

# EXPERIMENTANDO ESTRATÉGIAS DO ENSINO HÍBRIDO MEDIADO POR TDIC NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

## EXPERIMENTING STRATEGIES OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Rosimari Ruy  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP  
rosimariruy@gmail.com

Francisco Rolfsen Belda  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP  
francisco.belda@unesp.br

### Resumo

Com vistas a contribuir com os debates acerca da implementação das diretrizes para o ensino híbrido na educação superior brasileira, este artigo apresenta a experiência de aplicação de metodologias híbridas de ensino, mediadas por TDIC, em uma disciplina de um curso de licenciatura de uma universidade pública situada no interior paulista. Dentre os diversos aspectos abordados, destacam-se os que emergem do feedback dos estudantes sobre a experiência, permitindo uma análise crítico-reflexiva focada em aspectos práticos relativos à implementação de abordagens híbridas no ensino superior.

**Palavras-chave:** educação híbrida; educação superior; diretrizes.

### Abstract

In order to contribute to the debates about the implementation of guidelines for blended learning in Brazilian higher education, this article presents the experience of applying blended learning methodologies, mediated by digital technologies, in a subject of a teacher training course at a public university located in the interior of São Paulo. Among the various aspects approached, those that emerge from the students' feedback about the experience, allowing a critical-reflexive analysis focused on practical aspects related to the implementation of hybrid approaches in higher education.

**Key words:** blended learning; higher education; guidelines.

## Introdução

As diretrizes para o ensino e o aprendizado híbrido na educação superior brasileira estão em vias de serem homologadas. Mas será que os docentes universitários em atuação ou em formação estão se preparando para a adoção das orientações constantes nessas diretrizes? Quais seriam as condições necessárias para a integração da modalidade híbrida a cursos de graduação já existentes? Que características possuiria um componente curricular cursado na perspectiva do ensino híbrido? Essas questões remetem a outras tantas inquietações, relacionadas, por exemplo, à formação docente para a atuação no ensino superior, à compreensão do uso não trivial das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, à relação docente-discentes entre si e destes com essa nova configuração híbrida da sala de aula e às reais condições de implementação do modelo na estrutura física e tecnológica de uma universidade pública.

Diante de inquietações como essas, a ideia de experimentar as potencialidades e fragilidades do ensino híbrido em uma situação real ganhou forma. Acreditar em uma prática docente reflexiva, capaz de produzir saberes passíveis de serem compartilhados, foi o que nos impulsionou à realização deste trabalho.

## Contextualizando a conversa

Em julho de 2022, o Parecer CNE/CP 14/2022 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno do Ministério da Educação, após análise de mérito por uma comissão de conselheiros, posicionou-se favoravelmente em relação à aprovação de diretrizes nacionais gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na educação superior brasileira (Brasil, 2022). O Parecer CNE/CP 34/2023, emitido em agosto de 2023, resgatou a justificativa do documento produzido em 2022, apresentando, entretanto, algumas alterações no texto das diretrizes propriamente ditas, isto é, fez-se

[...] alguns cortes ou reforços no sentido de não restar dúvida sobre a finalidade, já estabelecida no parecer original. Desta forma, fica reafirmado que se trata de orientação dada à reorganização das políticas institucionais curriculares, no sentido de superação das metodologias centenárias de aulas, salas de aulas, PPCs [Projetos Pedagógicos dos Cursos] conservadores e estanques. Por meio desta Resolução, se abrem portas para o incremento de currículos por competências e a superação de segmentação histórica entre atividades acadêmicas práticas e teóricas, formação, pesquisa e extensão (Brasil, 2023, p. 11).

No relatório (Brasil, 2022), os conselheiros reconheceram que o ensino remoto emergencial, necessário durante o fechamento das escolas em decorrência da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, o novo coronavírus, impulsionou o uso de estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem e, em especial, a incorporação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao processo educativo. Salientaram, também, os inúmeros entraves enfrentados pela escassez de equipamentos adequados, acesso falho ou inexistente à conexão *online* de banda larga e o despreparo da maioria dos educadores para promover o processo de ensino e aprendizagem e o engajamento dos estudantes por meio das TDIC. A comissão apontou, ainda, que estudos e debates sobre a inserção do ensino híbrido mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação já estavam sendo feitos anos antes da pandemia e que, se não tivessem demorado a encontrar lastro na educação brasileira, os efeitos do ensino remoto emergencial teriam sido menos devastadores (Brasil, 2022).

