria 2117 do MEC no processo de virtualização do ensino superior antes e após o período de isolamento promovido pela pandemia da Covid.

De tal forma, na segunda seção desta dissertação “O novo ensino superior: limites e potencialidades da portaria MEC 2117” discute-se as contribuições e flexibilizações desta portaria, na virtualização do ensino presencial superior, tanto antes da pandemia quanto depois, relatando aspectos que vão desde a reorganização de currículos, as substituições de aulas por atividades não presenciais e síncronas, até as mudanças comportamentais de hábitos cotidianos em docentes e discentes, face ao maior uso das mídias digitais e as possíveis aplicações do ensino híbrido.

Na seção 3, que envolve o item 3.1, no qual apresenta-se a pesquisa bibliométrica no banco de dados da Capes com dissertações e teses nacionais sobre o ensino híbrido em

graduações, no período de 2010 a 2021, os trabalhos foram selecionados a partir da busca pelas palavras-chave *blended learning*, ensino semipresencial e ensino híbrido, em estudos de instituições federais, estaduais, municipais e privadas. Já no item 3.2 encontram-se as entrevistas com coordenadores de curso de duas instituições de ensino superior de Lins/SP, com o objetivo de se comparar as percepções acadêmicas e estruturais identificadas pelos sujeitos que vivenciaram as práticas educacionais antes, durante e depois da pandemia.

Como funcionário de uma instituição de ensino superior a intenção desta pesquisa foi verificar junto aos coordenadores as visões e potencialidades desta portaria, em benefício de um ensino de oferta misto (híbrido), agregando metodologias que propiciam a aprendizagem de fato: não trazer uma discussão sobre a distância ou presencial, mas sim sobre as metodologias e a educação superior no Brasil contemporâneo.

Em vista disso, o estudo em questão não só discute a temática, mas traz também alguns direcionamentos sobre a possibilidade de implementação do ensino híbrido nos cursos superiores de graduação.

Como dito, a demanda para inclusão de oferta de algumas disciplinas na modalidade EaD foi identificada após o período crítico da pandemia da covid-19 e com o retorno das aulas presenciais, quando o interesse se evidenciou entre a comunidade acadêmica e o alunado. E, até que haja uma mudança mais drástica na portaria do Ministério da Educação sobre os cursos presenciais, a portaria do MEC de nº 2117/2019 é a única “brecha” na lei que possibilita até 40% da carga horária de um curso presencial ser realizada de forma remota ou a distância, embora exija-se com alguns critérios, como a necessidade de prevê-la no projeto pedagógico do curso.

2 LIMITES E POTENCIALIDADES DA PORTARIA MEC 2117

O Brasil tem passado por movimentos crescentes no número de ingressantes e concluintes nas graduações, nas diversas modalidades de cursos, ocasionados especialmente: pela ampliação do oferecimento e variedade de cursos em Universidades privadas e públicas; pela inserção de políticas sociais de financiamento no segmento educacional; pelas exigências de capacitação do mercado de trabalho, entre outras variáveis. As informações do Mapa do Ensino Superior de 2019, realizado pelo Sindicato das Mantenedoras do Estado de São Paulo – SEMESP, contabilizaram 6.531.661 alunos matriculados no ensino presencial. Já o CENSO da educação superior de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, encontrou 2.448 Instituições de ensino (2.152 privadas e 296 públicas) sendo 82,5% delas faculdades e 8,1% universidades, as quais concentram 53,6% das matrículas, no ensino superior (INEP, 2018).

O ensino a distância já é presente há muitos anos no país, utilizando desde correspondências, televisão, rádio, teleconferência e mais recentemente, a Internet com aulas síncronas e em plataformas de gestão da informação e comunicação. Cabe dizer que o estudo abordou o ensino a distância moderno, utilizador de inovações tecnológicas virtuais.

Naturalmente, variações entre a educação presencial e a distância foram propostas e seguem sendo criadas. No entanto, é relevante salientar que o futuro da educação aponta para soluções cada vez mais digitais e integradas, em anuência aos novos hábitos de consumo da geração atual de estudantes. Na pandemia da Covid, por exemplo, o ensino a distância foi o posicionamento da maioria das instituições de ensino para atravessar o período de isolamento que trouxe uma quebra de paradigma a favor das aulas remotas - síncronas e assíncronas.

Em relação à Portaria nº 2.117 que flexibilizou a oferta de carga horária em ensino a distância para cursos presenciais, percebe-se que ela ampliou a autonomia dos gestores, facilitando o processo interno nas Instituições de Ensino Superior. Vemos que o limite de 40% da carga em ensino a distância já era previsto pela Portaria nº 1.428, porém esta traz o fim da obrigatoriedade do credenciamento prévio das Instituições para a modalidade a distância, bem como da necessidade de um Conceito Institucional (CI) com nota igual ou superior a quatro para poder oferecer esta modalidade em conformidade com o MEC.

Outra mudança importante se refere ao curso de medicina, único não contemplado pela oferta de até 40% da carga horária em ensino a distância, o que, anteriormente, abrangia também cursos de saúde e de engenharias.

Neste sentido, este estudo teve a intenção de discutir as contribuições do ensino a distância no ensino superior, que teve início a partir de uma política pública, a qual possibilitou que 20% da carga horária total nas graduações, fossem ministradas a distância, abrindo caminho e acelerando o processo de introdução das tecnologias digitais no ensino superior (TORI, 2010). Sobre esse acontecimento, pode se verificar, de acordo com a Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, que essa facultou às Instituições de Ensino Superior (IES) a utilização do ensino a distância em cursos presenciais (BRASIL, 2001).

Importante destacar o Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017 – mais de quinze anos depois, no seu artigo primeiro conceitua o ensino a distância como a:

> modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, 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)

Atualmente, o desafio é lançado pela mais nova política que rege o assunto no ensino superior, a portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019, que amplia a possibilidade de uso do ensino a distância, em seu segundo artigo: “As IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso” (BRASIL, 2019).

Diante dessas informações, o interesse na pesquisa pela utilização desta portaria, a partir da internet, se mostrou um processo irreversível, um trajeto de evolução que quebra com alguns paradigmas educacionais, e que se apresentou como improvável de se retornar a etapa anterior. Os recursos tecnológicos avançam e a sociedade, consequentemente, é fortemente impactada, influenciando a vida da população, criando uma outra percepção sobre o processo educacional e a forma de ensinar e aprender.

Por isso, entende-se que este estudo foi importante neste novo cenário, pois caminha juntamente com as novas políticas públicas de acesso ao ensino superior, a conscientização da população em relação ao seu potencial de alcance, personalização e temporalidade, que a tecnologia traz para o campo da educação e que de acordo com as entrevistas realizadas, pode

oferecer às instituições públicas e privadas, dinamismo pedagógico e custos operacionais menores.

Novas formas de interação da figura do professor e do aluno, como tendência neste modelo misto, possibilitam o desenvolvimento do ensino híbrido, inovando no processo de transmissão de conteúdo, realização de provas e atividades avaliativas.

2.1 A legislação brasileira da educação: portarias e decretos

É necessário observar que a ordenação jurídica ou as leis e normatizações são de significativa importância para a educação formal. Elas têm o apoio da Constituição Federal de 1988, que em seus Artigos 205 a 214 trazem a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, liberdade de aprender e ensinar; autonomia das universidades em prol do ensino, da pesquisa e da extensão; acesso à educação em diversos níveis; a responsabilidade da União, Estados e Municípios; e o estabelecimento de um plano nacional de educação. Também tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece os ditames da educação profissional e tecnológica e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Este é um documento editado periodicamente, a partir de Leis, que compreende desde levantamentos e diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento desta área. No Brasil, ele existe desde a década de 1930, contudo, o primeiro a ser elaborado em nível nacional só foi oficializado em 1962 (PND, Brasil, 2022).

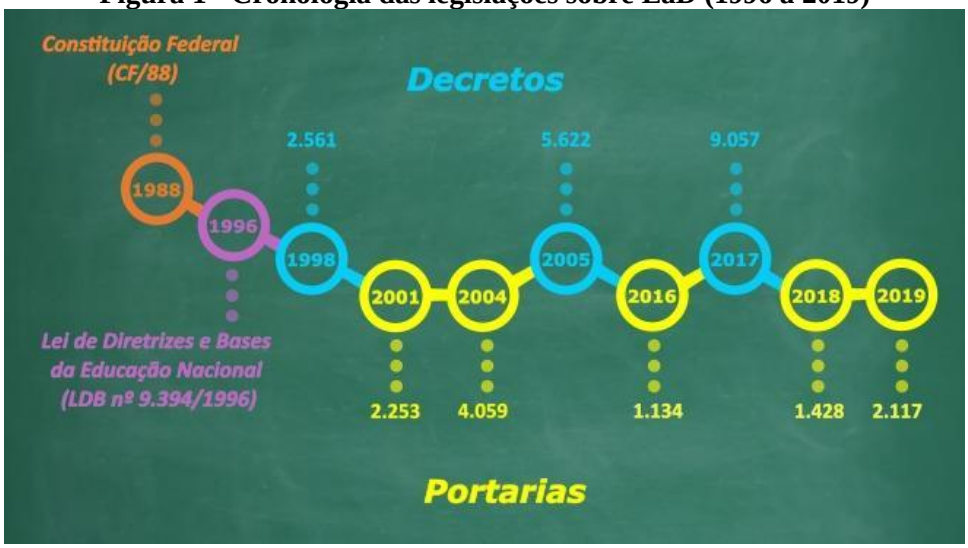
Na verdade, a educação superior brasileira, especialmente na modalidade a distância, teve influência das políticas públicas de expansão da rede de educação superior, sobretudo, em função das várias iniciativas do governo para conseguir estabelecer as metas do PNE. Pensando na trajetória da educação nas modalidades presencial e a distância, observa-se, no passado, a coexistência de duas formas de ensino que pareciam seguir caminhos paralelos.

Nas últimas décadas, entretanto, estas formas têm se aproximado, fazendo surgir a modalidade híbrida que associa aulas presenciais e virtuais intercaladas. Desta integração surge uma nova modalidade com diferentes denominações (*blended learning*, ensino híbrido, semipresencial, bimodal, ensino misto etc.) e entre suas possibilidades há a oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.

Observa-se na figura 1, a cronologia das legislações no decorrer dos anos de 1996 a 2019, sendo que a análise da trajetória das políticas públicas voltadas para EaD por meio dos marcos regulatórios têm trazido evidências de articulação entre regulação e expansão destas

modalidades de ensino, assim como tem estimulado a implantação de disciplinas EaD em cursos presenciais.

Figura 1 - Cronologia das legislações sobre EaD (1996 a 2019)



Fonte: Do autor (2022).

Foi por volta de 1990 que o ensino a distância teve seus primeiros direcionamentos abrindo caminho para a evolução do ensino híbrido ou *blended learning* (SILVA, MACIEL, ALONSO, 2017). As principais publicações sobre o tema foram em relação a sua introdução e desenvolvimento. Em seguida, surgem as leis ordinárias, especialmente a nº. 9.394/96, que em seu Artigo 1º, §2º assegura que a educação escolar deverá vincular-se à realidade do mercado de trabalho e à prática social.

É a partir dessa Lei que o EaD inicia o seu desenvolvimento no Brasil, mais especificamente em seus artigos 80 e 81 nomeados a seguir:

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei. (BRASIL, 1996).

Com a criação em 1995 da Subsecretaria de Programas de Educação a Distância e no ano seguinte, da Secretaria de Educação a Distância - SEED, o Ministério da Educação assinala seu anseio em ampliar o ensino a distância e as tecnologias digitais dando suporte e apoio à educação nacional. Além disso, oferece prerrogativas de abertura e tratamento especial para a concessão de serviços de radiodifusão e imagens mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino a distância. (GIOLO, 2018).

De acordo com Lima e Oliveira (2016) o marco trazido pelo artigo 80 da lei nº. 9.394/96, aponta o ensino a distância como uma modalidade autônoma, desvinculando-a do ensino presencial tradicional.

Já o decreto nº 2.494, lançado em 10 de fevereiro de 1998, foi o primeiro que se referiu especificamente sobre o ensino a distância no Brasil, apresentando em seu Art. 1º que a:

> [...] educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Parágrafo Único – Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente. (BRASIL, 1998).

Com o Decreto nº 2494/1998, alterado pelo Decreto nº 2561/1998, deu-se o processo institucional do ensino a distância, regulamentando o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com regime especial em relação ao horário, carga horária e emissão de certificado. Outro ponto importante, que permitiu o crescimento do EaD foi a abertura desta modalidade de ensino para as instituições filantrópicas pela Medida Provisória nº 1.477 de 1997, convertida em Lei nº 9870/1999 (LIMA; OLIVEIRA, 2016).

Com referência as portarias que tratam de atividades a distância para o ensino presencial, ou seja a entrada formal do ensino híbrido na educação nacional tem-se a Portaria nº 2253/2001 do Ministério da Educação, emitida em 18 de outubro de 2001, que oferece a possibilidade de um curso com até 20% da sua grade curricular em atividades não presenciais,

desde que o estudante possa optar também pelo o sistema presencial, além de disponibilizar avaliações presenciais e duzentos dias letivos no ano, conforme se observa em sua artigo 1º:

> As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. (BRASIL, 2001).

E, foi dessa forma que a iniciativa privada deu entrada em milhares de solicitações para credenciamento e autorização de cursos pelo EaD, principalmente em 2002, com ofertas mais acessíveis financeiramente, de duração reduzida e de qualidade questionável (GIOLO, 2018). Assim, este foi o início de uma abertura maciça para a oferta de modalidades semipresenciais para diferentes IES.

De acordo com Batista Júnior (2018) essa portaria foi concebida pois as instituições já viam as atividades não presenciais como uma forma de atrair novos alunos com baixo investimento e aumento da receita. Daí uma tendência crescente de utilização, especialmente por instituições privadas.

Em três anos, uma nova portaria é lançada e traz a preocupação com a avaliação e acompanhamento dos alunos por profissionais capacitados. É a Portaria nº 4059/ 2004 tem seu grande diferencial: exige-se a tutoria das atividades, além de acrescentar avaliações oferecidas de forma presencial e de defini-lo em seu parágrafo primeiro, como modalidade semipresencial que se utiliza da tecnologia de informação e comunicação:

> Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1º. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semipresencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2004).

Assim, a partir de 2005, com o Decreto nº 5622, o ensino a distância passa a ser definido como modalidade educacional mediada pela utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação e com a publicação da Portaria MEC nº 1.134/2016 o termo "semipresencial", aparece mantendo a regulamentação da Portaria nº 4.059/2004, alterando-se apenas que, quando a IES tivesse pelo menos um curso credenciado para EaD, ela poderia ofertar disciplinas a distância em todos os demais, mesmo eles sendo presenciais.

A próxima mudança do ensino híbrido acontece em 2016 pela Portaria nº 1.134, a qual destaca a necessidade de os tutores terem formação adequada na área do curso para prestar mediação pedagógica apropriada. Em seu primeiro artigo a Portaria 1.134 de 10 de outubro de 2016, facilita o oferecimento das disciplinas a distância para cursos regularmente autorizados:

> Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (BRASIL, 2016).

Em 2017, pelo Decreto nº 9.057 as atividades presenciais dos cursos EaD foram definidas para serem realizadas nos polos de educação, dentro e fora do país.

2.1.1 O início dos 40%: um segundo marco no ensino híbrido

É em 2018 que o Ministério da Educação realiza outra grande mudança no ensino híbrido, dessa vez, pela Portaria nº 1428, a qual aumenta de 20% para 40% a utilização do ensino a distância na grade curricular de um curso presencial, excluídos as formações nas áreas da saúde e da engenharia, conforme disposto no seu artigo sexto:

> Art. 6º. A possibilidade de ampliação da oferta de disciplinas na modalidade a distância, definida no art. 3º, não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias. (BRASIL, 2018).

No ano seguinte, uma nova portaria é lançada, ampliando os cursos aptos a oferecerem os 40% da grade curricular de forma não presencial. Em 6 de dezembro de 2019 o então ministro da Educação, Abraham Weintraub assina a Portaria nº 2117/2019 a qual exclui somente o curso de medicina do ensino híbrido, destacando a necessidade do bom desempenho nas avaliações

junto ao MEC nos critérios: metodologia, atividades de tutoria, ambiente virtual de aprendizagem e nas tecnologias de informação e comunicação. E, as tecnologias de informação e comunicação ganham peso no parecer final de um curso como pode ser conferido no artigo oitavo:

> Art. 8º Na fase de Parecer Final dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais, será analisada a possibilidade de manutenção da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, se, além de atendidos os critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 2017 o curso obtiver conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir: I - Metodologia; II - Atividades de tutoria; III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e IV - Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. Parágrafo único. Nos casos em que não forem atendidos os critérios definidos neste artigo, caberá a aplicação dos procedimentos previstos pelos arts. 52 e seguintes do Decreto nº 9.235, de 2017. (BRASIL, 2019).

Esta revisão cronológica da legislação brasileira sobre o ensino, aborda desde a introdução do EaD que se desenvolveu para o semipresencial, já na Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de 1996, Decretos de 1998 e Portarias específicas, sendo a primeira de 2001 e a mais atual, de 2019. Pode-se verificar o início e a evolução em relação a oferta de 20% da grade curricular a distância que foi sendo ampliada para os atuais 40%. Também a restrição anterior abrangia todos os cursos da área da saúde e da engenharia e atualmente, se deteve somente ao curso de medicina.

