

PANORAMA DO ENSINO HÍBRIDO NAS INSTITUIÇÕES CONSORCIADAS AO STHEM BRASIL DURANTE O PERÍODO DA PANDEMIA

*OVERVIEW OF HYBRID EDUCATION IN INSTITUTIONS ASSOCIATED WITH STHEM
BRAZIL DURING THE PANDEMIC PERIOD*

REIS, Ana Valéria Sampaio de Almeida¹; SCHERER; Adriana Paula Zamin²; VARGAS,
Sandra Belloli de²; TESCAROLLO, Iara Lúcia³; ANTONIO, Márcia Aparecida³.

¹Doutoranda no Instituto de Investigação Interdisciplinar em Estudos Contemporâneos, na
Universidade de Coimbra, Portugal; Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre; ³Universidade
São Francisco.

marcia.antonio@unifag.com.br

RESUMO: A pandemia da COVID-19 intensificou o debate sobre o ensino híbrido dada a necessidade de adaptação e limitação de convívio como alternativa na contenção do avanço do contágio. O objetivo deste artigo foi apresentar as iniciativas de ensino híbrido desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que integram o Consórcio STHEM Brasil. A pesquisa se desenvolveu por meio de uma *survey* que contou com questões abertas e fechadas e enviada às IES associadas. Os resultados indicam que 28 IES vinculadas ao Consórcio STHEM Brasil adotaram o modelo e promoveram transformações que visam ao efetivo aprendizado dos estudantes, em diferentes ritmos, ações e estruturas. No entanto, a pesquisa mostrou que o processo de avaliação dessas IES nessa modalidade de ensino, ainda requer aprimoramento.

Palavras-chave: Educação superior; Ensino híbrido; Consórcio STHEM Brasil.

ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has intensified the debate on hybrid education given the need to adapt and limit socializing as an alternative to contain the spread of contagion. The objective of this article was to present the hybrid education initiatives developed in Higher Education Institutions (HEIs) that are part of the STHEM Brasil Consortium. The research was developed through a survey that had open and closed questions and sent to the associated HEIs. The results indicate that 28 HEIs linked to the STHEM Brasil Consortium adopted blended learning and promoted transformations aimed at effective student learning, at different paces, actions and structures. However, the research showed that the evaluation process of these HEIs in this teaching modality still requires improvement.

Keywords: Higher education; Blended learning; STHEM Brazil Consortium.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio do mundo atual, no que diz respeito à educação, é transformar o modelo de ensino, consolidado pela era industrial, em um sistema em que os estudantes desenvolvam capacidades para conduzir sua própria aprendizagem. Aliado a essa necessidade de transformação, há o fato de que a sociedade está cada vez mais digitalizada, conectada e os estudantes inseridos nesse contexto possuem expectativas cada vez menos analógicas.

Desde 11 de março de 2020, data em que foi decretada a pandemia da COVID-19, as Instituições de Ensino Superior (IES) tem passado por adaptações e estão repensando o

ensino. De forma geral, percebe-se que as IES estão buscando alternativas para promover essa necessária transformação, assim, o modelo híbrido apresenta-se como uma possibilidade concreta. De acordo com Horn e Staker (2015), o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual o estudante aprende em parte através do ensino *online* e em parte em um ambiente físico supervisionado que não seja sua casa; e ambas as modalidades precisam estar interligadas de forma a possibilitar uma experiência de aprendizagem completa.

Nesse contexto de mudanças no ensino superior, as redes de cooperação proporcionam aos seus consorciados uma vasta gama de oportunidades de aprendizagens e trocas de experiências. No cenário nacional, apresenta-se o Consórcio STHEM Brasil com mais de 60 instituições de ensino associadas e que compartilham conhecimentos com o objetivo de promover uma melhora na qualidade de ensino em suas instituições. O acrônimo STHEM relaciona-se às áreas de Ciência, Tecnologia, Humanidades, Engenharia e Matemática (STHEM, em inglês: *Science, Technology, Humanity, Engineering and Mathematics*). O Consórcio STHEM Brasil atua em parceria com o LASPAU (*Latin American Scholarship Program of American Universities*) associada à *Harvard University*, que tem se dedicado desde 1964 à missão de fortalecer o ensino superior (STHEM, 2021).