De fato, o Clayton Christensen Institute já havia publicado, em 2013, o *paper* “Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos”, de Christensen, Horn e Staker (2013). Esses autores descreviam o *blended learning*, ou, em uma tradução semântica, o ensino híbrido mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação, como aquele que se realiza através de diferentes modelos configurados por uma mescla de atividades presenciais, no espaço físico, e virtuais, no ciberespaço, em um processo marcado pela continuidade e, segundo Bacich e Moran (2015), pela conectividade, flexibilidade, autonomia discente e diversidade de tipos de estratégias, ferramentas, tempos, lugares etc.

Moran (2015), cinco anos antes de a pandemia ter causado o fechamento das escolas e a necessidade de manter o processo de escolarização por vias remotas, já falava da urgência de se integrar o presencial e o virtual na educação, justificando a lentidão da adesão dos sistemas educacionais ao modelo por implicar mudanças profundas em currículos, metodologias, tempos e espaços, além de esbarrar em resistências por parte de uma multidão de profissionais da educação com diferentes formações, concepções e valores. Já em 2015, Moran afirmava que os educadores estavam sendo pressionados para mudar, sem muito tempo para testar, destacando, entretanto, que a mudança se fazia extremamente necessária.

Por conseguinte, diante das lições aprendidas com a pandemia, a comissão de conselheiros do CNE considerou que a implementação de processos híbridos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC não poderia mais ser adiada, concedendo, portanto, parecer favorável às diretrizes nacionais gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na educação superior, de modo a orientar estudos, pesquisas, experimentações e inovações com vistas à sua expansão (Brasil, 2022). Conforme nova redação dada pelo Parecer CNE/CP 34/2023, o projeto de resolução apresenta, assim, “diretrizes nacionais para o ensino e aprendizado híbrido destinado à formação graduada, pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologia de informação e comunicação” (Brasil, 2023, p. 12).

Nesse sentido, as diretrizes permeiam “a organização da formação graduada e da pesquisa, favorecendo o desenvolvimento da cultura digital no processo educacional e de produção de conhecimento” (Brasil, 2023, p. 12), e apontam para a reestruturação dos currículos e processos de avaliação, a flexibilização das atividades e recursos didático-metodológicos, a reorganização das cargas horárias em momento síncronos e assíncronos e das estratégias de cômputo de frequência, a autonomia e protagonismo dos estudantes, a incrementação da infraestrutura tecnológica e a formação de pesquisadores e docentes das instituições de ensino superior (IES).

O texto das diretrizes elaborado em 2022 indica a possibilidade, no artigo 7º, de que as IES que oferecem cursos de formação inicial de professores para a educação básica se apropriem “das tecnologias de mediação de informação e comunicação, de modo a valorizar aspectos relacionados à vivência e utilização da linguagem digital em situações didático-pedagógicas em práticas reais e remotas” (Brasil, 2022, p. 13). Esse trecho foi retirado do texto de 2023, possivelmente por remeter à *BNC-Formação* e à *BNC-Formação continuada* (resoluções CNE/CP 2/2019 e CNE/CP 1/2020, respectivamente), que têm sido tema de intensos debates e críticas contundentes no que tange à formação de professores no Brasil (Nogueira; Borges, 2021). Isso não diminui, contudo, a importância de que os professores em formação tenham estreito contato com processos híbridos de ensino e aprendizagem mediado por TDIC, de modo a desenvolver competências necessárias à sua atuação futura na educação básica em um contexto geral de expansão da cultura digital e de necessária reconfiguração de metodologias didático-pedagógicas, salas de aula e projetos pedagógicos, em sintonia com o que recomenda o Parecer CNE/CP 34/2023 e a nova redação do artigo 1º do texto das diretrizes (Brasil, 2023). No parágrafo

único do artigo 6º das diretrizes, afirma-se que “as IES devem organizar e manter processos sistemáticos de capacitação de toda a comunidade acadêmica, em especial do corpo docente e discente” (Brasil, 2023, p. 13) — obviamente, está aí incluído o público dos cursos de formação de professores para a educação básica, caso em que pode ser delineada uma incorporação de processos híbridos de ensino e aprendizagem mediados por TDIC com foco em seu futuro campo de atuação.