No entanto, em que pese o desejo e a expectativa de profundas mudanças frente a essa realidade tecnológica e comportamental bastante modificada ao longo dos anos, especialmente transformada pelo isolamento social promovido pela Covid 19, não foram observadas diferenças significativas na edição desta normativa relacionada aos cursos de graduação presenciais, pois continua a dualidade entre carga horária a distância em cursos presenciais (até 40%) da carga horária presencial em cursos EaD (até 30%).

Do ponto de vista regulatório, o Brasil continua tendo somente duas possibilidades de credenciamento institucional: ensino presencial e EaD. Por isso os cursos híbridos, ainda dependiam do credenciamento no EaD, o que com a Portaria 2.117/2019 traz mais facilidade para a implementação do ensino híbrido.

De fato, neste breve resgate sobre as normativas do EaD no Brasil, desde outubro de 2001, com a Portaria nº 2.253, que foi revogada por outras três ao longo dos anos, até a Portaria 2.117/2019, nos indica que a experiência regulatória destes anos todos, oferecendo certa autonomia para as IES e alguns indicadores para assegurar o mínimo de qualidade ao ensino,

acabou não acontecendo, visto que as IES, em especial as Universidades Públicas não adotam o ensino híbrido em suas práticas e, ainda criam outras legislações mais restritivas em relação a porcentagem aceita para as atividades virtuais, além de não informar a seus docentes essa possibilidade de uso em seus programas de ensino.

No quadro 1 é possível verificar um breve destaque de cada legislação que abarcou o ensino híbrido brasileiro e sua fonte na constituição federal, desde a lei de diretrizes e bases da educação nacional, até os decretos e portarias mais recentes.

Quadro 1 – Destaques da legislação

Legislação	Destaques
Constituição Federal 1988	Educação direito de todos e obrigação do Estado
LDB 1996	Incentivo do desenvolvimento e veiculação do ensino a distância pelo poder público, com regime especial regulamentado pela União e a liberação de cursos ou instituições experimentais.
Decreto 2.561 de 1998	Regime especial em relação ao horário, carga horária e emissão de certificado.
Portaria 2.253 de 2001	Início do ensino híbrido com a portaria dos 20% - atividades não presenciais em cursos presenciais.
Portaria 4.059 de 2004	Termo passa ser entendido como ensino semipresencial, como aquele que utiliza da TIC – Traz a exigência de tutoria das atividades e acréscimo de avaliações presenciais.
Decreto 5.622 de 2005	Modalidade educacional mediada pela TDIC
Portaria 1.134 de 2016	IES necessita de um curso EAD para oferecer disciplinas a distância em cursos presenciais.
Decreto 9.057 de 2017	Atividades presenciais devem ser realizadas dentro dos polos, dentro e fora do país.
Portaria 1.428 de 2018	Ampliação do ensino híbrido com a portaria dos 40% exceto áreas da saúde e engenharias.
Portaria 2.117 de 2019	Percentual é mantido como portaria dos 40% mas a única exceção se torna o curso de medicina.

Fonte: Autoria própria, 2023

2.2 Uma discussão sobre ensino híbrido

Ao contextualizar o ensino híbrido e sua relevância para a educação, vemos que ele pode ser entendido como:

> [...] um programa de educação formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante, em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada (CHRISTENSEN; STAKER; HORN, 2013. p. 8)

Portanto, a tecnologia digital e a personalização que a educação a distância (EaD) traz - individualizando o ritmo do estudo e o progresso das tarefas - são importantes para complementar o ensino tradicional, sendo que um dos principais pontos de reflexão dos proponentes desta modalidade tem a ver com as instituições de ensino ou os professores, que adotam este tipo de ensino como recurso didático.

Fazendo um aparte, vemos que no caso da ciência da Pedagogia, que tem a função de estudar a educação, a didática é um ramo desta, que se configura como uma técnica de ensinar com foco nos métodos de ensino, que são utilizados para concretizar as diretrizes da teoria pedagógica. Assim observa-se que muitas vezes, os processos de sala de aula invertida e as metodologias ágeis, utilizam-se do ensino híbrido, como técnica e recurso didático.

Na verdade, o mundo virtual e as redes sociais digitais oferecem novas formas de se relacionar, de acessar à informação, conhecimento e inovações lançando a sociedade na Aldeia Global mencionada por McLuhan. Isso diminui o mundo e aumenta a percepção humana, que possibilitada pela tecnologia, faz o homem se tornar tão dependente, dificultando imaginá-lo sem ela (PENÃ; ALLEGRETTI, 2012).

Ao se trazer os avanços tecnológicos para o ambiente acadêmico é percebido uma integração, configurando novas relações pedagógicas entre professor e aluno, com aulas presenciais, ensino a distância e a combinação entre ambientes favoráveis à exploração do potencial híbrido. Observa-se que a:

> [...] sala de aula tradicional e o espaço virtual, tornam-se gradativamente complementares. Isso ocorre porque, além do uso de variadas tecnologias digitais, o indivíduo interage com o grupo, intensificando a troca de experiências que ocorre em um ambiente físico, a escola. O papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino considerada tradicional, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação do professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015. p 52)

De tal como, as possibilidades trazidas pela tecnologia na educação podem abrir novos caminhos de progresso acadêmico, incentivando as novas gerações ao estudo, utilizando-se de práticas inovadoras para um público nativo digital. Ao se selecionar cuidadosamente a integração orgânica em abordagens, complementações tecnológicas nas educações presencial e

a distância, as instituições de ensino superior podem se beneficiar das ampliações da eficácia, eficiência e conveniência através da oportunidade de se replanejar as abordagens de ensino-aprendizagem. (MATHEOS, 2012). De acordo com Tori (2009, p.121), sobre o ensino híbrido, destaca-se:

> Dois ambientes de aprendizagem que historicamente se desenvolveram de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares. O resultado desse encontro são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos.

Com a atual possibilidade de ser ministrada 40% da grade total de um curso presencial a distância (conforme a Portaria nº 2.117 de 06 de dezembro de 2019), os estudos realizados para detecção de boas práticas surgem como balizadores para o futuro das instituições e das modalidades de ensino. A pesquisa científica deve contribuir com a sociedade, trazendo reflexões que visem subsidiar o desenvolvimento local, regional, nacional e mundial. A área da educação é mola propulsora da humanidade, centrada na figura de relação entre professor e aluno, sendo amparada por pedagogias inclusivas, antes presenciais e síncronas, agora, podendo ser realizadas a distância, com local e tempo diferentes.

Com a utilização da tecnologia a favor da educação e o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender, percebe-se a necessidade de investir em recursos humanos para a contínua evolução de metodologias e aparatos que sejam acessíveis a todos. E, as Portarias e leis de modo geral vêm para colaborar com este processo.

2.2.1 As modalidades de ensino: do presencial ao híbrido

Em uma linha temporal entende-se que a forma mais tradicional de ensino é a presencial. Para Ebert (2003), essa modalidade se caracteriza pelo contato direto entre discente e docente, na qual ambos estão presentes em sala de aula e, por conseguinte, numa IES). Nesse sentido Voigt (2007 p. 45) complementa que:

> A escola a qual nos habituamos representa uma esfera educacional em local físico delimitado e com horário definido. O acesso ao conhecimento tem relação imediata com espaço e tempo estabelecidos e é marcado por relações interpessoais face a face. Tais fatores caracterizam esta esfera educacional como educação presencial.

O autor evidencia três características obrigatórias na modalidade presencial, a saber: as relações face a face; a similaridade de horário e espaço físico; e o docente como referência de conhecimento. Acrescentando que existem limites e potencialidades muito claros.

Para os *limites*, ele aponta que as formas de ensino são decorrentes das mudanças causadas pela tecnologia, estimulando reflexões sobre conceitos e paradigmas educacionais, inclusive se existe a necessidade da presencialidade física ou de tempo. Neste caso, é a sociedade que cria e compartilha conhecimento em rede, multiplicando as fontes de informação que antes eram centradas nas escolas. Também o mundo globalizado e o mercado de trabalho se transformam exigindo atualizações, restrições de horário e logística. E por fim a legislação via Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que teve incentivos governamentais para o ensino a distância.

Já a *potencialidade* é trazida como resposta instantânea da presencialidade. Permite a integração do pensar e de estar junto das linguagens da fala, do corpo e das expressões, assim como, da comunicação social direta e afetiva, que os encontros possibilitam no ambiente acadêmico (regras, procedimentos, hábitos e atividades cotidianas dos alunos) que formam a postura e valores de identidade, além do ambiente físico, no qual a estrutura institucional dá acesso aos bens e serviços aos usuários.

Resume-se, portanto, o ensino presencial como aquele que exige a presença de professores e discentes em um mesmo espaço e tempo, tendo o olho no olho como uma ferramenta diferenciada a favor do professor, que acompanha o estudante durante o processo de ensino aprendizagem.

Falta destacar que por séculos a educação presencial foi um espaço com diversidade nos métodos pedagógicos e suas abordagens e a chegada das tecnologias vêm mudando o mundo e a sociedade, exigindo também formas mais atuais e flexíveis no âmbito da educação, conforme Voigt (2007, p. 49)

> Sem repensar sua estrutura e fundamentos, a escola não poderá dar uma resposta aos novos desafios e não terá como continuar a cumprir seu papel de forma eficiente. Repensar os fundamentos significa repensar a modalidade de educação exclusivamente presencial.

Portanto, a troca de informações em tempo real - característica mais marcante do ensino presencial – que é promovida pela presença física e temporal entre professor e alunos tem como vantagem: a convivência com pessoas; atenção focada na aula; a comunicação multifocal; a empatia e o gerenciamento do tempo restante.

Já o EaD tem se destacado no contexto educacional dos últimos tempos, principalmente depois do isolamento social que obrigou o afastamento físico de todos e só foi possível sua implementação com o apoio da tecnologia digital e das legislações vigentes ou que foram adaptadas. Vale destacar que a necessidade do autoaprendizado, na modalidade EaD quando utilizada para o público adulto facilitou a flexibilização temporal e espacial, porém as Instituições de Ensino Superior se deparam com uma demanda exponencial para profissionais com formação e conhecimento sobre este modelo de educação (KIPNIS, 2009, p. 209).

No ensino presencial a comunicação é materializada de forma direta entre docente e aluno, sendo o primeiro o transmissor, a fonte de informação e o limitador da participação do aluno (COSTA *et al.* 2014). No entanto, no ensino a distância não há modelo único já que os programas são desenvolvidos conforme a necessidade dos cursos ou dependências sociais dos acadêmicos (SILVA, A. L. R. *et al*., 2015 p. 5). Há sim, cursos completamente a distância e aqueles semipresenciais, os quais são os apoiados por atividade presencial mediante tutores que nos polos locais oferecem infraestrutura para atender as necessidades dos alunos, com salas de aula e laboratórios.

Autores como Belloni (2002), Bévort e Belloni (2009), Ferreira (2013), Lopes, Pereira (2017), têm debatido sobre esse modelo de ensino, apresentado suas peculiaridades principais, seus desafios a serem ultrapassados, como por exemplo a aprendizagem autônoma e a mediação pedagógica, citada por Moran (2004), Moore e Kearsley (2007), Silva, M. P. D. et al. (2015), Silva e Souza (2017).

Vale ressaltar que Moore (1993) estuda a teoria da distância transacional, considerando as distâncias física, temporal e interativa. Ele entende que cada forma de ensino-aprendizagem terá sua característica, e em todas elas, pode haver a distância transacional, que se refere ao universo de relações professor-aluno, que acontece na interação entre o ambiente, os indivíduos e os padrões de comportamento numa dada situação.

Por exemplo, as tecnologias digitais podem, mediante a internet, romper a barreira física entre professor e aluno, porém se o docente não cria momentos de escuta e protagonismo entre os alunos, terá uma baixa interatividade com sua turma, ou seja, terá uma larga distância transacional.

A transação que se realiza no EaD ocorre entre professores e alunos num ambiente especial, no qual eles estão separados fisicamente, o que os conduz a padrões de comportamento diferentes quanto ao ensino, surgindo um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto. Em outras palavras, é um ambiente que pode gerar possíveis mal-entendidos entre as

intervenções do professor e as do discente. Este espaço psicológico e comunicacional existe também no ensino presencial, e se configura como a distância transacional, apresentada por Moore (1993). E, na mesma linha de raciocínio, uma atividade síncrona oferece o acompanhamento simultâneo, pois acontece em tempo real: professor e aluno interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual.

Todavia, pode não atender completamente um aluno que não tenha disponibilidade naquele momento. Cria-se então uma outra situação, na qual – com o conteúdo da aula gravado, ou seja, nas aulas assíncronas – ele pode tirar suas dúvidas ou assisti-lo mais de uma vez, acessando quando preferir. Assim a estratégia do EaD, que se utiliza das tecnologias digitais, Ambientes Virtuais de Aprendizado (AVA), fóruns e chats, pode dinamizar as disciplinas, criando interatividade entre os membros do grupo diminuindo a distância transacional das relações.

Como se observa, espaços psicológicos e comunicacionais, isto é, a distância transacional - entre um aluno e seu professor nunca é exatamente a mesma. Essa distância varia, seja em relação ao profissional de educação, ao repertório do aluno, a situação em que eles se encontram, ao programa educacional oferecido, ou mesmo nas diferentes tipologias de educação (presencial, EaD ou híbrida), sempre existirá alguma distância transacional.

Visto desta forma, a EaD pode contribuir para a teoria e a prática da educação convencional, pois embora haja padrões claramente reconhecíveis, há também uma enorme variação de estratégias, recursos didáticos-pedagógicos, técnicas e comportamentos de professores e alunos. Por isso, há graus bem distintos de distância transacional, não podendo deixar de enfatizar que a distância transacional é uma variável relativa: obtida por comparação com outra variável.

De fato, essa relação e a interatividade entre os agentes do processo de ensino aprendizado, também tem a ver com os estudos de Vygotsky (1984), que traz a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZPD. Esta aborda as experiências que estão diretamente ligadas à assimilação do conhecimento a partir da socialização com indivíduos mais experientes, seja dialogando, imitando ou colaborando entre si.

A partir da assimilação concluída, o autor considera que o desenvolvimento se torna real. Assim, o que uma criança aprende hoje de forma assistida, fará com que ela seja mais autônoma no futuro, com o desenvolvimento real criado e, dessa forma, poderá realizar a mesma tarefa sozinha.

Com essa visão de desenvolvimento pela socialização de seus pares ou com os professores mais experientes, há a necessidade de o docente conhecer seus alunos para poder oferecer apoio suficiente para que progridam de acordo com o seu potencial, não necessariamente, somente trazendo conteúdo em si, mas promovendo a interação social.

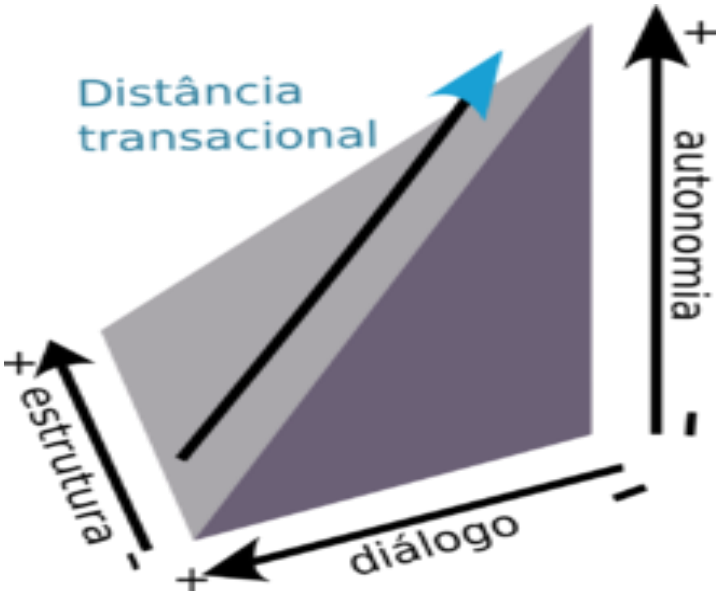
E é nesse sentido de aprendizado autônomo que se relaciona aos estudos de Moore (1993), sobre essa qualidade do aluno e sua visão crítica da própria jornada de aprendizagem em relação a gestão do tempo e a ausência física do docente. Esse é um dos pontos mais relevantes da EaD, pois põe à prova a concentração e dedicação ao estudo, fora de uma sala de aula formal, sem a formatação do horário marcado e do acompanhamento do olhar do professor no desenvolvimento do conteúdo.

Outro aspecto a salientar é a motivação que pode ser despertada pelo material pedagógico criado com qualidade e suportado por estratégias de comunicação realizadas por uma equipe de professores e/ou tutores com experiência. Atividades extras, leituras complementares podem auxiliar os alunos que carecem de maior suporte para o entendimento do conteúdo e a continuação na jornada do conhecimento.

Um terceiro pilar destacado para o EaD tem a ver com as interações dialógicas, oferecidas por Ambiente Virtual de Aprendizado, fóruns, chats que permitem minimizar a distância transacional ampliando a participação ativa dos alunos, em busca de aprendizagem real. Essa distância deve ser equalizada para possibilitar tanto a autonomia, quanto o acolhimento dos alunos, em momentos de dúvida ou de interação para compartilhamento das experiências: imprescindíveis no processo de ensino aprendizagem.