Ensino híbrido: panorama teórico

O modelo de escola que ainda se conhece hoje em dia foi concebido há mais de um século, organizado de acordo com o modelo industrial em que os estudantes eram agrupados por idade em séries, em uma sala de aula com um professor e com a padronização do ensino e da avaliação (HORN; STAKER, 2015).

Para uma sociedade em que a mão de obra intelectual era necessária em uma escala pequena, o fato de muitos jovens abandonarem os estudos não significava que o modelo de ensino fosse fracassado, pois eles igualmente se colocavam no mercado de trabalho. No entanto, para os termos atuais de formação profissional para o mercado de trabalho em que mais de 60% dos empregos requerem competências intelectuais, o modelo industrial de ensino não é o mais adequado (HORN; STAKER, 2015). Alia-se a esse aspecto de exigência do mercado de trabalho, o fato de que as crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, e que, portanto, estabelecem uma conexão diferente com o conhecimento e que cada criança e jovem aprende de forma e ritmo diferentes uns dos outros (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A expressão ensino híbrida está fundamentada na ideia de que não existe uma única forma de aprender e que a aprendizagem se dá através de um processo contínuo que ocorre, não só de diferentes formas, mas também em diferentes espaços. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Moran (2015) defende que a educação sempre foi híbrida, pois é uma combinação de espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos diferentes. Isso tudo aliado a uma sociedade que está em constante processo de mudança, que é contraditória e que é formada por indivíduos com níveis diferentes de evolução cognitiva, emocional e moral. (MORAN, 2015).

É possível encontrar na literatura diversas definições para o modelo híbrido de ensino. No entanto, segundo Horn e Staker (2015), é imperativo que qualquer definição para ensino híbrido contenha três características básicas: (a) o estudante deve aprender, pelo menos em parte, através do ensino *online*; (b) o estudante deve aprender, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado diferente de seu lar; (c) as aprendizagens, tanto *online* quanto

presencial, devem ser integradas. Nesse sentido, Brito (2020, p.1) em seu estudo, constatou que “... o que distingue o ensino híbrido é a sua pedagogia, que faz convergir o ambiente presencial ao virtual de maneira indissociável, a partir de ações pedagógicas que, para serem finalizadas, necessitam de atividades nesses dois ambientes”.

Uma vez estabelecidas as características básicas para o ensino híbrido, é importante frisar que o mesmo está diretamente relacionado a uma experiência educacional em que o estudante aprende através de um programa de educação formal (HORN e STAKER, 2015). Outro aspecto importante a se levar em conta, quando se trata de ensino híbrido, é que o estudante precisa ter algum elemento de controle sobre o tempo e, portanto, o professor transmitindo o conteúdo da disciplina de forma *online*, não configura ensino híbrido. Em relação ao controle do tempo por parte do estudante, há necessidade de que este tenha a possibilidade de escolher o momento mais oportuno para a aprendizagem, ou ainda possa parar, avançar, ou retroceder o conteúdo *online*, caracterizando a personalização do ensino. (HORN; STAKER, 2015).

Ao refletir sobre o ensino-aprendizagem e o modelo de ensino híbrido, é preeminente que sejam abordados aspectos que envolvem a avaliação, uma vez que o modelo classificatório, adotado pela escola em seu formato clássico, já não é suficiente, é preciso ir além. Rodrigues (2015) afirma que a reflexão sobre a avaliação no ensino híbrido deve transpor seu uso e propósito, pois nesse modelo, a tecnologia propicia novos métodos, recursos e ferramentas, possibilitando, inclusive, a colaboração entre os estudantes. Nesta remodelagem, segundo o autor, a avaliação torna-se parte fundamental do ensino híbrido, e é através dela que se alcança a personalização do ensino.

Novais (2017) apresenta as possibilidades de ensino híbrido, a saber: (a) modelo de rotação: quando ocorre a alternância das atividades entre os discentes sob a orientação do professor; (b) rotação por estações: os estudantes realizam tarefas em grupo no formato *online*; (c) laboratório rotacional: conciliar atividades na sala de aula tradicional e inclui uma rotação para laboratórios de ensino e/ou laboratórios de informática; (d) sala de aula invertida: exige estudo prévio do conteúdo teórico, na sala de aula tradicional ou *online* acontece os debates; (e) rotação individual: cada discente de posse de sua lista de atividades deve cumpri-la; (f) modelo *flex*: os discentes podem aprender de maneira personalizada por meio dos recursos utilizados nos modelos anteriores; (g) modelo à *la carte*: pode ocorrer na sala de aula tradicional ou *online*, contudo abrange uma atividade e não o ensino de forma integral; (h) modelo virtual enriquecido: contempla momentos em que a presença do professor é obrigatória.