Segundo o texto do projeto de resolução, “o processo híbrido de ensino e aprendizagem complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, de forma a estimular e acolher currículos estruturados por competências de aprendizado” (Brasil, 2023, p. 13), podendo “ocorrer de forma interativa e dinâmica entre as atividades acadêmicas presenciais e virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TICs” (Brasil, 2023, p. 13).

Embora as discussões em torno das diretrizes nacionais para o ensino e aprendizado híbrido no ensino superior venham se arrastando desde antes da emissão do primeiro parecer, com sua homologação postergada até não se sabe quando, é evidente que a incorporação de metodologias ativas e híbridas aos processos de ensino e aprendizagem, em particular os mediados por TDIC numa perspectiva de hibridização dos espaços físicos e virtuais, não pode mais ser adiada, principalmente na educação superior e cursos de formação de professores.

Nesse contexto, visando contribuir com futuras reestruturações de currículos e planos de ensino na educação superior, de modo a contemplar o ensino híbrido mediado por tecnologias digitais *online*, este artigo apresenta a experimentação do modelo na disciplina *coordenação pedagógica*, ministrada a duas turmas do último período de um curso de licenciatura, em uma universidade pública do interior paulista. O relato intenciona, ainda, proporcionar *insights* sobre as habilidades necessárias aos docentes universitários para atuar com modelos híbridos de ensino, particularmente os mediados por TDIC.

Considerando as especificidades do curso e das turmas e os recursos disponíveis, delineou-se uma configuração possível para a implementação da perspectiva híbrida da educação no desenvolvimento da disciplina, mantendo, contudo, os limites estabelecidos nas normas em vigência na IES, o que implica a adoção de um modelo *sustentado* de ensino híbrido (Christensen; Horn; Staker, 2013), isto é, perfeitamente adaptado ao projeto pedagógico, ao plano de ensino e à grade de horários preestabelecidos pela universidade.

## Tecendo interações e espaços híbridos de ensino e aprendizagem

A universidade tem disponibilizado aos docentes o acesso institucional ao *Google Classroom*. Então, a princípio, esse seria o único ambiente virtual de aprendizagem que daria suporte ao desenvolvimento da disciplina.

O *Classroom* possui diversos recursos interessantes, como um mural para recados na página de abertura, a organização do espaço de atividades por temas, a possibilidade de incorporar nos materiais vídeos do *YouTube*, arquivos de texto, formulários do *Google Forms* (inclusive com a importação de notas em testes elaborados com este recurso), murais do *Padlet*, entre outros. Também permite configurar o cálculo automático das médias finais dos estudantes. Todavia, se houver um grande número de postagens, entre materiais, atividades e recados, o espaço, mesmo que organizado, fica poluído e de difícil visualização, confundindo os estudantes, principalmente ao ser acessado por dispositivos móveis.

Assim, optou-se por criar um espaço virtual adicional, uma página estática (de acesso restrito, mediante senha) em um site gratuito na plataforma *Wordpress*, dividindo as diversas postagens entre ela e o *Classroom*.

Criou-se, ainda, um grupo de discussões no *Google Groups*, para que os estudantes pudessem debater em conjunto e assincronamente uma atividade de construção coletiva e colaborativa. Porém, na criação do grupo, as limitações da conta institucional geraram entraves. Embora seja recomendado que os espaços virtuais priorizem meios oficiais de comunicação, a conta institucional não permitiu a criação dos grupos e foi preciso usar uma conta *Google* pessoal.

As contas institucionais dos estudantes permitiram sua inserção nos grupos. Todavia, grande parte deles teve dificuldades de interação com a dinâmica do *Groups*, não conseguindo sequer aceitar o convite de participação antes que expirasse (sete dias após o envio). Assim, após consulta aos estudantes sobre que meio preferiam para a comunicação entre eles, foi criado um grupo no aplicativo de mensagens *WhatsApp*, administrado por dois representantes, um de cada turma.

A atividade final da disciplina, mote da criação do grupo de discussão *online*, pautou-se na estratégia das *wiki*, ou seja, na disponibilização de um espaço de escrita coletiva, com fins de produção de um único documento por todos os estudantes, sobre um tema de interesse coletivo e significativo para o grupo. Para esse fim, foi configurado um arquivo de texto no *Google Docs*, com acesso e poderes de edição a partir dos *e-mails*

institucionais dos estudantes. Outro espaço de interação *online* disponibilizado foi um mural de dúvidas e soluções, criado no *Padlet* com a finalidade de ser usado para a revisão geral dos temas estudados.