De tal modo, tão extraordinário quanto a utilização da tecnologia, é a frequência das interações oportunizadas entre professor e aluno, por meio dos diálogos, oportunidade em que acontece a redução da distância transacional, independente do espaço e tempo, como se observa na figura 2 (MOORE 1993).

Figura 2 – Distância Transacional



Fonte: Adaptado de Moore (1993)

Também Machado (2021) se refere ao termo “distância” não somente como a distância física ou geográfica, mas diz que a EaD sempre existiu, pois nem tudo que aprendemos exige a presença física de um professor. Por exemplo, a ideia de “lição de casa”, ou de “dever de casa” traduz bem a complementaridade fundamental entre as ideias de ensino presencial e a distância física. Para o autor a expressão “educação a distância” está impregnada de tecnologia digital, pois quando pensamos nela trazemos à nossa mente, múltiplos processos de sistemas virtuais de proximidade entre pessoas ou fatos geograficamente afastados. Neste caso, essa expressão se justifica, somente quando se usa redes informacionais construídas para unir pessoas distantes fisicamente ou geograficamente, mas não a distância pedagógica.

Observa-se então, que a ideia de distância vai além do senso comum, podendo conter significados distintos ou ainda, como pessoas desiguais podem pensar determinados assuntos de forma diferente.

O autor exemplifica essa questão dizendo que são diversas as “distâncias sentidas” numa relação de proximidade. Por exemplo, tem uma conotação diferente a “distância” de uma relação de troca de e-mails diários entre duas pessoas de países diferentes sobre um tema em comum e a “distância” entre vizinhos que moram lado a lado, que não possuem nenhum interesse comum, embora estejam fisicamente próximos.

É nesse sentido mais amplo de distância, que se discute o que seria a “educação a distância”. Entende-se que a ausência de proximidade conduz a uma deficiência fundamental na educação, pois docentes e discentes precisam ter ou criar sistemas de relações e proximidades para que o aprendizado aconteça.

Assim, as instituições de ensino não podem prescindir da aproximação entre alunos e professores nas atividades a distância – seja online, síncronas ou assíncronas – as ferramentas, meios e legislações precisam buscar aproximação entre eles para que o aprendizado ocorra.

E, ao se deter à legislação, vemos que o artigo 80 da Lei de Diretrizes Brasileira LDB de 1996 possibilitou o modelo de ensino a distância apontando que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Essa Lei traz uma oportunidade de poder gerar proximidade, via métodos virtuais, para se conseguir o aprendizado. Este movimento de ensino a distância teve início na década de 1990, que se caracterizou pela ascensão das Tecnologias de Informação e Comunicação junto às Instituições de Ensino Superior (KIPNIS, 2009, p. 210). Foi a tecnologia digital que acarretou a modificação da educação tradicional bancária – centralizada na figura do professor - para outros tipos de aprendizagem (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Para Libâneo (2013) o foco do ensino a distância é o aluno – não mais o professor – e para isso utiliza-se das tecnologias digitais para conseguir as mediações relacionais.

No período da pandemia da Covid, o ensino a distância foi um recurso muito útil, no qual todas as atividades da educação formal ficaram restritas ao modo online. O cenário inédito de isolamento social e a rápida transição para o ensino remoto provocaram mudanças em milhões de estudantes, educadores e famílias, além de expor, mais uma vez e com ênfase, as fragilidades históricas dos sistemas educacionais no Brasil, adicionando desafios relevantes para as instituições que atuam nesta área.

O ensino remoto imperou naquele momento e os sinais, segundo Machado (2021) são de que os recursos para as atividades online não desaparecerão. A figura 3 mostra as vantagens de cada tipo de ensino, como sendo seus pontos fortes. O ensino presencial/ tradicional, no qual se destaca motivação, personalização, feedback imediato, fluência, relevância e interação das figuras professor e aluno, e do ensino online que privilegia a mobilidade física, otimização de tempo, gerenciamento e controle do aluno em relação ao progresso das atividades, além de menor custo operacional, maior alcance geográfico e aprendizado autônomo.

Figura 3 - Aspectos do Ensino Tradicional e Online

Fonte: Do autor (2022)

Por diversos caminhos, percebe-se que o ensino superior deverá assumir uma forma mista, misturada, híbrida para conjuminar as atividades presenciais e a distância (física). Para Machado (2021) um curso totalmente presencial parece agora um desperdício, assim como, um exclusivamente a distância física pode ser considerado “enganação”.

Por isso a composição de um mix equilibrado, aparentemente, é a melhor saída. É uma tendência atual, que tem crescido na área da educação, a aplicação do ensino híbrido, objetivando novas formas de aprendizado com a utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação, tanto em propostas presenciais quanto a distância.

Oficialmente no Brasil, o ensino híbrido teve seu início com a portaria do MEC 2.253/2001, a qual possibilitou a inserção de até 20% (vinte por cento) da carga horária dos cursos superiores presenciais, fossem ministradas por métodos não presenciais.

> Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo. (BRASIL, 2001).

Bacich (2020, p.1) entende que o foco do ensino híbrido deve ser o aluno, utilizando das tecnologias digitais para personalizar os estudos em relação ao momento e velocidade de cada um:

> Ensino Híbrido tem como foco a personalização, considerando que os recursos digitais são meios para que o estudante aprenda, em seu ritmo e tempo, que possa ter um papel protagonista e que, portanto, esteja no centro do processo. Para isso, as experiências desenhadas para o online além de oferecerem possibilidades de interação com os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, também oferecem evidências de aprendizagem.

Também para Renosto e Cardoso (2015) a educação híbrida com seu novo enfoque, representa uma combinação de atividades desenvolvidas em sala de aula e a distância, de uma forma coerente com os cursos e disciplinas propostas. E, ao se atrelar a tecnologia ao ensino híbrido é necessário desvincular a ideia de salas de aula puramente instaladas com computadores e dispositivos digitais. Segundo Horn e Staker (2015) o ensino híbrido é diferente disso, mas de fácil confusão, pois enfrenta-se a problemática da "ênfase aos extremos" ao se referir a todos os usos da tecnologia na educação ou apenas indicar o que se combina com o online e o presencial e suas afinidades.

A figura 4 traz aspectos privilegiados nesta modalidade de ensino, que são as possibilidades de debates e orientações, de uso de ferramentas digitais, de pesquisa de campo mais ampla, de leituras e exercícios diversos, e de projetos e atividades "mão na massa", cuja função é a aprendizagem de habilidades por meio de interações com novos ambientes, experiências trocadas e a observação do mundo (HORN e STAKER, 2015).

Figura 4 - Aspectos do Ensino Híbrido

Fonte: Do autor (2022)

Vale ressaltar que os mesmos autores indicam que a simples infusão de tecnologia nos ambientes escolares não se configura como ensino híbrido. Neste sentido, Moran (2015 p. 25) complementa dizendo que este tipo de ensino se define como sendo um mix de metodologias que abarcam tanto atividades presenciais como as realizadas em espaços virtuais. Ele ainda acrescenta que:

> São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas, e, por outro, tão frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais.

Para Ebert (2003, p.3) o ensino híbrido é uma nova forma, que planejada e utilizando tecnologias, pode se tornar a resposta ao tradicional método que carece de presencialidade e sincronicidade do professor e do aluno, frente a um mundo veloz que exige atualização no mercado de trabalho.

> O grande desafio do novo milênio em relação à educação é transpor os limites físicos a que alunos e professores estiveram até hoje atrelados, rompendo com a obrigatoriedade da presença de professor e alunos em sala de aula, em tempo integral, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça. A utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação para o ensino semipresencial apresenta-se como uma resposta às necessidades de constante especialização e reciclagem de mão-de-obra atuante no setor produtivo. No entanto, para que estas tecnologias possam ser utilizadas para atingir seus objetivos pedagógicos, é necessária uma estratégia de ensino aprendizagem bem definida, e ainda a existência de alguns elementos básicos com os quais tanto professores como alunos possam contar.

Mais recentemente, a portaria que rege o ensino híbrido foi atualizada e publicada no diário oficial, pelo então Ministro da Educação, Abraham Weintraub sob o número 2.117 do ano de 2019. Essa se referia a possibilidade de até 40% da grade de um curso presencial ser realizada a distância, excluindo-se somente o curso de medicina.

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

Falta ainda comentar sobre a reflexão de Machado (2021), que discute sobre a expressão “ensino híbrido” que ocupou os vários espaços em tempos de pandemia e traz como significado a mistura de ensino presencial com o a distância. Contudo diz ser uma metáfora infeliz. Ele alega que no caso da “educação a distância”, a expressão pode ser confundida ou

ser vista como uma metáfora associada ao significado do hibridismo no campo da Biologia. Em outras palavras refere-se a característica de esterilidade usada como resultado de cruzamentos entre animais. Por exemplo, da cópula entre o cavalo e a jumenta, nasce o burro ou a mula, que não herdam a capacidade de se reproduzir. Eis aí um cenário a partir do qual, na construção de uma epistemologia consistente, para a expressão “ensino híbrido” poderia ser substituída por “ensino anfíbio”. Na opinião do autor seria mais adequado este termo pois a palavra “anfíbio” parece muito mais fecunda do que “híbrido”. Ela pode traduzir uma metáfora mais inspiradora, pois tem origem grega: *anphibion* que deriva de anphi e de bion, ou seja, aquilo que tem dois modos de ser, ou dois tipos de vida.

Machado (2021) ainda complementa dando exemplo do sapo (que é um anfíbio) fazendo uma comparação metafórica de que ele nunca se afasta muito da água, que é o meio em que usualmente se alimenta e se reproduz. As relações entre o ensino presencial e o ensino a distância, para o autor seriam de forma similar, pois envolveria os ambientes aquoso e terrestre, igual dos anfíbios: o ensino presencial essencial para a educação – seria a água e a distância - a terra. Na água ou no ensino presencial é que realmente se concretiza o aprendizado, embora o virtual seja de igual importância.

2.3 As TDIC e as contribuições para o ensino aprendizagem

A expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e seu uso social com apoio de uma diversidade de dispositivos móveis, espaços, tempo e contextos no mundo contemporâneo, tem gerado transformações significativas para a dissolução de fronteiras entre o virtual e o físico. Estas tecnologias, criam inclusive, conexões híbridas para os modos de pensar e agir, atingindo comportamentos, o cotidiano e processos do ensino aprendizado, cujas metodologias passam a empregar outras linguagens, ferramentas e artifícios digitais na Internet.

Além disso, convocam a participação e colaboração do próprio aluno, trazendo uma mudança cultural que demanda abertura e flexibilidade destes para poder conviver com os fluxos diversificados de informações. E, ainda, tendo em vista que os estudantes de hoje, não precisam do controle de um professor, nem dos processos de avaliação e certificação para ter acesso à informação, a criação de contextos de aprendizagem organizados acontece totalmente diferente da educação tradicional formal.

Por isso, nossa discussão sobre as contribuições, os riscos e as mudanças advindas da Portaria 2117 do MEC, a qual oferece a possibilidade de 40% das atividades do ensino presencial serem organizadas a distância, vem ao encontro desta era digital. Entende-se que as ações online promovem mais autonomia e participação do alunado em redes com pessoas que partilham interesses, práticas, ideias e conhecimentos, independentemente de limitações temporais ou institucionais.

De tal modo, inicia-se esta seção apresentando-se algumas definições e conceitos sobre as modalidades de ensino presencial, a distância e híbrido, na visão de estudiosos que destacam aspectos peculiares para conceituá-los, sem, no entanto, fazer uma comparação sobre vantagens ou desvantagens entre eles, mas sim, contextualizá-los em suas construções histórica, elencando suas contribuições para o ensino-aprendizado. E ainda, resgata-se alguns aspectos desta portaria, no que se refere aos componentes históricos, sua pertinência e adoção pelas instituições de ensino superior, as quais darão suporte para a discussão proposta.

3 OS ESTUDOS E LEVANTAMENTOS DE CAMPO

Desde o início desta investigação utilizou-se do diagrama V de Gowin (1981) ou V epistemológico, como instrumento para auxiliar na análise dos artigos e portarias, ou seja, como forma de ilustrar os elementos e domínio metodológico da pesquisa, os conceitos e a questão básica (LEBOEUF, 2013).

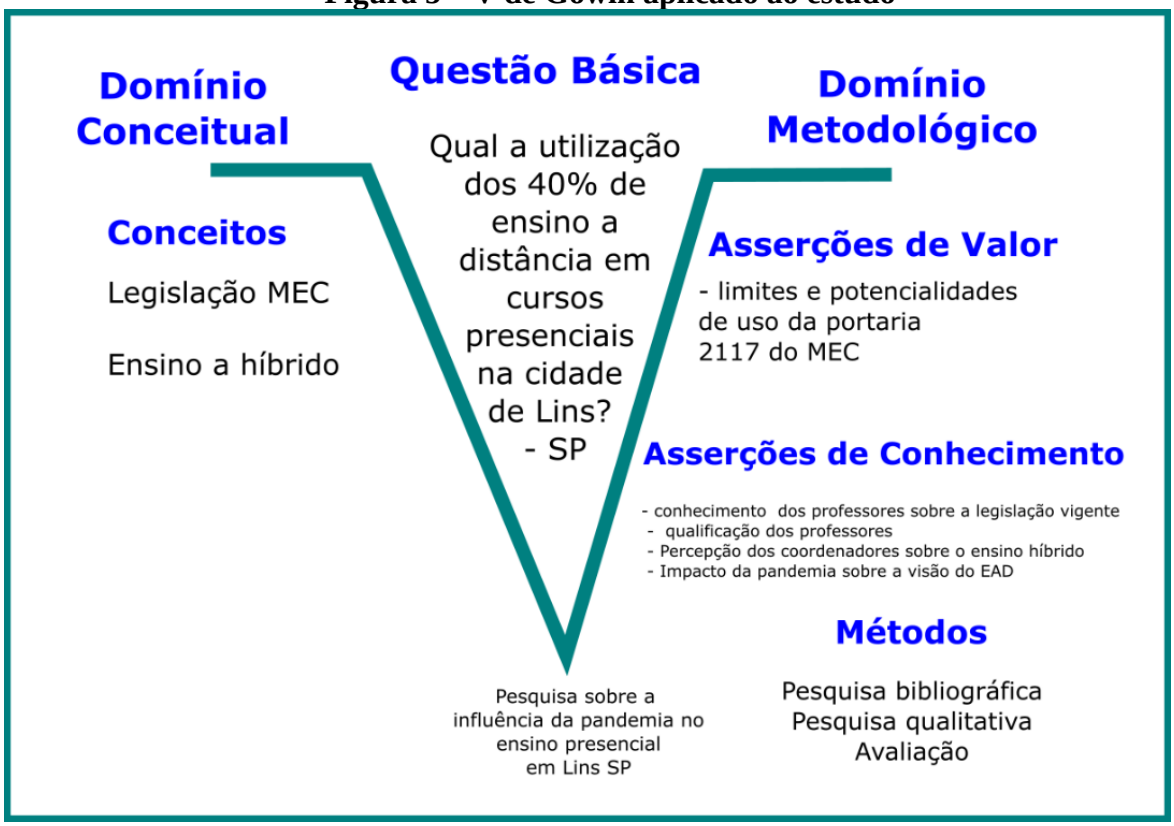
O diagrama V foi proposto por Gowin em 1981 na obra *Educating* objetivando analisar conhecimentos documentados, baseando-se em questões para se descobrir o foco, o conceito-chave, o método, as asserções de conhecimento e de valor.

> O processo de pesquisa pode ser visto como uma estrutura de significados. Os elementos dessa estrutura são eventos, fatos e conceitos. O que a pesquisa faz através de suas ações é estabelecer conexões específicas entre um dado evento, os registros feitos deste evento, os julgamentos factuais derivados desses registros, os conceitos que põe em evidência regularidades nos eventos e os sistemas conceituais utilizados para interpretar esses julgamentos a fim de se chegar à explanação do evento. Criar essa estrutura de significados numa certa investigação é ter feito uma pesquisa coerente. (GOWIN 1981 p.23)

O diagrama compõe visualmente a letra V, tendo ao seu lado esquerdo, o domínio conceitual e teórico apresentado por itens como visão de mundo, filosofia, teoria, princípios, constructos e conceitos. Ao centro é colocado a questão básica da pesquisa e mais abaixo, o evento ou objeto de estudo. Já do lado direito se apresenta o domínio metodológico, fragmentado pelas asserções de valor, de conhecimento, transformações e registros.

No estudo, este processo de pesquisa levou à tríade: evento-fato-conceito, tendo do lado esquerdo o domínio conceitual (descrevendo a legislação Mec e as definições sobre ensino híbrido), ao centro, a questão base (sobre a utilização dos 40% em aulas remotas no ensino presencial) e do lado direito as asserções de valor (limites e potencialidades do uso da Portaria 2117/2019) e de conhecimento dos coordenadores, conforme se observa na figura 5.

Figura 5 – V de Gowin aplicado ao estudo



Fonte: Do autor (2022).

Assim, o estudo se fundamentou em duas abordagens paralelas, no intento de levantar informações sobre o assunto abordado. A primeira teve como foco a análise de dissertações e teses produzidas no Brasil, direcionados ao ensino híbrido, mapeando publicações entre 2010 e 2021 para conceituação do termo e verificação da utilização de inovações acadêmicas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação.

> Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas que, usando, ou não, qualificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZOTTI, 2006, p. 28).

A segunda abordagem, mais empírica, colheu informações mediante entrevistas em profundidade com coordenadores de instituições de ensino superior da rede privada e pública de Lins – SP, sobre aspectos relacionados a metodologia híbrida em suas carreiras e a Portaria 2117/2019. A escolha da cidade de Lins como um recorte para o estudo se deu devido a identificação do pesquisador, que exerce atividades de marketing e comunicação numa

Instituição de ensino superior privado, o que possibilitou mais facilidade de acesso aos coordenadores das unidades que se pretendia entrevistar.

3.1 Pesquisa bibliométrica no Banco da CAPES (2010 A 2021)

O estudo, realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, buscou os trabalhos defendidos nas pós-graduações stricto sensu nacionais - mestrados e doutorados em instituições federais, estaduais, municipais e particulares, no período de período de 2010 a 2021. O levantamento foi pela internet com as seguintes palavras-chaves: ensino híbrido; semipresencial e *blended learning*.

A pesquisa bibliométrica neste banco CAPES, procurando identificar o que está sendo produzido e discutido sobre o ensino híbrido em cursos superiores presenciais no país. É um aspecto importante na verificação do conhecimento gerado pelos pesquisadores ao longo dos últimos anos.

O emprego de técnicas de bibliometria mostrou-se adequado, especialmente para identificar as características essenciais da produção científica sobre o ensino híbrido no banco CAPES via internet, já que os termos indexadores buscam nos campos título, resumo e palavras-chaves, um recorte temporal que auxiliou na delimitação do objeto de pesquisa, propiciando mais profundidade e frentes ao levantamento. A intenção foi determinar a tendência de crescimento na quantidade de publicações sobre este tema, pois o simples contato com obras de acadêmicos de todo o Brasil, por si só, já traz uma percepção abrangente, inclusive iluminando pontos antes não conhecidos, que poderiam se complementar, algumas vezes, em caminhos paralelos e diversos, sobre o panorama do ensino híbrido no Brasil.

Destaca-se que essas possibilidades de combinação entre a educação presencial e a distância tem sido desenvolvida fortemente após o isolamento social da Covid trazendo modelos pedagógicos na educação superior que se modificam a partir da inserção de releituras das teorias de aprendizagem, da utilização de tecnologias digitais e da remodelação de antigas ferramentas pedagógicas. Tal fato ampliou-se com a legislação da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001), atualizada pela Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004) e regulamentada pela Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016), as quais permitem ofertar até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação presenciais na modalidade a distância.

Diante esta última década, o ensino híbrido – proveniente da integração entre o ensino presencial e o virtual - tem sido foco de estudos no cenário brasileiro e mundial e daí a

importância deste levantamento descritivo, acentuado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação para iniciar o entendimento deste processo.

A bibliometria é uma área de pesquisa da ciência da informação que, por meio de uma abordagem quantitativa, analisa dados bibliográficos como ano de publicação, atuação de países, periódicos, autores, dentre outros (PIMENTA, et al. 2017).

Como dito, é um método que traz aspectos quantitativos sobre a produção, disseminação, socialização e evidenciação da informação registrada: neste caso, o banco de dados da CAPES. É um método que tem ampla capacidade para medir e comparar grandes quantidades de dados e análises de abordagem objetiva, pois apresenta uma série de indicadores sobre a produção científica que podem mensurar a produtividade, estabelecer relações, identificar ocorrência de elementos e além de indicar interações entre agentes e a expansão do assunto nas diversas áreas do conhecimento (MARICATO, 2010).

Ademais, ressalta-se que os indicadores bibliométricos apresentam potencial para apontar os resultados de esforços realizados em pesquisa, especialmente na aplicação de técnicas quantitativas de análise. Em suma, a bibliometria permite mensurar a produtividade dos periódicos, estabelecer o núcleo e as áreas de dispersão sobre um determinado tema, periódicos ou mesmo num conjunto de dissertações e teses (VANTI, 2002).

Da mesma forma, observa-se que, nos últimos anos, há uma preocupação da comunidade acadêmica em conhecer a estrutura intelectual das produções acadêmicas em várias áreas do conhecimento (GRAEML; MACADAR, 2010) e a análise bibliométrica é uma das técnicas de pesquisa que tem sido empregada nestes processos, pois mensura de maneira quantitativa, as publicações científicas por meio de padrões e métodos descritivos, matemáticos e estatísticos (FRANCISCO, 2011). Assim, é possível constatar que a bibliometria é bem-vinda no contexto das investigações, dos mapeamentos, das explorações e análises de diversos temas acadêmicos (VALE; LOPES, 2010).

E, ainda, foi possível a partir do levantamento dos dados, realizar uma breve revisão bibliográfica, que auxiliou no reconhecimento da unidade e das interpretações diversas sobre o tema, ampliando e diversificando a síntese dos quesitos que colaboram na produção intelectual do pesquisador. Os passos metodológicos utilizados nessa pesquisa seguiram as ideias de Kitchenham (2004), o qual apresenta quatro fases a serem seguidas: planejamento, condução, extração dos dados e sintetização.

Apoiando-se nos critérios de Santos (2015) e Gil (2019) entende-se que a pesquisa realizada, se enquadra como aplicada quanto a sua natureza e de abordagem quantitativa

bibliográfica e descritiva em relação aos objetivos. A coleta de dados foi obtida no banco de dados CAPES, tendo em vista que este apresenta maior cobertura de indexação de dissertações e tese em diversas áreas do conhecimento. A busca foi efetivada durante o mês de dezembro de 2022.

Assim foi considerado como o primeiro passo para a efetivação deste levantamento, o funcionamento e a preparação para atuar junto ao site da CAPES. Ao se buscar termos muito abrangentes, o resultado pode trazer centenas de milhares de estudos, o que faria com que essa análise fosse mais ampla e aprofundada. Contudo, o objetivo deste levantamento era mais singelo e devido ao pouco tempo disponível optou-se pela aplicação de alguns filtros, os quais tornam a pesquisa mais segmentada, direcionando mais especificadamente para os resultados pretendidos. O assunto foi “ensino híbrido’ e o filtro aplicado, as palavras-chave selecionadas, que foram: *“Blended learning”*, “Ensino semipresencial”, “Ensino híbrido”, além dos termos "portaria MEC", "portaria 2253", "portaria 4059", "portaria 1134", "portaria 1428" e "portaria 2117".

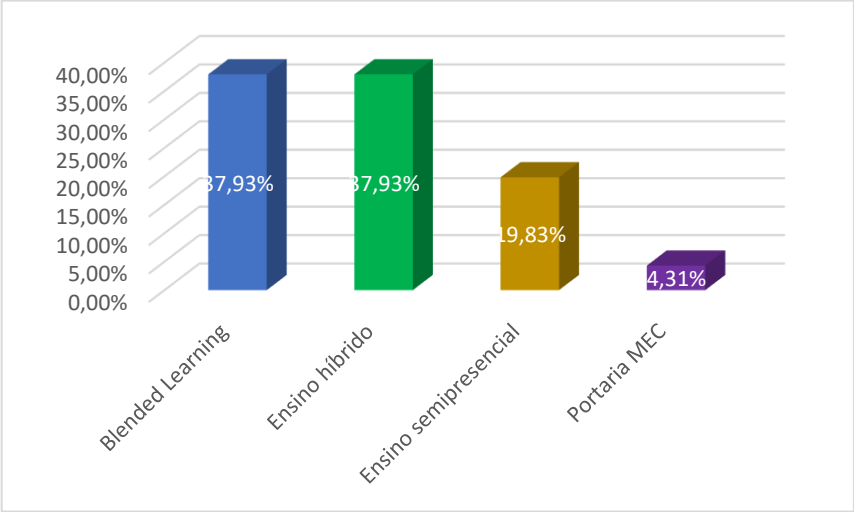
A utilização das "aspas" foi a maneira de induzir o buscador para retornar apenas resultados com a expressão exata. Mesmo assim, para as palavras-chave iniciais, apareceram dezenas de milhares de resultados. Por isso, também foi acrescido "AND" e "ensino superior" para que os resultados trouxessem também o termo inicial, associado ao termo secundário, criando mais uma camada de filtro que possibilitou a coleta de dados que contemplasse o ensino híbrido no nível superior de educação presencial (graduação), restrito ao idioma português e no período dos últimos onze anos (recorte de 2010 a 2021).

3.1.1 Resultados e discussões da pesquisa bibliométrica

Foram observados 116 resumos, reunidos em uma planilha do *software Excel (Microsoft Office)* para compilação e análise. Com as informações obtidas, separou-se os trabalhos, identificando o título da pesquisa, o nome do autor, titulação cursada, a instituição de ensino superior no qual foi realizado e o ano de publicação.

A figura 6 demonstra o número de resumos identificados a partir das palavras chaves *blended learning*, ensino híbrido, ensino semipresencial e portaria MEC, sendo que não houve ocorrência dos termos portaria 2253, portaria 4059, portaria 1134, portaria 1428 e Portaria 2117 (legislação específica do ensino híbrido no Brasil, que foram lançadas de 2001 – com os 20%, a 2019 e os 40%).

Figura 6 - Teses e dissertações identificadas por palavras-chave



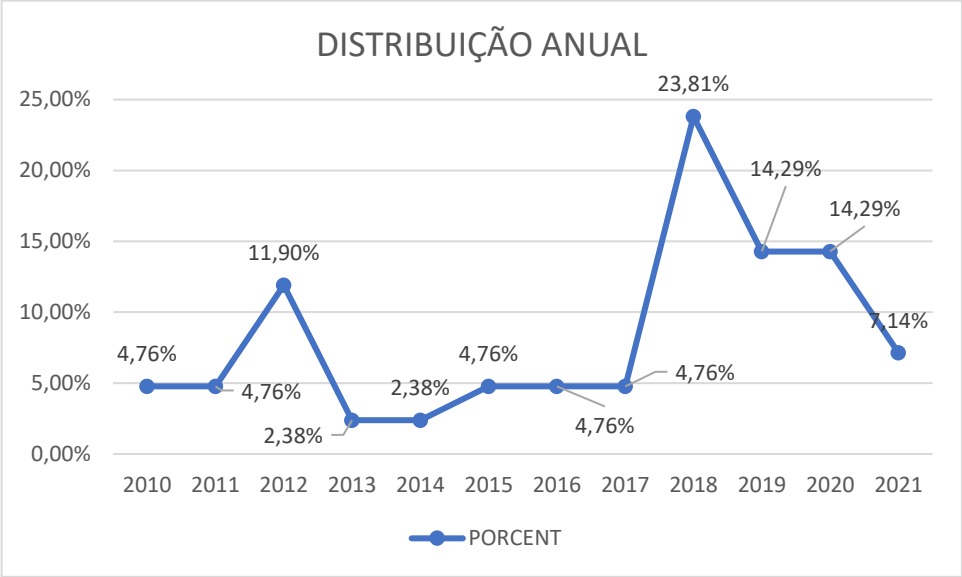
Fonte: Pesquisa bibliométrica, 2022

Após a revisão e digitação na planilha foi identificado que havia quatro resumos repetidos entre as buscas realizadas no banco de teses e dissertações. Então essas foram excluídas das demais análises, totalizando em 112 textos. Da mesma forma, ao ler os resumos foi possível identificar outros setenta estudos que não apresentavam relação com o ensino superior (graduação), que também foram excluídos da amostra, e ao final, a quantidade analisada foi de 42 estudos: corpus do levantamento.

Neste processo, todas as 42 teses e dissertações realizadas no período de 2010 a 2021 e relacionadas com aderência ao híbrido no nível superior (graduação) foram analisadas com o intuito de categorizá-las a partir de suas temáticas. Cabe registrar que essa apreciação se deu a partir dos resumos e de algumas informações fornecidas pelo banco de teses e dissertações como instituição de ensino, a titulação cursada, área de concentração e linha de pesquisa.

Assim, a figura 7 traz o quantitativo das teses e dissertações por ano, neste período de 2010 e 2021, no qual pode-se observar um pico mais expressivo de produção em 2018, que foi sucedido de dois anos em alta (2019 e 2020). E, de maneira geral, verificou-se uma média anual de produção de 3,5 estudos sobre o assunto.

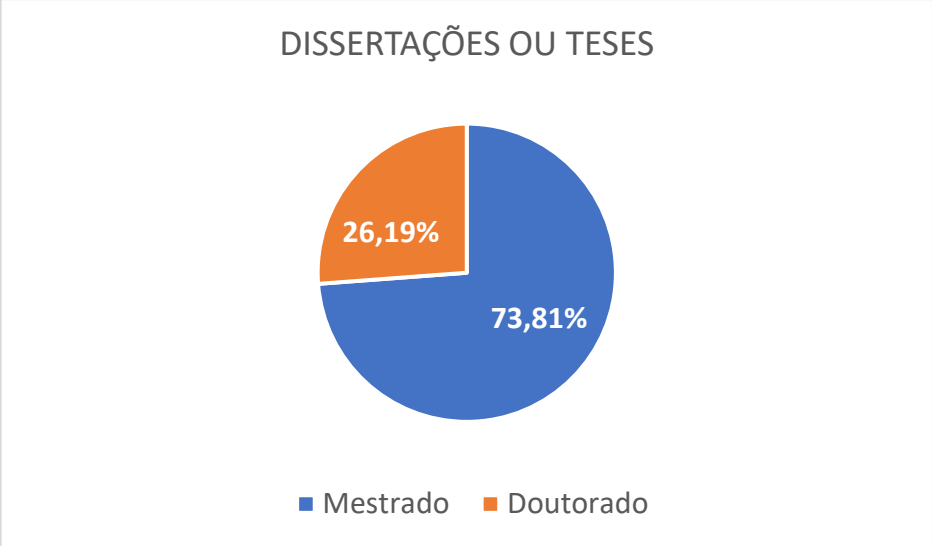
Figura 7 - Dispersão das teses e dissertações por ano



Fonte: Pesquisa bibliométrica, 2022

Ao visualizarmos os níveis de ensino em que essas pesquisas foram realizadas, constatou-se – conforme a figura 8 - que as dissertações de mestrado correspondem a três vezes mais que às teses de doutorado.

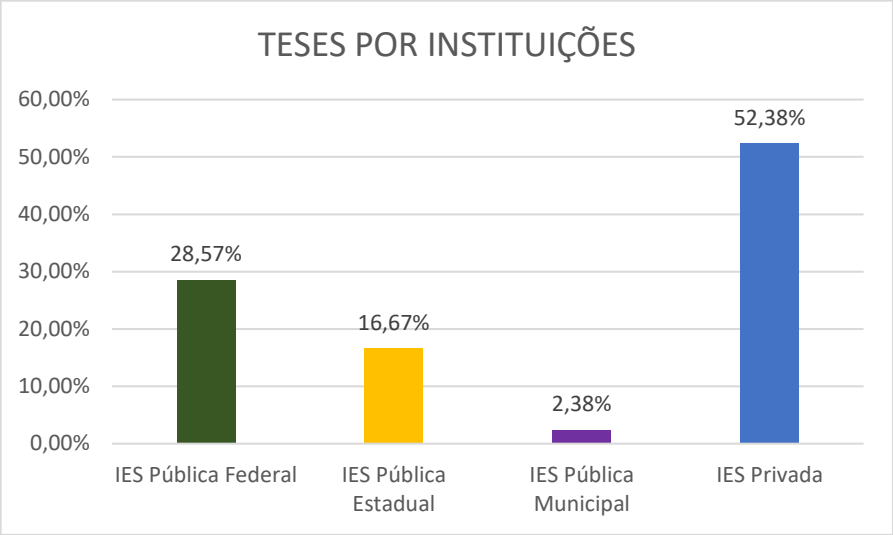
Figura 8 - Níveis dos resumos observados



Fonte: Pesquisa bibliométrica, 2022

Já com relação às diversificações das instituições nas quais os estudos foram realizados, observa-se um equilíbrio entre unidades públicas e privadas, quando se somam as pesquisas realizadas pelas instituições federais, estaduais e municipais (figura 9).

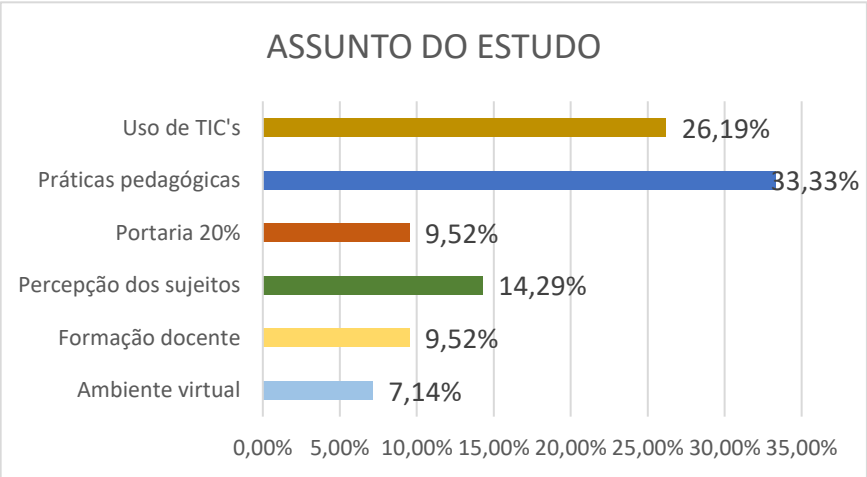
Figura 9 - Diversificação das Instituições de Ensino Superior



Fonte: Pesquisa bibliométrica, 2022

Em relação aos cursos superiores identificados nas pesquisas destacam-se os de Pedagogia e Letras- que são naturalmente os mais aderentes ao tema ensino, apesar de aparecerem vários outros cursos, demonstrando certa capilaridade da temática. Também foi possível encontrar diversas abordagens e linhas centrais de pesquisas em comum, com destaque para as temáticas sobre práticas pedagógicas (33,33%); o uso de tecnologias de informação e comunicação (26,19%); a percepção dos sujeitos (14,29%); a portaria do MEC sobre os 20% (9,53%); a formação docente (9,52%); e o ambiente virtual (7,14%), conforme demonstra a figura 10.