A principal estratégia de ensino híbrido usada foi o modelo sustentado de ensino híbrido denominado *flipped classroom* ou *sala de aula invertida*, combinada a outras menos estruturadas, que se aproximam do *modelo virtual enriquecido*. No modelo de sala de aula invertida mediado por TDIC, materiais de estudo são disponibilizados com antecedência no ambiente virtual para que os estudantes se preparem para o próximo encontro síncrono; o modelo virtual enriquecido contempla estudos *on* e *offline* sob uma perspectiva mais disruptiva, sem haver a necessidade de uma rígida frequência periódica à sala de aula física (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Assim, *a priori*, dividiu-se a carga horária destinada aos estudos em duas partes: uma dedicada aos feitos *online*, em local de escolha dos estudantes, e outra aos encontros síncronos, na sala de aula física. Os estudos *online* comportaram a indicação de materiais preparatórios para o encontro posterior na sala de aula física, realizado uma vez por semana, além de atividades de revisão, pesquisa e interação assíncrona.

De modo a favorecer estudantes que precisavam usar a infraestrutura da universidade para acessar os ambientes virtuais de aprendizagem, as quatro horas dos encontros semanais foram organizadas de modo que as interações presenciais ocorressem nas primeiras duas horas e, nas duas seguintes, os estudantes poderiam usar a sala de informática ou a rede *wi-fi* do campus para realizar as atividades disponíveis nos ambientes *online*.

Esse *design* foi adotado durante a maior parte do período de realização da disciplina. As aulas presenciais também contaram com o suporte de recursos digitais, alguns deles de cunho interativo com vistas a um maior engajamento dos estudantes e a colocá-los em contato com ferramentas que pudessem usar em sua futura prática docente. Para exemplificar, pode-se citar a construção de nuvens de palavras valendo-se da plataforma *Mentimeter* e uma dinâmica de intervenção usando um vídeo disponível no *YouTube* (em que os estudantes realizaram a reescrita criativa da narração de uma animação). Obviamente, outras metodologias, como aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupo e até uma atividade de campo (realizada nos espaços abertos do campus) fizeram parte desses momentos síncronos.

A parte final do semestre foi dedicada à elaboração coletiva da análise crítico-construtiva de um projeto político-pedagógico de interesse das turmas, simulando um dos aspectos que caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico em escolas de educação básica, de modo a atender objetivos de aprendizagem definidos no plano de ensino da disciplina. Os estudantes foram desafiados a se articularem em termos de comunicação virtual e presencial, a criarem soluções para os obstáculos encontrados e a redigir o documento final colaborativamente, nos moldes das páginas da *web* concebidas na perspectiva *wiki*, conforme já mencionado anteriormente.

As principais características da proposta híbrida implementada foram a flexibilidade e a significativa autonomia dada aos estudantes, conferindo-lhes a responsabilidade pelo nível de aprofundamento dos estudos realizados, pela participação nos encontros presenciais (não houve lista de presença) e pela auto-organização dos prazos intermediários (embora houvesse um cronograma detalhado com datas previstas para o estudo de cada tema, só a data final de entrega de todas as atividades, inclusive das assinaturas de listas de checagem — *checklists* — dos estudos realizados, foi definida e cobrada rigorosamente). Coube aos estudantes, também, optar pela realização dos estudos *online* no campus, nas duas horas da carga horária semanal reservada para isto, ou em outros ambientes e horários, bem como solicitar a orientação síncrona presencial ou via aplicativo de reuniões (*Google Meet*), ou assíncrona, por *e-mail*, durante todo o período de realização conjunta da atividade final.

A simples participação garantia a nota mínima para aprovação na disciplina (5,0), não havendo, portanto, qualquer tipo de pressão relacionada a uma potencial reprovação por desempenho. A somatória de atividades de revisão dos temas estudados e a atividade coletiva final complementarizariam a média.

É preciso salientar que essas metodologias híbridas de ensino apoiadas em TDIC, utilizadas no decorrer do semestre, foram detalhadamente apresentadas aos estudantes no primeiro encontro da disciplina e só foram implementadas mediante a adesão voluntária de todos os presentes.

## Feedback dos estudantes

Dos 84 estudantes matriculados e assíduos às aulas, 71 (84,5%) se dispuseram a contribuir, voluntária e anonimamente, com a avaliação da disciplina. Foi solicitado que avaliassem, em uma escala de 1 a 5, seu grau de satisfação em relação a diferentes aspectos, considerando-se 1 para *Insatisfeita(o)* e 5 para *Muito satisfeita(o)*. As respostas dos estudantes podem ser observadas na tabela 1, a seguir.

**Tabela 1** – Índice de satisfação dos estudantes em diferentes quesitos (em %)

Sobre...	1	2	3	4	5
... a organização geral da disciplina			1,4	4,2	94,4
... a organização e finalidades do <i>Classroom</i>				2,8	97,2
... a organização e finalidades da página de roteiros de aula, cronograma e indicação de materiais			1,4	2,8	95,8
... ter vários espaços virtuais para diferentes finalidades			7	12,7	80,3
... a dinâmica (inclusive datas) de postagem de <i>checklists</i> e atividades			1,4	2,8	95,8
... o painel de revisão geral			4,2	2,8	93
... o grupo de discussão para elaboração do trabalho final (uso do <i>WhatsApp</i> )	4,2	2,8	22,5	16,9	53,5
... as atividades avaliativas de revisão dos temas			2,8	4,2	93
... a estratégia de construção coletiva da atividade final	5,6	5,6	22,5	29,6	36,6
... a qualidade das interações presenciais na sala de aula física			2,8	7	90,1
... os recursos digitais usados nas interações na sala de aula física e no ambiente virtual			1,4	2,8	95,8
... a distribuição da carga horária da disciplina			1,4	1,4	97,2
... a metodologia híbrida de ensino, combinando atividades diversificadas realizadas no ambiente virtual e na sala de aula física/no campus			1,4	4,2	94,4
... a estratégia de avaliação e constituição da média final				4,2	95,8

Fonte: os autores.

Pedi-se também que, em uma escala de zero a dez, os estudantes atribuíssem uma nota geral para a disciplina. Cinco estudantes (7%) atribuíram nota 8; quatorze (19,7%), nota 9; e 52 (73,2%) conferiram a nota 10.

Por fim, perguntou-se “Qual foi o maior desafio enfrentado por você durante o desenvolvimento da nossa disciplina?” e “Qual foi a sensação de ter autonomia para escolher o nível de aprofundamento de seus estudos em nossa disciplina, posto não haver reprovação por nota?”, além de haver uma questão aberta em que os estudantes poderiam se expressar livremente.

Quanto à primeira pergunta, o maior desafio, apontado por 32,4% dos estudantes, foi a elaboração da atividade coletiva. As principais dificuldades foram articular a comunicação e as ideias e chegar a consensos, pelo grande número de pessoas, particularmente entre as duas turmas (diurno e noturno), mesmo as interações tendo sido realizadas em um espaço virtual comum, possivelmente devido a perspectivas divergentes que costumam caracterizar esses diferentes públicos. Alguns estudantes, porém, ressaltaram ter aprendido muito com a proposta de produção coletiva e conjecturaram que as dificuldades encontradas se deviam, provavelmente, a nunca terem experimentado uma dinâmica semelhante durante toda a graduação. Isso talvez explique o descontentamento com o grupo de discussão para elaboração do trabalho coletivo e a estratégia de construção conjunta da atividade final, retratado nos números da tabela 1.

Propor a construção coletiva do trabalho final, ainda mais juntando as duas turmas, foi uma decisão arriscada, tomada apenas depois de muitas ponderações. O fato de ser um tema sempre presente, nas interações presenciais síncronas, a complexidade de se elaborar projetos coletivos nas escolas, especialmente em instituições com um número imenso de professores, outros profissionais da educação, estudantes e famílias, acabou por fazer crer que seria uma experiência construtiva experimentar essa dificuldade na pele. São compreensíveis, portanto, as queixas e dificuldades encontradas, pois, se já é difícil organizar as ideias e encontrar consensos em um grupo de meia dúzia de pessoas, com mais de oitenta, as dimensões se tornam assustadoras. Contudo, talvez isso possa ajudar na compreensão dos bastidores do trabalho do coordenador pedagógico, não apenas quando precisa organizar a reelaboração do projeto político-pedagógico, mas no desenvolvimento de qualquer outro projeto conjunto, inter ou transdisciplinar, nas escolas de educação básica.