Figura 10 – Abordagens centrais do texto



Fonte: Pesquisa bibliométrica, 2022

A fim de contextualizar melhor a análise, trazemos algumas menções sobre os objetivos e contribuições destes estudos, como exemplificações, das diferentes abordagens nas quais eles se detêm: ambiente virtual, formação docente, percepção dos sujeitos, portaria 20%, práticas pedagógicas e uso de tecnologias de informação e comunicação,

O estudo de Marcos Ota, da Universidade Cruzeiro do Sul, em sua tese de 2018, "Adaptividade em Ambientes Virtuais: proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino", teve o objetivo de propor um modelo de ambiente virtual personalizado para o ensino superior, testando-o com estudantes para validação e contando com a colaboração de professores para a elaboração de material didático. O resultado foi que o modelo desenvolvido foi considerado adequado pelos estudantes, no apoio da aprendizagem em cursos híbridos.

O trabalho de Mariane Kravaiski, dissertação de mestrado em 2019, denominada de "Formar-se para formar: formação continuada de professores da educação superior em serviço em metodologias ativas e ensino híbrido", é focado na formação docente, na qual se estabelece a necessidade de inovação nas práticas educacionais em cursos de licenciatura. Ressalta-se a metodologia de ensino semipresencial, trazendo uma análise e discussão mediante observação participante e aplicação de questionário de autoavaliação. Como resultado indica que as instituições de ensino precisam ser o grande pilar de fomento junto ao corpo docente nas áreas de pesquisa e extensão para contribuir no emprego de metodologias ativas e práticas inovadoras nas salas de aula.

A pesquisa em 2020, de Rodrigo Cavalcante da Universidade Pitágoras Unopar - dissertação com o tema “A desistência de alunos da modalidade de educação híbrida em uma universidade privada - tratou da percepção dos sujeitos evasores dos cursos híbridos e as razões alegadas, descrevendo e analisando as menções dos tutores presenciais sobre as alegações dos ex-alunos. Os resultados identificados junto a estes atores foram que a falta de tempo para estudar e a dificuldade em acessar o portal da instituição foram os maiores fatores para o abandono dos cursos híbridos.

Já em relação a portaria dos 20%, destaca-se a dissertação de Adriana Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que em 2012 realizou o trabalho “Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceitos e reflexões”, cujo objetivo foi verificar a primeira formalização do ensino semipresencial, conforme portaria 2.253 de 2001. Os resultados apontam o uso das tecnologias digitais de informações e comunicação como uma tendência na convergência do ensino presencial para o a distância.

A pesquisa que evidenciou as práticas pedagógicas foi da pesquisadora Simone Santos, em sua dissertação de 2015, na Universidade do Vale do Taquari. O título é “Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial: contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão” e o objetivo foi investigar os elementos que poderiam contribuir no processo de organização didática do ensino híbrido em licenciaturas presenciais. Seus resultados demostraram que o EAD exige planejamento em diversas perspectivas, tanto da equipe técnico-pedagógica e das rotinas administrativas, como de apoio aos estudantes e disponibilização de recursos tecnológicos para docentes e discentes.

O último exemplo foi sobre o uso de TIC com o trabalho de Neimar Pereira da Universidade Federal do Ceará, que em sua dissertação de 2010, tratou do tema: “Usos das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de ciências contábeis nas instituições de ensino superior de São Luís/MA”. O objetivo era verificar, nos cursos de ciências contábeis de São Luís do Maranhão como se dava a promoção do ensino semipresencial e a utilização das tecnologias de informação e comunicação. O resultado foi que metade das instituições pesquisadas utilizavam o ensino híbrido, mas em pequeno percentual, não ultrapassando cinco porcento das disciplinas programadas no referido curso.

Em suma, o objetivo desta breve investigação foi analisar o perfil e o padrão de crescimento da produção acadêmica que versa sobre ensino híbrido, no banco de teses e dissertações da CAPES, identificadas pelas palavras-chave *blended learning* e ensino híbrido. Observou-se que para ensino semipresencial, menos de 10% (9,57%) poucos estudos citaram a portaria MEC e, para nossa surpresa, nenhum deles evidenciou ou sequer citou as portarias 2.253, 4.059, 1.134, 1428 ou a 2.117 (BRASIL, 2019), que estão diretamente relacionadas ao ensino a distância na modalidade presencial.

O ano de destaque nas pesquisas foi 2018, com um percentual de 23, 81% do universo observado, seguido de uma constante nos dois anos posteriores e de uma queda em 2021, o que pode sugerir como estudos futuros estarão em relação a flutuação de interesse neste assunto.

Embora, uma questão não pode ser menosprezada: o isolamento social da Covid 19. Este cenário pandêmico trouxe uma outra perspectiva sobre a implantação desse modelo, envolvendo mudanças das práticas pedagógicas tradicionais centradas na exposição de conteúdo. Docentes, coordenadores, alunos e especialistas estão discutindo e pesquisando sobre este modelo que combina momentos presenciais e on-line (mediados pela tecnologia), mas que não se limita a isso.

A abordagem implica na personalização do ensino por meio da coleta de dados sobre o desenvolvimento de cada estudante, realizada pelas plataformas digitais ou por formulários on-line e envolve a concepção de atividades que estimulem a autonomia e o protagonismo dos alunos mediante as práticas de metodologias ativas.

E, ainda falando sobre os resultados da bibliometria realizada observou-se que os estudos de mestrado são mais incidentes nesta área, pois foram o triplo (73,81%) das teses de doutorado neste período. Também se verificou que as instituições privadas tiveram mais produções (52,38%) que as públicas (estaduais 16,67% e federais 38,57%) e que as abordagens sobre práticas pedagógicas foram a maioria (33,33%), seguidas pelas que discutiram o uso das Tic's, percepção dos sujeitos, formação docente e por último, ambiente virtual.

Ademais, observam-se controvérsias sobre qual deveria ser a modalidade de ensino nos próximos anos tendo como tendência, não um ou outro, mas a combinação de ambos. Por isso os estudos nesta área devem aumentar visto que a crise provocada pela pandemia da Covid 19 trouxe uma mudança nos paradigmas do ensino, no social e no pessoal, obrigando as instituições a se reinventarem e acelerando as mudanças que há mais de vinte anos estavam sendo realizadas com baixa adesão pelas IES.

3.2 As entrevistas com especialistas

Além da pesquisa bibliográfica, este estudo buscou informações de campo diretamente dos sujeitos responsáveis pelas áreas administrativas e pedagógicas das graduações de duas instituições de ensino de Lins, mediante entrevista com coordenadores de curso. Esta teve como objetivo levantar o entendimento e uso das instruções acerca da aplicação da Portaria 2117/2019 e sobre o ensino híbrido, de modo que eles relatassem suas percepções sobre o comportamento dos alunos e docentes a este respeito.

Vale esclarecer que a entrevista em profundidade é um processo social que envolve duas partes: o entrevistador que tem o interesse em colher informações e o entrevistado (HAGUETTE, 1997). É uma técnica qualitativa que permite explorar um ou mais temas, com maior profundidade e apesar de existir um guia, o entrevistador pode, de acordo com a sua experiência conduzir a conversa na tentativa de "compreender" e/ou "explicar" determinado problema ou questão que se quer abordar (SANTOS, 2015).

Segundo Lakatos (1996) dentre os elementos importantes de planejamento para esta técnica estão: a definição do objetivo, a escolha dos sujeitos de acordo com a pertinência no

assunto, o agendamento do contato (local, hora e meio), a organização do roteiro e previsão de como será a análise dos dados.

Como dito, essa técnica permite explorar um ou mais temas, com maior profundidade do que as entrevistas *face to face* comuns, dado que o objetivo destas últimas passa essencialmente por quantificar e as questões colocadas têm de seguir uma linha que permite esse fim, seja com perguntas fechadas ou perguntas abertas ou semiabertas, as quais são mais fáceis de se codificar posteriormente (SANTOS, 2015). Já nas entrevistas em profundidade prepara-se um guia ou roteiro, (Apêndice B), mais flexível, com algumas pautas, no qual o entrevistador, pode inserir novos questionamentos ao longo da conversa, de acordo com o desenrolar da conversa adaptando-o para conseguir os dados, a partir do diálogo estabelecido.

Por essas razões optou-se pelas entrevistas semiestruturadas que possibilitam ir além do guia ou roteiro, dando liberdade ao pesquisador de se aprofundar em alguns pontos de interesse, ou que não tenha sido abordado na resposta. Estas também foram flexíveis em relação à duração, permitindo maior aproximação entre os sujeitos e mais aprofundamento nos dados.

Já a escolha da cidade de Lins como foco do estudo, se deu devido ser o local de moradia e trabalho do pesquisador, que é técnico-administrativo em uma IES.

Lins está localizada na região centro-oeste de São Paulo, a uma distância de 429 quilômetros da capital paulista, tendo uma população estimada de 78 mil habitantes, com mais de 98% de taxa de escolarização das crianças e jovens entre 6 a 14 anos (IBGE, 2021). Conta com as seguintes instituições de ensino superior presenciais: Unisalesiano, Unilins, Unimep (particulares) e Fatec (pública).

Dadas as circunstâncias escolheu-se quatro pessoas que coordenam cursos de ensino superior presencial, em duas destas instituições, que atenderam ao convite do pesquisador. Os entrevistados e suas instituições serão mantidos em sigilo conforme acordado anteriormente, respeitando o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE e a ética: todos os entrevistados são coordenadores de cursos, sendo o A e o B da área de gestão, o C de um curso da área da saúde e o D de um curso de engenharia.

As entrevistas foram efetuadas nos dias 15, 16 e 17 de fevereiro de 2023, sendo agendadas por contato telefônico. No dia 15 elas foram realizadas presencialmente no campus da instituição, primeiramente com o professor A e, logo em seguida, com o professor B, ambas gravadas na sala dos coordenadores de curso, com duração média de 45 minutos. Em 16 de fevereiro entrevistou-se o coordenador C, no campus da instituição,

em sua sala de coordenação, com gravação de 48 minutos. Por fim, o último entrevistado foi o aqui denominado como coordenador D, de forma remota, utilizando o Google Meet e gravações. Todos os participantes leram e assinaram o termo de livre esclarecimento e deram autorização oralmente para as gravações dos seus áudios. E, como é uma técnica qualitativa, a tentativa foi "compreender" e/ou "explicar" a adesão e o conhecimento destes especialistas com a portaria MEC 2117, tanto no período antes do isolamento social da Covid 19, como atualmente, além de captar suas visões sobre a realidade do ensino híbrido.

3.2.1 Resultados e comentários sobre as entrevistas

As entrevistas em profundidade, como todas as técnicas qualitativas, exigem experiência na sua condução e, especialmente, na análise dos dados recolhidos para transformá-los em informação estruturada, porque estão sujeitos à subjetividade do pesquisador. Assim apresenta-se alguns quadros com as informações básicas e mais objetivas e outros, a partir de nuvens de palavras das respostas apresentadas de forma discursivas.

O quadro 2 traz os sobrenomes dos entrevistados (Anexo A - TCLE assinado pelos entrevistados), suas formações, cargos atuais e períodos de experiência na instituição, neste cargo.

Quadro 2 - Caraterização dos entrevistados

Entrevistados	Formação	Cargo	Experiencia
A	Graduação: Área das Ciências Sociais Mestrado: Área das Ciências Sociais (2006) Doutorado: Área da Engenharia (2011)	coordenação	2010 a atual
B	Graduação: Área da Engenharia (1997) Mestrado: Área da Engenharia (2000)	coordenação	2002 a atual
C	Graduação: Área da Saúde (1997) Mestrado: Área da Saúde (2010)	coordenação	2011 a atual
D	Graduação: Área da Engenharia (1999) Mestrado: Área da Engenharia (2002) Doutorado:) Área da Engenharia (2006)	coordenação	2017 a atual

Fonte: Autoria própria, 2023

O entrevistado A relata que é docente em três instituições de ensino superior, sendo duas delas particulares e uma pública. Ele menciona que já acompanhou turmas que tinham grade curricular 100%, 80% e 60% presenciais e que leciona há mais de vinte anos.

O entrevistado B leciona desde 2000, e já ministrou aula e fez gestão em quatro instituições particulares e uma pública, mencionando ainda que atuou como Secretário Municipal em uma cidade do interior do estado de São Paulo e que em sua atual instituição já coordenou outros cursos.

O entrevistado C diz ter iniciado à docência logo após sua graduação, primeiramente na supervisão de estágio e, no mesmo ano, como docente. Nesta época a instituição contratava e investia na capacitação de recém formandos selecionando alguns para cursarem Programas de Especialização Stricto Sensu. Seu mestrado foi custeado pela referida Instituição e, talvez por isso, percebe-se um forte vínculo:

> [ ] dar aula é muito além de ensinar a arte aqui nessa casa. Eu vejo uma diferença muito grande, desde o acolhimento da forma como você ensina até o cuidado no contato. Eu acho que vai muito além da relação de professor e aluno. Essa preocupação é com o aluno conseguir adquirir tanto a aprendizagem quanto a questão pessoal também. (Entrevistado C).

O entrevistado D fez toda sua carreira na mesma área, desde a graduação até o doutorado na área da engenharia. No mercado de trabalho realizou muitas capacitações técnicas e palestras, e dessa forma percebeu seu interesse na docência, o que iniciou em 2016 e já no ano seguinte, assumiu a coordenação do curso.

Nota-se que a maioria deles tem formação em áreas exatas (três deles) e somente um na da saúde, embora todos tenham aderência aos cursos que coordenam. Os cursos de gestão são coordenados por professores que possuem mestrado e doutorado na área de engenharia. Já o coordenador do curso de saúde tem mestrado também na mesma área, assim como o de engenharia que tem doutorado na área das exatas.

O tempo de experiência no cargo é longo. A maioria tem mais que dez anos, pois somente um deles tem seis anos no cargo. Vale ressaltar que o ensino superior brasileiro tem passado por diversas atualizações, que envolvem os métodos de ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos e as demandas da sociedade e do mercado de trabalho, por isso a educação superior deixou de ser vista apenas como instrumento técnico para a capacitação para o trabalho, passando a exercer também um papel de contribuição social, cultural e de crescimento pessoal.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior (IES) tiveram de rever seus modelos de ensino-aprendizagem e buscar adequação ao novo contexto, principalmente no que diz respeito à gestão educacional e os elementos que participam desse processo. Entre esses participantes, pode-se destacar o papel do coordenador de curso como um dos elementos centrais para a melhoria do ensino superior e o enfrentamento dos desafios atuais da gestão educacional, por isso a experiência deles neste cargo conta muito.

O quadro 3 traz os dados sobre a atuação destes especialistas indicando que dentre as tarefas realizadas no período da pandemia estavam: a reinvenção das formas de ministrar as aulas; o oferecimento de orientação e acompanhamento aos docentes o tempo todo; o acolhimento das dificuldades e saneamento dos problemas o mais rápido possível; e o juste da linguagem para o ensino (que até então era presencial) para uma outra forma de se expressar, fornecendo ferramentais e softwares adequados para as novas situações.

Percebe-se que coube aos coordenadores ajudar os docentes neste percurso de mudanças, pois as formas de ensinar e aprender tiveram que ser reinventadas, já que o ensino remoto padronizado foi implantado como “novo normal”, no qual todos precisaram se adaptar às múltiplas telas e tecnologias, descobrindo novas técnicas, materiais e abordagens com os alunos.