Outro aspecto é que, de fato, a escrita coletiva pode ser um exercício bastante complexo, completamente diferente de quando se escreve individualmente. Escrever coletivamente exige uma grande responsabilidade autoral e muito trato no modo como se interfere nas contribuições do outro. É um exercício tenso, sujeito a conflitos de diversos

tipos, capaz, entretanto, de auxiliar no desenvolvimento de habilidades (*soft skills*) muito necessárias ao professor desses novos tempos. Flexibilidade, resiliência, trabalho em equipe, proatividade, empatia e ética são apenas algumas delas.

Ainda sobre a questão dos desafios, e focando na temática das metodologias híbridas de ensino mediadas por TDIC, apenas duas pessoas (2,8%) disseram ter encontrado dificuldades com a abordagem híbrida, quatro (5,6%), com as ferramentas e/ou plataformas digitais e oito (11,3%), para se auto-organizar ou não se acomodar pela liberdade proporcionada pela flexibilidade e autonomia da proposta didático-metodológica. Doze estudantes (16,9%) afirmaram não ter esbarrado em desafios significativos. Comparando esses resultados com os da tabela 1, em que mais de 90% dos estudantes registraram grau máximo de satisfação em praticamente todos os quesitos relacionados a esse aspecto, infere-se que a estratégia híbrida de ensino com o suporte das TDIC, do modo como foi implementada, encontrou uma receptividade muito boa, particularmente considerando-se que esse foi praticamente o primeiro contato dos estudantes com ela.

Pegando o gancho da questão da autonomia, embora esse tenha sido um desafio para boa parte dos estudantes, quase todos se mostraram muito satisfeitos. Houve quem relatasse ter sentido medo ou hesitação diante de tanta autonomia, outros que consideraram ser uma imensa responsabilidade e ainda uns poucos que acabaram por se dedicar menos do que deveriam, por não haver uma cobrança ou monitoramento rígidos no decorrer do semestre. Mas a maioria avaliou a experiência como inovadora e dotada de uma leveza que os ajudou a se concentrar mais nas aprendizagens do que na “mineração de pontos” para compor a média, havendo vários que afirmaram ter se dedicado de maneira semelhante ou até mais do que em disciplinas cujo professor conduz o roteiro rigorosamente. Alguns ressaltaram que essa experiência os fez refletir sobre sua futura atuação docente, em que a autonomia será essencial para que possam aprimorar sua prática e formação.

Encerrando o *feedback* sobre a disciplina, ao se manifestarem livremente, os estudantes salientaram o quanto a organização primorosa do cronograma, das atividades presenciais e dos espaços virtuais foi importante. No entanto, conforme indicado na tabela 1 e confirmado por alguns depoimentos, usar um único ambiente virtual, em que se concentre materiais, *hiperlinks*, atividades e espaços de interação, parece ser o mais indicado para ajudar estudantes com menor domínio das tecnologias *online* a realizarem seus estudos sem mais dificuldades e aprimorarem as habilidades necessárias para desenvolverem sua competência digital. O uso de um ambiente virtual de aprendizagem

mais completo e organizado (o *Moodle*, por exemplo) poderia ser uma solução nesse sentido.

Alguns estudantes agradeceram a oportunidade de conhecer novas formas de ensinar e aprender, principalmente envolvendo tecnologias digitais *online*. Houve, também, vários comentários positivos sobre a atuação docente: a constante presencialidade — real e virtual —, a abordagem docente-discentes mais simétrica e horizontalizada e a competência didático-metodológica foram apontadas como grandes diferenciais na superação das dificuldades. Esse estreitamento das relações e reposicionamento da função docente, mais como um facilitador ou orientador dos processos de ensino e aprendizagem, bem como um bom nível de fluência digital combinado ao conhecimento de metodologias mais ativas, por parte dos professores universitários, são condições essenciais para que o ensino híbrido mediado por TDIC possa, de fato, somar à educação superior, em vez de se tornar mais um problema para a formação dos estudantes.