Os desafios foram especialmente em relação a atenção e concentração do alunado envolvendo a própria dificuldade com um sinal de internet de qualidade ou, até mesmo, possuir sinal, até falta de equipamentos necessários para a transmissão dessas aulas e conteúdo, como computadores, *smartphones* ou *tablets* para os estudantes acompanharem as aulas. Também os problemas enfrentados ao apoio aos alunos com um aumento da carga de trabalho dos professores, que tiveram que se desdobrar e muitas vezes trabalharam muito mais que o normal nesta adaptação, sendo que o principal desafio aventado foi a dificuldade de concentração dos alunos nesta modalidade a distância (quadro 3)

Quadro 3 - A gestão no período da pandemia

Entrevistados	Atuação do coordenador	Desafios
A	Tempo de reinvenção	Desinteresse do aluno
B	Orientação e acompanhamento direto	Conexão com o aluno (rede fraca, câmara aberta, part. no chat)
C	Acolhimento e soluções rápidas	Alunos sem equipamentos
D	Ajuste da linguagem e ferramentas comuns para as aulas	Manter alunos concentrados

Fonte: Autoria própria, 2023

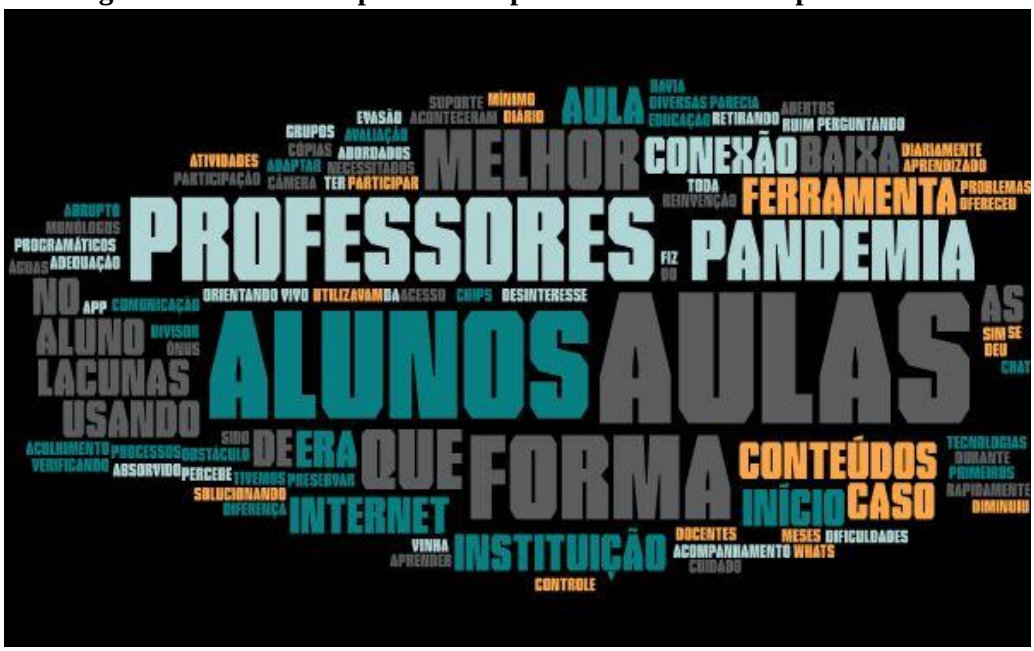
Ainda sobre esta questão, realizou-se uma nuvem de palavras sobre as respostas dadas, conforme a figura 11.

O conceito de nuvem de palavras é um recurso visual que usa palavras sobre um tema específico representando visualmente a frequência e a importância delas no contexto. Ou seja, é uma ferramenta que serve para evidenciar e analisar a frequência que um termo (ou uma categoria) aparece em uma fonte de dados.

É uma metodologia que independentemente do sistema e do gerador usado para montar a nuvem, cada palavra tem um tamanho e uma cor que se refere à relevância dela no texto analisado. Quanto maior a frequência de um termo, maior será seu destaque na nuvem de palavras e, consequentemente, maior também é a sua relevância. Então, por exemplo, quando uma palavra foi citada 45 vezes tem maior destaque do que aquela que foi citada 15 vezes. Percebe-se assim, que a nuvem de palavras tem muitos benefícios numa análise, porém tudo vai depender da finalidade e do contexto que estiver sendo aplicada.

A figura 11 apresenta a nuvem de palavras realizada com os textos dos quatro entrevistados na questão sobre o ensino na pandemia, no qual vemos o trabalho desenvolvido pelas instituições para que os acadêmicos não ficassem sem aulas durante o tempo de isolamento social, quando professores e alunos tiveram de se adequar ao ensino virtual síncrono e assíncrono, utilizando das tecnologias de informação e comunicação.

Figura 11 – Nuvem de palavras: experiência de ensino na pandemia



Fonte: Autoria própria, 2023

De forma destacada é possível verificar que as aulas foram o termo mais mencionado pelos entrevistados, com importância também dos seus sujeitos, que é percebido pelas palavras alunos e professores, e na sequência, o contexto retratado pela pandemia, com essa palavra também se sobressaindo.

Não podemos deixar de evidenciar as palavras: ferramenta, conexão, conteúdos e internet como as formas utilizadas para que o ensino pudesse acontecer mesmo durante o isolamento social.

No quadro 4 observa-se que os limites do ensino híbrido se dão em relação as disciplinas laboratoriais e práticas.

Quadro 4 - Limites e potencialidades do ensino híbrido

Entrevistados	Limites	Potencialidade
A	Disciplinas laboratoriais (precisam ser presenciais)	Cursos precisam passar por uma revisão (ementa, objetivos e formatos)
B	A LDB não estabelece corretamente o que é presencial e a distância	Os PPCs deveriam contemplar o ensino híbrido
C	A importância do ensino presencial não perder as práticas	Flexibilidade como fator de sobrevivência nas instituições; Cursos mais acessíveis
D	Limites são as disciplinas práticas.	Uso de tecnologias para montar aulas e chegar conteúdos antes inacessíveis aos alunos (ex. visitas técnicas)

Fonte: Autoria própria, 2023

Os setores da educação devem ser bem assertivos ao definir os limites deste modelo, sem comprometer as vivências e aprendizagens que somente a experiência presencial nas universidades pode oferecer.

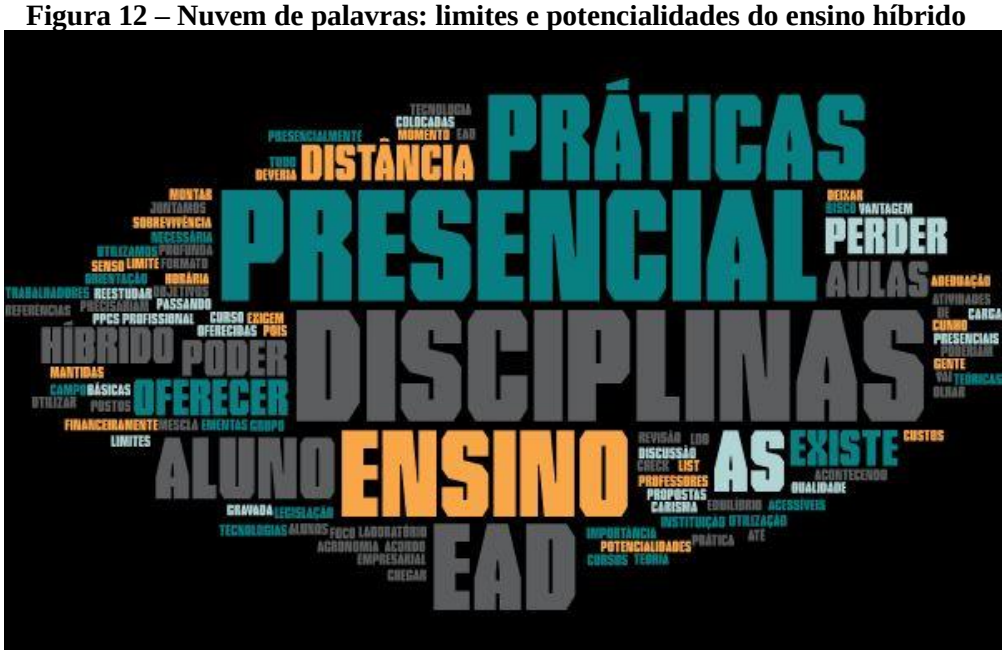
Esses limites caminham sobre uma linha que ao mesmo tempo é tênue, já que os recursos de ensino remoto, assim como de todas as tecnologias digitais, devem ser usados e explorados ao máximo, desde que preservem o caráter essencialmente presencial da convivência nas instituições de educação. Ou seja, que auxiliem os estudantes, professores e técnicos na condução das atividades educacionais. Eles poderiam ser usados, por exemplo, para a realização de provas, eventos e atividades que por alguma razão adversa não possam ser realizadas presencialmente ou então para permitir o acesso rápido a materiais de estudo e pesquisa.

Também podem ser utilizados para a desburocratização de procedimentos administrativos e institucionais; mas sem, no entanto, privar os estudantes do espaço da universidade, de suas salas de aula, bibliotecas, laboratórios, espaços de convivência e socialização.

Quanto as potencialidades, é fundamental lembrar, que no cenário em que a educação superior pública, ainda é limitada, planejar o futuro da nação neste aspecto não é tarefa fácil. À medida que os setores da educação incorporam e exploram os recursos digitais e de acesso remoto, que inegavelmente tem muito a contribuir e auxiliar, principalmente aos estudantes, os interesses privados se utilizam desta pauta para aplicar a lógica de mercado à educação: discutindo a viabilidade econômica e propondo cursos mais baratos com maior acesso.

No entanto, a constituição, em seu artigo 205, garante que "educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" e tal desenvolvimento e qualificação não têm como serem dissociados da experiência presencial do aprendizado e da produção acadêmica: como é o caso dos relatos dos especialista que entendem ser indispensáveis que as disciplinas práticas e laboratoriais sejam presenciais (figura 12).

Figura 12 – Nuvem de palavras: limites e potencialidades do ensino híbrido



Fonte: Autoria própria, 2023

As palavras disciplinas e presencial foram usadas em destaque, praticamente na mesma proporção, pois o foco principal das duas instituições em que se entrevistou os coordenadores é no ensino presencial e a discussão é para verificar qual conteúdo pode ser utilizado na modalidade a distância. Os entrevistados foram unânimes que as atividades práticas devem ser mantidas presencialmente e algumas disciplinas teóricas possam ser EAD.

Quadro 5 - Conhecimento e uso da Portaria MEC 2117

Entrevistados	Conhecimento	Uso
A	Conhece	Segue a deliberação da instituição
B	Não reconhece pelo número, mas sabe sobre o conteúdo	Não especificou se usa ou informa os docentes sobre como proceder
C	Sabe dizer que se refere aos 40% de ensino a distância	Orienta os docentes com base na portaria
D	Conhece	Orienta os docentes com base na portaria desde antes do isolamento social

Fonte: Autoria própria, 2023

No quadro 5 observa-se que todos os entrevistados responderam conhecer a portaria MEC 2117, sendo que um deles diz que não reconhecer sua numeração, mas sabe do que se trata. Isso mostra que mesmo as instituições que ainda oferecem 100% de suas disciplinas presenciais possuem coordenadores informados sobre o posicionamento do Ministério da Educação para o sistema federal de ensino superior. Já em relação ao uso dessa portaria, ele é feito pelos coordenadores da instituição Y, a qual é aderente aos 40% da grade curricular com disciplinas a distância, desde 2022.

Em contrapartida, os coordenadores da instituição X destacaram que necessitam de orientação e procedimentos vindos dos superiores, seguindo a hierarquia e sua regulamentação.

A figura 13 salienta que a legislação é conhecida por eles, diferentemente do estudo bibliométrico, no qual a referida portaria não aparece citada em nenhuma tese ou dissertação que discute sobre o ensino híbrido.

Figura 13 – Nuvem de palavras: conhecimento e uso da Portaria MEC 2117

Fonte: Autoria própria, 2023

O quadro 6 traz a utilização da portaria MEC 2117 pelos entrevistados, os quais informaram que seus professores têm conhecimento sobre a portaria, informalmente e de maneira geral. Como a instituição X só oferece o ensino presencial em seus cursos não há uso em seus planos de aula ou cronogramas, mas eles já começaram a conversar a respeito, pois acreditam ser uma tendência de futuro, e aguardam algo do Ministério da Educação.

Na instituição Y, os docentes conhecem também de maneira geral, adaptando a aplicação das instruções da portaria as disciplinas que ministram. A cada semestre realizam o alinhamento em reuniões de conselho específicas com a coordenação e a reitoria, a fim de planejá-las, conforme orientação. A pandemia facilitou a adaptação dos professores para o ensino híbrido, que no começo relutaram, mas agora estão mais acessíveis.

Quadro 6 - Utilização pelos docentes da Portaria MEC 2117

Entrevistados	Conhecimento dos docentes	Cronograma de aulas
A	Conhecem informalmente.	Discussão em conversas informais e reuniões pedagógicas em relação a ser uma tendência.
B	O professor tem noção do assunto, mas não algo específico.	Em reuniões pedagógicas temos conversado sobre as adequações que o MEC pede.
C	Sim, eles têm conhecimento de um percentual que devemos respeitar pois é um curso presencial.	Através de reuniões do conselho do curso, a cada seis meses, e de acordo com as necessidades do semestre.
D	De forma específica não conhecem, mas sim de forma geral com as disposições do MEC.	O fato de passar pela pandemia tornou a adaptação mais fácil para os 40%.

Fonte: Autoria própria, 2023

A figura 14 exemplifica as palavras mais usadas na resposta a questão sobre a utilização da portaria no momento trazendo palavras como PRESENCIAL, SIM e FORMA indicando que o presencial jamais seguirá o modelo que existia antes da covid-19, pois se tivemos de nos adaptar com muita rapidez ao ensino online, agora temos de nos preparar para o ensino do futuro, que provavelmente será híbrido. Mesmo nas universidades públicas verifica-se a necessidade de se readaptar o modelo presencial e traçar estratégias para isso, seja em reuniões ou discussões paralelas.

Figura 14 – Nuvem de palavras: Utilização pelos docentes da Portaria MEC 2117

Fonte: Autoria própria, 2023

Ainda na figura 14, o destaque do SIM foi referente ao conhecimento geral dos professores em relação a Portaria 2117/2019, todavia de forma superficial a instituição X que permanece exclusivamente no ensino presencial.

Já na instituição Y, tem havido orientações por meio das reuniões com a reitoria ou via coordenações, para discutir a melhor FORMA de adequar os custos, as demandas dos alunos, e os recursos, repensando inclusive os espaços físicos, os prédios, muitas vezes com localização distante, para outras unidades menores localizadas em shoppings, em locais com boa oferta de transporte público e de mobilidade, e que, em alguns casos, proporcionem maior sensação de segurança no período noturno.

No quadro 7, relativo as orientações dadas pelas instituições sobre o ensino híbrido, os coordenadores ressaltam a importância das reuniões institucionais para os alinhamentos e direcionamentos da reitoria ou da direção de suas unidades para o trabalho junto com os professores, ao longo dos períodos letivos.

A instituição X já se encontra em processo de reestruturação para que todas as grades prevejam o ensino híbrido considerado que há uma tendência para esta modalidade e também para o alinhamento com a portaria do MEC, mas lembrando que isso ocorrerá depois da avaliação e da decisão do conselho competente.

Quadro 7 - Orientação da instituição sobre o ensino híbrido

Entrevistados	Comentários
A	Estamos passando por um processo de reestruturação dos programas pedagógicos e já está sendo pensado em como trabalhar algumas disciplinas de forma híbrida, pois vai acabar sendo uma tendência, até em decorrência das portarias do MEC.
B	Em reuniões pedagógicas temos conversado sobre as adequações que o MEC pede, e o conselho acaba implantando, mas depois de verificar a aplicação.
C	Todo semestre os coordenadores se reúnem com a reitoria para pensar estudar a grade curricular dentro dos pontos, sem perder a qualidade, sendo mais acessível. Também temos as reuniões extraordinárias que debatemos questões mais específicas do curso com todos os professores. Além de haver uma coordenação de EAD para suporte.
D	Sim, a IES promove bastante e sempre vem discutindo antes de implantar algo, a reitoria orienta e guia, assim quando chegar a implantação, os coordenadores estão preparados, com itens discutidos há bastante tempo.

Fonte: Autoria própria, 2023

O entrevistado C relata que há uma coordenação de EAD para acompanhar os coordenadores de curso, com um padrão a ser seguido e que semestralmente tanto reitoria quanto os cursos alinham as necessidades gerais e específicas a serem seguidas, o que é confirmado pelo outro coordenador, o entrevistado D, que acrescenta que a orientação é prévia, o que antecipa ao ato de implantação do uso híbrido nas disciplinas.

A figura 15 representa as palavras mais comentadas nesta questão que são: REITORIA, DIRETORIA, COORDENADORES, além de REUNIÕES e TEMOS (no sentido de futuro) indicando a necessidade de alinhamento pedagógico de forma oficial para o ensino híbrido.

O perfil do estudante mudou e eles querem poder estudar a qualquer momento, em qualquer lugar. Daí a necessidade de cursos mais dinâmicos, com duração menor e que possam se encaixar em sua rotina e vida. Se covid quebrou com o paradigma de ensino presencial, é hora de mudar os procedimentos, derrubando fronteiras e possibilitando a participação direta de alunos e professores de instituições internacionais em disciplinas específicas, de forma remota ou ainda dando mais autonomia para os estudantes, mas tudo ainda está em discussão.

Figura 15 – Nuvem de palavras: Orientação da instituição sobre o ensino híbrido

Fonte: Autoria própria, 2023

O quadro 8 traz os dados sobre o posicionamento da instituição de ensino frente ao ensino híbrido. Para a instituição X não é uma realidade praticada. O entrevistado A relata que o primeiro passo já foi dado com a reformulação dos próximos projetos pedagógicos que preveem a utilização de disciplinas não presenciais. Porém não menciona uma data ou prazo para que isso seja implantado pois não é de sua responsabilidade e as atividades devem estar vinculadas às respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.

Já o professor B reitera a questão do funcionamento das instituições públicas ao aguardar as deliberações estaduais posteriores as avaliações e adequações em relação as portarias do MEC. O professor D exemplifica que na Universidade encontra-se relatos de adesão dos 40% de carga horaria remota acontece desde 2022 e que a reitoria segue as portarias do Ministério da Educação buscando aumentar a qualidade, oferecendo estrutura de produção das aulas gravadas e suporte de equipes de marketing, comunicação e tecnologia da informação.