### **Concluindo a conversa**

À guisa de uma conclusão, vale ressaltar que os modelos de ensino híbrido escolhidos para a experiência visaram superar entraves que poderiam ter impactado negativamente a participação dos estudantes, ou seja, reservou-se cargas horárias dentro do período em que as turmas comumente já estão no campus, de modo que pudessem usufruir da infraestrutura computacional e das redes de dados; os encontros na sala de aula física foram realizados nas primeiras horas dos dias de aula, de modo que ninguém precisasse sair mais cedo do encontro por conta dos horários dos transportes; e os recursos digitais utilizados nesses momentos não contemplaram abordagens mais disruptivas, como interações síncronas com convidados geograficamente distantes, que demandariam uma estrutura específica para serem realizadas, fugindo da perspectiva de normalização de processos híbridos de ensino.

Antes que alguém diga que já combina suas aulas presenciais com tecnologias *online* e que, portanto, já adota uma perspectiva híbrida de ensino, faz-se necessário refletir sobre alguns pontos. Quando o uso de recursos digitais não configura um ensino híbrido? Indicação de *links* e espaços virtuais usados como repositório são prática comum (Ruy; Belda, 2021) — mas podem ser considerados como um pontapé inicial para a inserção da componente híbrida na educação? Inspirados em Moran (2015), afirmamos que é preciso ir além, transformando as estratégias de mediação do processo de ensino e aprendizagem,

redefinindo os papéis desempenhados por docentes e discentes e redesenhando os espaços e formas de interação.

Como vimos, os jovens estudantes parecem apreciar e poucos apresentam resistências em aderir ao modelo. Ao que tudo indica, não consideram a inserção das estratégias híbridas de ensino e aprendizagem como ruptura, mas sim como uma inovação muito bem-vinda, e, salvo exceções, transitam tranquilamente entre os espaços reais e o ciberespaço. Mas, para que essa positividade suceda e permaneça, a competência digital e didático-metodológica docente é fundamental. Além disso, para uma inserção bem-sucedida da abordagem híbrida, as demandas da comunidade discente não podem ser negligenciadas, como as relacionadas à carga horária síncrona e assíncrona, presencial física ou virtual, o acesso a equipamentos computacionais e às redes de dados e um olhar personalizado para as características de cada estudante, de modo a não excluir aqueles que ainda precisam desenvolver melhor a autonomia e a própria competência digital.

Especificidades à parte, espera-se, com o relato aqui apresentado, poder contribuir para os debates acerca das potencialidades e condições efetivas da implementação de diretrizes nacionais que orientam a incorporação de processos híbridos de ensino e aprendizagem na educação superior em nosso país. Em um mundo em que o digital cada vez mais se hibridiza com o real, as instituições que formam os profissionais de nível superior do país não podem se furtar em dar sua contribuição para que estes incorporem as novas tecnologias de modo fundamentado e que realmente impulse suas carreiras e o desenvolvimento nos setores em que atuarão. Isso é particularmente importante no caso da formação dos profissionais da educação, seja para a educação básica, seja para o ensino superior.

O ensino híbrido mediado pelas tecnologias digitais *online* comporta esse potencial, mas só se constituirá em algo realmente inovador se ultrapassar o uso trivial dessas tecnologias, redesenhando processos e papéis. Do contrário, corre-se o risco de se tornar apenas mais uma ponte para o sucateamento das universidades, num desvirtuamento tanto do que se tem hoje como do que poderia vir a ser. Mas isso é uma discussão para um outro momento. Por agora, que as energias se concentrem em aprender mais sobre as metodologias híbridas mediadas pelas TDIC e em pensar em uma inserção, no ensino superior, que de fato possa contribuir com os avanços da educação brasileira.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, v. 25, p. 45-47, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 14/2022**. Assunto: Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 5 jul. 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category\\_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 34/2023**. Assunto: Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 8 ago. 2023. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category\\_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252671-pcp034-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 out. 2023.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Lexington: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido>. Acesso em: 23 out. 2023.

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

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 29 out. 2023.

RUY, Rosimari; BELDA, Francisco Rolfsen. A presença das tecnologias digitais no currículo do curso de Pedagogia da FCLAR-UNESP: dissonâncias entre a formação e a futura prática docente. **Anais do V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, v. 6. p. 36-48. São Paulo: Unesp, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234824>. Acesso em: 23 out. 2023.