Quadro 8 - Posicionamento da instituição frente o ensino híbrido

Entrevistados	Comentários
A	Já é uma exigência da nossa coordenadoria que os projetos pedagógicos já prevejam o ensino híbrido.
B	Precisamos aguardar as deliberações superiores, depois da portaria MEC, para consultas de adequação.
C	Eu acredito que eles sempre vão seguir as portarias e vão tentar, mesmo no EAD, aumentar a qualidade. Nas capacitações e orientações a instituição oferece a necessária adequação para os docentes. Todos estão cursando uma pós-graduação sobre tecnologia em educação. O departamento de marketing e comunicação realiza o agendamento, gravação e edição das aulas.
D	A instituição está investindo bastante, em outro *campus* tem uma área bem grande de salas para gravar as aulas, no nosso *campus* o departamento de marketing tem trabalhado nas gravações para melhorar a qualidade do material para os alunos. Na pandemia as aulas eram ao vivo e agora os 40% são aulas gravadas com algumas atividades online. As equipes de T.I e o setor de marketing tem ajudado bastante.

Fonte: Autoria própria, 2023

Como se observa na figura 16, a palavra AULAS é o destaque, ao verificarmos o posicionamento das instituições sobre o ensino híbrido, pois elas são o termômetro da qualidade empregada, especialmente em relação ao conteúdo e as possibilidades de interação do docente, alunos, colegas. Também destacam as palavras QUALIDADE, REALIZA e ADEQUAÇÃO envolvendo talvez a qualidade de som, imagem e acesso em um ambiente virtual de aprendizado, ou ainda o tipo de hospedagem, os servidores para navegação, a rede e a utilização célere e fluida para os usuários.

Nota-se que na instituição Y o suporte dado pelos departamentos também é apontado pelos entrevistados, assim como o apoio de marketing, da comunicação e da tecnologia da informação, para o preparo e montagem das aulas e gravações.

Figura 16 – Nuvem de palavras: o posicionamento de sua instituição frente o ensino híbrido

Fonte: Autoria própria, 2023

Os comentários sobre o futuro do ensino híbrido são apresentados no quadro 9, no qual se demonstra que há um consenso entre todos os entrevistados de que o ensino superior presencial será híbrido. As diferenças se dão primeiramente pelo entendimento do percentual. O entrevistado A acredita que 20% já sejam suficientes para cursos com perfil prático, assim como os que são oferecidos em sua unidade.

O professor B imagina que o percentual poderia ser flutuante de acordo com o tipo de curso, divagando que cursos muito teóricos poderiam chegar em um número hipotético de 60% da grade, pois acha que o ideal seria um estudo sobre os grupos de alunos principalmente a mudança de gerações e suas peculiaridades, e com esse diagnóstico poder-se-ia oferecer mais possibilidades hibridas no ensino superior.

Quadro 9 - O futuro do ensino híbrido

Entrevistados	Comentários
A	Acreditamos que 20% EAD são suficientes para o meu entendimento.
B	Antes de mais nada, o ensino precisa ter um diagnóstico para saber como trabalhar o público em sala de aula, precisaria ser institucional, perfil do aluno, como trabalhar as ferramentas, e os limites precisam desse diagnóstico. O que hoje a legislação diz ser 40%, poderia ser 60%. A regulamentação tem que trazer dinamicidade conforme a geração.
C	Eu acredito que sempre haverá alunos para o presencial e para o EAD. O desafio será da instituição equilibrar a custos e a qualidade.
D	Faremos cada vez mais adaptações para melhorar o que for possível para ter mais qualidade do que é oferecido hoje.

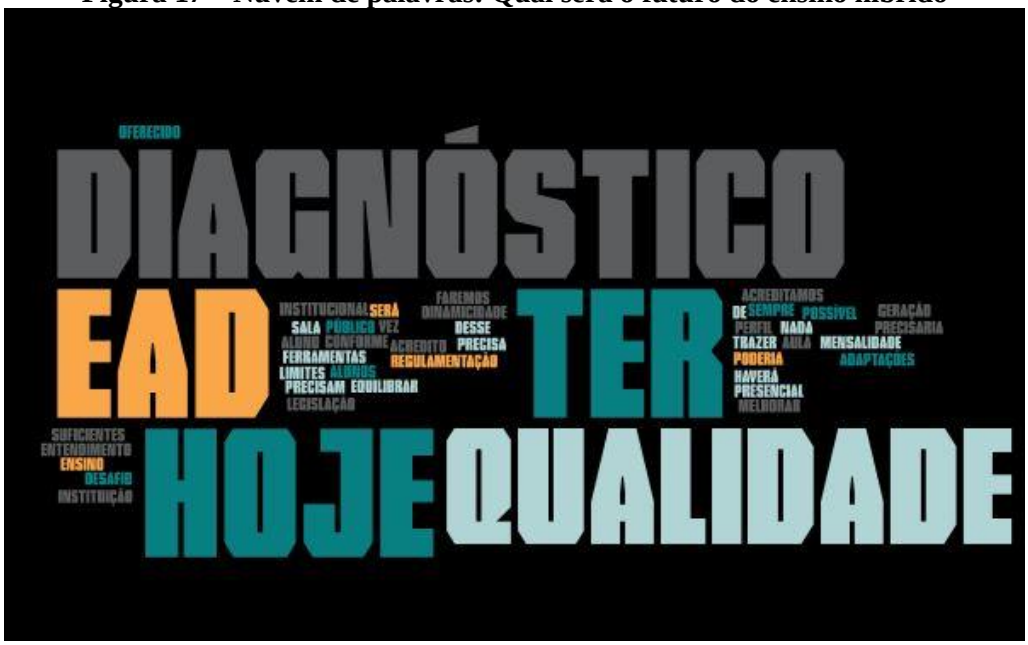
Fonte: Autoria própria, 2023

Para o entrevistado C, a grande questão para o futuro será oferecer qualidade de ensino, equilibrando os custos no ensino particular. Na sua visão sempre haverá demanda de alunos que preferirão a modalidade presencial e outros a distância.

Já o professor D acredita que haverá mais adaptações para melhorar a qualidade em relação ao que se é oferecido hoje, com a ajuda da tecnologia, inclusive para visitas técnicas virtuais que pouparão o custo de deslocamento, cansaço de viagens com uma experiência técnica informacional equivalente, possibilitando conhecimento ao aluno que não poderia participar de uma atividade presencial como essa.

As palavras DIAGNOSTICO, EAD; TER; HOJE e QUALIDADE são as mais expressivas que aparecem no cômputo geral das quatro entrevistas, na figura 17.

Figura 17 – Nuvem de palavras: Qual será o futuro do ensino híbrido



Fonte: Autoria própria, 2023

A qualidade das disciplinas híbridas deve ser percebida desde agora, o momento presente é fundamental no caminho de evolução desta portaria frente o ensino superior.

Os coordenadores entrevistados destacam a necessidade de o ensino a distância oferecer via tecnologias de informação e comunicação, conteúdos atrativos que o presencial talvez não possa apresentar. Ou então pensar num ensino com um custo acessível, inclusive ao aluno que paga pela sua educação numa instituição privada. Por meio de um diagnóstico contínuo é proposto que os alunos sejam identificados, de acordo com sua geração, para criação de cursos mais ou menos híbridos, tendo assim um percentual variável de disciplinas a distância, não ficando presos aos atuais 40% possibilitados pela Portaria 2117/2019.

Foi unanime a percepção de que a pandemia influenciou a aceitação e utilização do ensino híbrido. O quadro 10 mostra o resultado da pergunta sobre permeabilidade do ensino híbrido antes e após a pandemia. Os coordenadores demonstram entendimento na diferenciação do momento emergencial ocasionado pelo distanciamento social do ensino a distância realizado nos cursos presenciais na época. Para o coordenador A a tendencia foi reforçada e para o entrevistado B, os professores de seu curso serão favoráveis ao ensino híbrido, desde que este seja introduzido de forma controlada. Para os coordenadores da instituição Y que vivenciam os 40%, evidenciam os pontos positivos que a tecnologia permitiu. O professor C relata que há professores usando novas ferramentas inclusive em disciplinas presenciais. Finalizando, o coordenador D acredita que se não fosse a pandemia, seu curso levaria de cinco a dez anos utilizando os 20% para depois verificar a possibilidade de migração para os 40%.

Quadro 10 - Permeabilidade e a aceitação do ensino híbrido, antes e depois da pandemia

Entrevistados	Comentários
A	Eu acho que reforçou, enalteceu uma tendência que as IES presenciais já estavam tendo.
B	Nossos professores são de presencial e eu mesmo não tenho saudades. Estou diferenciando o tempo de pandemia do ensino híbrido. Pandemia era obrigado, não havia escolha, o que criava um sofrimento indesejável. Sobre ser a distância em alguma disciplina, controlada, acredito que os professores seriam favoráveis.
C	A pandemia nos fez desenvolver outras metodologias, ferramentas, e com ela tivemos que acelerar o uso da tecnologia. Agora os professores utilizam a tecnologia até mesmo em aulas presenciais.
D	A pandemia antecipou algo que viria um pouco mais a frente, de forma natural, mas não tão rápido. Nos obrigou a adaptar uma realidade. O número de EADs aumentou. Ajudou a nossa IES oferecer os 40%, se não tivesse a pandemia, não seria assim, levaria 5 a 10 anos dentro dos 20%.

Fonte: Autoria própria, 2023

Na figura 18 é evidente o destaque da palavra PANDEMIA, mencionada pelos quatro entrevistados, como fator de mudança na sociedade e não diferente no ensino superior, alterando de uma vez por todas, a forma como professores ministram suas aulas, presenciais ou a distância. Segundo eles, a tecnologia oferecida nos ambientes virtuais de aprendizado e as ferramentas utilizadas trazem uma nova forma de aprendizagem entre professor e aluno.

Este tipo de ensino, que exige maior protagonismo dos estudantes, oferece autonomia e desenvolve o aprendizado colaborativo. Entre os exemplos comentados pelos entrevistados a metodologia de ensino semipresencial é aquela em que o aluno tem diversos materiais para acessar, como aulas e livros, no ambiente virtual, mas também possui aulas presenciais com os professores para esclarecimentos de dúvidas na modalidade presencial.

Este tipo de ensino – híbrido ou semipresencial – já está sendo utilizado por universidades que oferecem cursos de graduação e pós-graduação e a pandemia foi o “estopim” para que isso acontecesse de modo mais rápido.

Essa aceleração na mudança do cenário educacional alterou até mesmo a forma como as aulas presenciais são realizadas, de acordo com os coordenadores D e C. Como dito, a tendência do ensino híbrido foi enaltecida pela pandemia e mesmo os docentes das instituições públicas acabaram concordando e acessando como favoráveis a essa metodologia, pois o ensino tradicional não atende mais aos estudantes deste século.

Figura 18 - Nuvem de palavras: Aceitação do ensino híbrido, antes e depois da pandemia

Fonte: Autoria própria, 2023

De modo geral o sentimento de aprendizado é o fator chave descrito pelos coordenadores entrevistados como algo positivo, pela superação realizada de forma coletiva e encarado como um desafio, conforme observa-se no quadro 11.

O professor A imagina que não teria aprendido tanto se não tivesse passado pela pandemia. O coordenador B vê na legislação a possibilidade de um futuro com uma terceira modalidade, daí sim de maneira independente do 100% presencial e 100% EAD: o ensino híbrido oferecendo uma grande mudança no ensino superior.

Para o professor C, o estudo do mercado reflete os pontos benéficos da utilização da tecnologia na melhoria do ensino e essa evolução só foi possível graças a união das equipes de trabalho. E, o professor D entende que há um processo que foi vencido. Antes da pandemia o ensino era focado no conteúdo a ser ministrado em aulas e agora é evidenciado pelo domínio da tecnologia, o que com sua evolução será necessário o empenho de todos para mais essa superação.

Quadro 11 – Opinião sobre o cenário educacional

SOBRENOME	
A	De modo geral é um aprendizado, se não tivéssemos passado por esse cenário, eu não teria aprendido tanto, isso nos faz crescer, tirar como aprendizado positivo.
B	Caso haja mudanças na legislação, com uma terceira modalidade de ensino, híbrido, ocorrer, sim teremos fortes mudanças no nível de estrutura quanto de ensino.
C	Todos passamos por um momento difícil, mas aprendemos a ter uma empresa sólida, com toda a equipe junta, todos se ajudando, passando uma segurança. Estudando o mercado, utilizando o que foi benéfico para melhorar o dia a dia.
D	Entender que tudo isso faz parte do desafio, professor nunca está na zona de conforto, sempre deve estar atualizado, antes era a questão do conteúdo, hoje é a parte da tecnologia, alguns tem mais afinidade e outros não, mas é um desafio que vamos vencer com certeza.

Fonte: Autoria própria, 2023

Nota-se na figura 19 que o desafio da pandemia foi para todos, sem exceção um aprendizado que tiveram que superar mediante aulas síncronas, com alunos e professores enfrentando dificuldades de acesso e de dispositivos eletrônicos, a apatia de alunos desmotivados, ausentes de atenção, com suas câmeras desligadas e processos avaliativos que apresentavam textos muito semelhantes da mesma sala.

Com essas mudanças, ao final do isolamento social e retorno das atividades presenciais, muitos discentes e docentes declararam sua predileção pelo ensino presencial, alguns demonstraram aprovação por aulas virtuais e todos hoje podem usufruir de um maior número de tecnologias disponibilizadas para a educação.

As palavras DESAFIOS, ISSO, ENSINO DIA, APRENDIZADO E MUDANÇAS Indicam os vários problemas enfrentados na época como os de conectividade, faltas de acesso aos recursos tecnológicos, alunos sem maturidade para estudar a distância e professores sem formação específica para lidar com o ensino remoto.

Figura 19 – Nuvem de palavras: Considerações finais

Fonte: Autoria própria, 2023

De forma a relacionar as conclusões geradas pelos levantamentos bibliométrico e os resultados auferidos nas entrevistas com os coordenadores, percebe-se que o ensino híbrido tende a ser mais utilizado, em instituições particulares (52% dos estudos encontrados na CAPES eram de instituições privadas), do que nas estaduais.

E ainda que as planificações, desafios e mudanças, incluindo os novos planos pedagógicos com a utilização de disciplinas a distância em seus cursos, são possibilitadas pela Portaria 2117/2019, o que lhe confere grande expressão neste processo de adaptação do ensino superior no Brasil, especialmente pós pandemia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho justifica-se pela contribuição que pode oferecer sobre o debate acadêmico em relação as inovações na educação brasileira superior, promovidas pelo desenvolvimento tecnológico e midiático da sociedade do século XXI e, especialmente, pela Portaria 2117/2019, que dispõem sobre as instruções acerca da aplicação de parte das horas aulas (até 40%) no ensino de graduação no formato remoto.

Numa breve retrospectiva, vemos que foi em 1996 que o ensino a distância teve início no Brasil oficialmente, pela lei 9.394, especificamente pelo seu artigo 80, o qual informava que o poder público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação do ensino a distância, em todos os níveis, criando e tornando-o uma modalidade autônoma, desvinculada do presencial. Em 1998, o decreto 2561 regulamentou o artigo 80 e trouxe um regime especial em relação ao horário, carga horária e emissão de certificado no ensino a distância.

Com esse cenário, passados três anos, o Ministério da Educação lança o primeiro passo para o ensino híbrido, a Portaria 2.253 de 2001, na qual as instituições de ensino superior começam a poder introduzir em seus cursos presenciais, a oferta de disciplinas em seu todo ou em parte, métodos não presencias, não podendo exceder a 20% da integralização total de horas do currículo do curso.

Essa iniciativa possibilitou que depois de 18 anos, a Portaria 2117/2019 fosse lançada em 6 de dezembro de 2019, repetindo os 40% de ensino a distância da portaria anterior (1.428/2018), mas destacando como condição, o bom desempenho da instituição cedente junto ao MEC. O curso no qual seria empregada deveria possuir o conceito igual ou superior a três em todos os indicadores: metodologia, atividades de tutoria, ambiente virtual de aprendizagem e tecnologias de informação e comunicação. Exigia-se que fosse (pelo menos em tese) oferecido de forma dinâmica, podendo contar com ferramentas de interação como chats, fóruns, videoaulas síncronas ou gravadas. Além do professor, o conteúdo deveria ser complementado por hiperlinks e possibilidades de socialização entre os estudantes.

A busca de novas práticas inclusivas e personalizadas também são basilares para o avanço do ensino, em aspectos financeiro, temporal e espacial, dando acesso a uma população menos favorecida. Assim percebe-se que esta investigação atingiu seus objetivos ao apresentar o ensino híbrido como substituição do estudo tradicional, que se foca na exposição de conteúdo, essencialmente via professor e na mesma localização espacial e temporal dos envolvidos: a sala de aula.

De tal modo, entende-se que o primeiro objetivo específico deste estudo foi atingido, quando na investigação bibliográfica sobre a legislação brasileira referente ao ensino híbrido, se assinala a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases, e os decretos 2.561 (1998), 5.622 (2005), 9.057 (2017), além das portarias 2.253 (2001), 4.059 (2004), 1.134 (2016), 1.428 (2018) e 2.117 (2019) e Lei 14.040 (2020) que foi aplicada durante a pandemia. Em sua primeira portaria, 2.253 de (2001), o ensino híbrido teve sua liberação com até 20% da grade de um curso presencial, de maneira a distância. Depois de 17 anos a grande mudança foi com a portaria 1.428 de 2018 que introduziu até 40% da carga horária dos cursos no modo a distância, excluindo os cursos da área da engenharia e da saúde. Foi então que a portaria mais recente e objeto deste estudo, a de número 2117 de 2019 ampliou os 40% para todos os cursos, exceto medicina.

O segundo objetivo também foi contemplado com a pesquisa bibliométrica envolvendo estudos nacionais, entre dissertações e teses encontradas no banco da CAPES, a partir dos termos “ensino híbrido”, “*blended learning*” e “ensino semipresencial”. O resultado foi que a maioria deles são focados no ensino superior, apresentando práticas pedagógicas, uso de TIC’s ou a percepção dos sujeitos sobre essa modalidade. Nesta pesquisa usou-se também como termos de procura, as cinco portarias sobre o ensino híbrido e em nenhum estudo foi encontrado menção a elas, no período de 2001 a 2021. Também se verificou um crescimento na quantidade de publicações sobre o tema em 2018, sucedido de dois anos em alta em 2019 e 2020 com uma média de 3,5 trabalhos por ano envolvendo este assunto, sendo que mais da metade deles advêm dos programas de mestrados. Observou-se ainda uma baixa menção para ensino semipresencial, (apenas 9,57%) e nenhuma citação das principais portarias que direcionam o ensino híbrido de 2001 a 2019 (as de número 2.253, 4.059, 1.134, 1428 e 2.117)

Outra forte correlação encontrada nesta fase do estudo foi que mais da metade (59%) deles se referiam a práticas pedagógicas ou uso das tecnologias de informação e comunicação, elementos que também ficaram evidentes nas entrevistas com os coordenadores. Ressalta-se ainda que em ambos os estudos, a menção das portarias do ensino híbrido foi algo incipiente. No banco da CAPES houve apenas menção dos 20%, sendo que pela numeração específica das portarias nada foi encontrado. Este resultado se repetiu nas falas dos entrevistados ao citarem não conhecerem o número da portaria, atestando inclusive, que seus professores tinham apenas conhecimento superficial sobre seu conteúdo.

O terceiro objetivo, acredita-se que também foi conseguido, pois com o auxílio das entrevistas com coordenadores de curso das instituições X e Y na cidade de Lins/SP, levantou-

se algumas percepções sobre a realidade do modelo de ensino híbrido antes e após o período de isolamento social da pandemia. Em especial, no que se refere ao conhecimento e a interferência das instruções da Portaria 2117/2019. Afinal as instituições de ensino precisam respeitar a legislação, em relação ao percentual de horas oferecidas no *on-line* e no *off-line,* embora ao mesmo tempo, cada uma seja livre para aplicar suas estratégias e dar atenção à qualidade da sua matriz curricular. Vale aqui destacar a imprescindível interferência e contributo da Portaria 2117/2019 para viabilizar este processo.

No caso da instituição Y, essa mudança ocorreu, não só na tentativa de superar as lacunas na aprendizagem, diante da problemática imposta pela pandemia, mas para poder superar os entraves do próprio sistema econômico, a fim de amparar a permanência destas no mercado educacional. Assim, as universidades privadas passaram a investir no ensino híbrido, identificando métodos, tecnologias e infraestrutura adotadas por outras instituições educacionais em âmbito nacional e internacional. E, dentre os resultados encontrados nesta instituição Y é que ela já utiliza os 40% de ensino a distância, conforme prevê a Portaria 2117/2019, oferecendo como justificativa a melhora na qualidade de ensino, a maior identificação com os estudantes nesta era digitalizada, a sustentabilidade econômica e o oferecimento equânime dos cursos a todos os interessados, mediante a tecnologia disponível.

Já a instituição X amostrada mediante a coleta de dados junto aos coordenadores, embora ainda sem modificação aparente, diagnosticou uma tendência para o futuro do ensino superior, que envolve as já conhecidas pedagogias ativas, agregadas ao uso das tecnologias da informação e da comunicação, que, com uma nova roupagem, passam a ser denominadas de "ensino híbrido". Como vimos na seção 2 deste estudo, sobre os aportes do aprendizado transacional (MOORE, 2007), a proposta de ensino híbrido é potencializar as pedagogias ativas e permitir um ensino centrado no aluno e na aprendizagem para muitas pessoas. Neste caso, aprofunda-se o ensino de competências, inclusive das socioemocionais, valorizando as metodologias ativas grupais, a integração dos tempos e espaços e a utilização de tecnologias digitais em uma combinação de aulas presenciais e remotas: o ensino híbrido "pregado", ou seja, orientado pela aplicação da Portaria 2117/2019 que propõe um estilo de aprendizagem também ancorado na Base Nacional Curricular. Para essa instituição o ensino híbrido ainda é uma estratégia futura, mas que já começa a ser entabulada tendo em vista as possibilidades propostas pela Portaria 2117/2019. Notou-se, nas entrevistas alguns posicionamentos diferentes na mesma instituição, como por exemplo, quando um dos coordenadores acredita que 20% da grade curricular a distância já seria o suficiente, enquanto outro defende que deveria

ser realizado uma consulta junto aos estudantes, propondo inclusive, chegar a 60% da grade curricular nesta modalidade.

A influência da Portaria 2117/2019 é incontestável no ensino superior. Esta se mostrou verdadeira quando os respondentes declararam que todos os docentes da instituição Y estavam participando de uma pós-graduação sobre tecnologia de informações e comunicação e que seus *campis* estavam adquirindo estrutura para a nova demanda de gravações de aula, já que ela agora oferece os 40% de ensino híbrido, apregoados pela portaria, tendo suporte dos departamentos de comunicação e da tecnologia da informação. Como dito, a instituição X, apesar de ainda não utilizar nenhum percentual de aulas a distância, relatou que os projetos pedagógicos dos cursos PPCs estão sendo reformulados, contemplando o ensino híbrido.

Falta ainda esclarecer sobre a situação da covid 19 que evidenciou um dos aspectos mais importantes da educação, que foi as soluções tecnológicas que se tornaram essenciais para que as instituições de ensino não parassem. O uso da metodologia do ensino híbrido na pandemia foi uma das recomendações e isso trouxe uma quebra de paradigma evidenciada pela na Portaria 2117/2019 que após este período pandêmico, uniu elementos do ensino presencial e do online. Por isso entende-se que a pandemia incitou um sentimento de aceleração ao ensino híbrido ao exigir que as instituições, professores e alunos utilizassem as tecnologias de informação e comunicação para que aulas fossem retomadas durante o isolamento social.

Ficou evidente que além de capacitação para os docentes e investimento em estrutura pelas universidades, o próprio aluno teve que se instrumentalizar com equipamentos para navegação na internet, principalmente, para ter conexões de banda larga e uma franquia de dados suficiente para acompanhar as atividades virtuais.

A maioria dos coordenadores considera que o número da Portaria 2117/2019 não é conhecido pelos seus docentes, todavia, ela é conhecida pelo seu conteúdo. É comumente reconhecida como Portaria dos 40%, o que a torna visível e imprescindível nesta nova conjuntura do ensino superior brasileiro, quando na implementação de suas instruções. Fica claro que ambas as instituições seguem as instruções de aplicação da portaria, a partir da orientação e supervisão de seus superiores, os quais estão atrelados as regras e preceitos do ensino superior brasileiro. Como resultado conclui-se que embora os coordenadores não tenham muito conhecimento e domínio sobre essa Portaria, eles entendem sua necessidade neste momento, no qual alunos e docentes preferem o ensino remoto e a utilizam como suporte legal para a inserção de disciplinas a distância no projeto pedagógico de cursos de graduação presenciais.

REFERÊNCIAS

BACICH, L. Ensino híbrido: esclarecendo o conceito. **Inovação na educação**. São Paulo, 13 de setembro de 2020. Disponível em: https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/. Acesso em 12 ago. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.) **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BATISTA JÚNIOR, R. O. **Ensino Híbrido:** um estudo sobre a inserção de até 20 % de Ead na carga horária de cursos presenciais da UFPE**.** Pernambuco. 176 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30888 . Acesso em 28 maio 2022.

BELLONI, M. L. Ensaios sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009.

BRASIL. **Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 06 jun.2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.494/98, de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec 2494.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998**. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, abr. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561impressao.htm. Acesso em 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília DF, 23 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1134, de 10 de outubro de 2016**. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n- l 134. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 27 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Disponível em: https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/Portaria-n%C2%B0-2.253-de-18-de-outubro-de-2001.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2117 de 06 de dezembro de 2019.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf. Acesso em 27 maio 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: https://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: Da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CAVALCANTE, R. M. **A desistência de alunos da modalidade de educação híbrida em uma universidade privada**. 2020. 54 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino), Universidade Pitágoras, Londrina.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva? Uma introdução dos híbridos. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

COSTA, V. M. F.; et al. **Educação a Distância x Educação Presencial**: como os alunos percebem as diferentes características. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 11., Florianópolis. Atas. Florianópolis, Associação Universidade em Rede, p. 2088-2102, 2014.

EBERT, C. R. C. O ensino semipresencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. **Educar em Revista** [online], n. 21, p. 1-16, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n21/n21a07.pdf Acesso em: 4 jul. 2022.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem.** Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

FERREIRA, S. R. Eixo 2 - Trabalho docente na Educação a Distância. **V Seminário Internacional de Educação a Distância**, p. 187-398, 2013.

FRANCISCO, E. de R. RAE-eletrônica: exploração do acervo à luz da bibliometria, geoanálise e redes sociais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 280-306, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-75902011000300008. Acesso 14/02/2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. Atlas, 2019.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, v. 34, n. 1, 2018, p. 73-97, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465 . Acesso em: 29 de maio de 2022.

GOWIN, D.B. **Educating**. Ithaca, N.I: Cornell University Press, 1981.

GRAEML, A. R.; MACADAR, M. A. Análise de citações utilizadas em ADI: 10 anos de anais digitais do Enanpad (1997-2006). **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 1, p. 122-148, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000100008. Acesso 14/02/2023.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORN, M. B; STAKER, H. **Blended usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Tradução Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IBGE. **Panorama.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lins/panorama. Acesso em 18 dez 2022.

INEP. **Notícias.** Disponível em: .http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacaosuperior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram53-das-matriculas/21206. Acesso em: 02 jun.2022

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic**. Reviews Keele UK Keele University Publisher: Citesser, 33(TR/SE-0401), 28, 2004.

KRAVISKI, M. R. **Formar-se para formar**: Formação continuada de professores da educação superior – em serviço - em metodologias ativas e ensino híbrido. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Internacional, Curitiba.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEBOEUF, H. A; BATISTA, I. L. O uso do “V” de Gowin na formação docente em ciências para os anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**. V. 18, n.3, 2013. p. 697-721.

LIMA. D. C. B. P. L.; OLIVEIRA. J. F. Institucionalização da EaD pública no Brasil: limites e potencialidades do processo. In: VALDEZ, D.; e ASSIS L. M. (Org). **Políticas e história da educação**. Campinas: Mercado das Letras, p. 111-134, 2016.

LOPES, L. F.; PEREIRA, M. R. F. O que e quem da EAD. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD)**: reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MACHADO, N. J. **Ensino Híbrido ou Anfíbio?** Diário perdidos e achados. 10 março 2021. Disponível em: https://www.nilsonjosemachado.net/ensino-hibrido-ou-anfibio/ Acesso em: 4 ago.2022.

MARICATO, J. Procedimentos metodológicos em estudos bibliométricos e cientométricos: opções e reflexões no contexto dos processos de recuperação e organização da informação. In: (Org.) Rogério Luiz Moraes Costa. **Estudos contemporâneos em Comunicações e Artes:** melhores teses e dissertações da ECA/USP. ECA/USP, 2010, p. 1-19.

MATHEOS, K. **Ensino híbrido na educação superior do Canadá:** reflexões, conquistas e desafios. In: I Simpósio Internacional de Educação a Distância e I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012, São Carlos. Anais...São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Apresentacao_SIED_EnPED_Kathleen%20Matheos.pdf. Acesso em: 17 jul.2022.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. In: KEEGAN, D. Theoretical Principles of Distance Education. London: Routledge, 1993. p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva.

MOORE. M.; KEARSLEY, G.; GALMAN, R. (Trad.). **Educação a Distância**: Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAN, J. M. Educação Híbrida. IN: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Melo (Org.). **Ensino híbrido personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: 2015.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4., n. 12, p. 13-21, 2004.

OLIVEIRA, A. T. **Blended-learning in univesity face-to-face courses: legislation, concepts and reflexions**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OTA, M. A. **Adaptatividade em ambientes virtuais:** uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior. 2018.1v. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.

PEÑA, M. D. J**.;** ALLEGRETTI, S. M. M. Escola Híbrida: aprendizes imersivos. Grupo de Pesquisa: Educação, Tecnologia e Hipermídia [EDUTECHI] Programa de Pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista contemporaneidade Educação e Tecnologia**. Revista Cet, v. 1, n. 2, abr./2012. disponível em: https://dolorespena.files.wordpress.com/2011/02/escola-hibrida.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

PEREIRA, N. S. P. **O uso das tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de Ciências Contábeis nas instituições de ensino superior de São Luís** – MA. 2010. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PIMENTA, A. A., et al. A bibliometria nas pesquisas acadêmicas. Scientia - **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão,** vol. 4, no. 7, 2017, pp. 1-13, doi.org/10.20396/rdbci.v17i0.8652810. Acessado 8 set. 2020.

RENOSTO, R. C.; CARDOSO, R. P. **Um modelo híbrido de educação**: aproximações entre o presencial e o virtual. Revista Cesuca Virtual: Conhecimento sem Fronteiras, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 3, p.197-206, set. 2015. ISSN 2318-4221. Disponível em: http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/article/view/920. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, C. M. R. G.; **Pesquisa de Opinião Pública:** princípios, métodos e dicas. Bauru, SP: Unesp-FAAC, 2015. P. 123 – [e-book] ISBN 978-85-99679-71-5.

SANTOS, S. C. A. **Práticas pedagógicas da modalidade a distância e do ensino presencial:** contribuições para ensino híbrido no Instituto Federal do Maranhão. 2015. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado.

SEMESP, **Mapa do ensino superior no Brasil.** SEMESP, 2019.

SILVA, A. L. R.; GARCIA, L. G. R.; MARANHÃO, C. M. S. A.; MOURA, F. V. **Um grão de areia na praia**: Uma análise sobre presença do tema "Formação Docente" nos cursos de doutorado em Administração. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 5., 2015, Salvador. Anais... Salvador: ENEPQ, p. 1-12, 2015.

SILVA, J. M.; SOUZA, M. A. Trabalho docente na EAD. In: MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Org.). **Educação a distância (EaD):** reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.: MUYLDER, C. F. Educação a distância em foco: Um estudo sobre a produção científica brasileira. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, n. 4, p. 202-230, 2015.

SILVA, M. R. C.; MACIEL, C.; ALONSO, K. M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S .1.], v. 3 3, n. 1, p. 95 - 117, abr. 2017. ISSN 244 7-4193. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/74042. Acesso em: 30 maio 2022.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning**.** In**:** FORMIGA, M e LITTO, F. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009.

TORI, R. **Educação sem distância:** as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

VALE, G. M. V.; LOPES, H. E. G. Tréplica - riscos e desafios do pesquisador no país das maravilhas: reflexões sobre trajetórias de investigações em alianças estratégicas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 14, n. 4, p. 752-760, 2010.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 2, p. 152-162, 2002. Disponível: https://doi.org/10.1590/S0100-19652002000200016. Acesso em: 14/02/2023

VOIGT, E. A ponte sobre o abismo: a educação semipresencial como desafio dos novos tempos. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007. Disponível http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf . Acesso em: 5 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "O "novo" ensino superior: limites e potencialidades da portaria MEC 2117" sob responsabilidade do pesquisador Marcelo Ferracioli Uenaka. O estudo será realizado com coordenadores de curso de graduação do ensino superior da cidade de Lins, para verificação do entendimento, uso, limites e potencialidades do ensino híbrido. – Informações acerca da pesquisa. Haverá um risco para a saúde emocional caracterizado por resgate das memórias sobre o tempo da pandemia e sobre projeções do cenário educacional futuro, mas caso seja um assunto indesejado, o respondente pode não participar ou se arrepender da participação a qualquer momento, sem obstruções. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, nem custos pessoais. Você tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº·510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para o desenvolvimento do ensino superior local, seja em relação ao ensino presencial, a distância ou híbrido.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome:_____R.G._____

Endereço:_____Fone:_____

_____, _____de_____de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a) responsável

OBS.: O termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Apêndice B
QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS COORDENADORES DE CURSO

1 – Qual o seu breve histórico na docência?

2 – Como foi lecionar durante a pandemia?

3 – Para você o que é o ensino híbrido? Quais os seus limites e potencialidades?

4 – Fale sobre a legislação do ensino híbrido. Conhece a Portaria 2117?

5 – Os docentes de seu curso conhecem essa Portaria? Estão preparados para atuarem com ela?

6 – Como a sua instituição orienta ou apresenta o ensino híbrido a seus docentes? Há um regulamento sobre?

7 – Qual o posicionamento de sua instituição sobre o ensino híbrido?

8 – Na sua opinião, qual será o futuro do ensino híbrido no ensino superior?

9 – Como você vê a permeabilidade e a aceitação do ensino híbrido antes e depois da pandemia do Covid-19?