Para Spinardi e Both (2018) a utilização do ensino híbrido oportuniza aos discentes o melhor aproveitamento dos momentos *online* e presenciais, pois por meio do uso de diversos recursos de aprendizagem, os estudantes dispõem de maior autonomia e flexibilidade horários para a realização das atividades, além de permitir a interação com o grupo. Brito (2020) argumenta que os modelos pedagógicos adotados no ensino híbrido inter-relacionam e originam uma nova identidade epistemológica à prática docente.

A partir dessa perspectiva de necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, despontam as redes de cooperação que tornam possível a criação de sinergias e colaboração interinstitucional, tão necessários para a melhoria do ensino e, como consequência, uma melhor qualidade da aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, apresenta-se o Consórcio STHEM Brasil, cuja missão é “promover a inovação acadêmica por meio de uma rede de cooperação de Instituições de Ensino Superior brasileiras para formar professores e gestores capazes de lidar com os desafios da sociedade” (STHEM, 2021).

O Consórcio STHEM Brasil foi criado em 2013 por meio de uma iniciativa de 11 IES com o objetivo de investir na formação de professores para o uso das metodologias ativas e com isso melhorar o aprendizado dos estudantes. Fazem parte do STHEM 64 IES, dessas 10 são públicas, 53 são privadas e 1 em Portugal, caracterizando o consórcio como uma rede de cooperação internacional. Desde sua criação, mais de 4500 professores participaram dos processos de capacitação que são ofertados e, estes, sempre foram suportados pelas parcerias do consórcio com diversas instituições de ensino com relevância no cenário mundial, entre elas, LASPAU – *Harvard*, Tecnológico de Monterrey e *Arizona State University* (STHEM, 2021).

Além da capacitação de professores e gestores, o consórcio STHEM Brasil promove a reflexão e a pesquisa nas diversas dimensões da inovação acadêmica. Para promover e impulsionar as inovações acadêmicas baseadas nas melhores práticas, criou o Grupo de Estudos em Ensino Híbrido cujo objetivo é fomentar o suporte para que as instituições consorciadas implementem o modelo respeitando seus princípios básicos de forma a extrair os benefícios e, dessa forma, promover o aprendizado significativo dos estudantes (STHEM Brasil, 2021). Recentemente o Conselho Nacional de Educação (CNE) trouxe o termo Processo Híbrido de Ensino e Aprendizagem, para a nova abordagem educacional híbrida e que está apresentada no Parecer CNE/CP N°14 de 05 de julho de 2022 (BRASIL, 2022). Neste documento, o Processo Híbrido de Ensino e Aprendizagem é compreendido como um conjunto de estratégias que integram as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais.

Estudos precedentes sobre ensino híbrido

Muitos estudos têm sido desenvolvidos em busca de alternativas para personalizar o ensino e inserir as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, de modo a maximizar o sucesso dos estudantes. E, o ensino híbrido está no topo da lista desses estudos acerca das propostas de mudança na educação. Schiehl e Gasparini (2016) analisaram as contribuições do uso da plataforma *Google Sala de Aula* para o modelo de rotação por estações em turmas do segundo ano do ensino médio nas aulas de matemática. Os autores citam como principais resultados maior proximidade dos estudantes com o professor, fato que pode aumentar o interesse pelas aulas e conteúdos desenvolvidos; além de maior colaboração entre os estudantes devido ao novo *layout* da sala.

A pesquisa de Bacich (2016) objetivou verificar aspectos relacionados à formação e à implementação do ensino híbrido a partir de entrevistas entre dois grupos de professores: (a) grupo de experimentação em ensino híbrido; e (b) grupo de participantes de um curso de ensino híbrido. A pesquisa evidenciou pontos de atração do ensino híbrido, tais como ensino individualizado, adequado às habilidades e competências do século XXI, estímulo à criatividade tanto do estudante quanto do professor, flexibilidade para aplicar em diversas atividades, entre outras (BACICH, 2106). O trabalho de Bacich (2016) se aproxima do que apresentamos nesse estudo, pois trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa que envolveu atores do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de compreender os aspectos do ensino híbrido. No entanto, ela se difere deste trabalho, pois o público-alvo é, em sua maioria, professores da Educação Básica de diferentes redes de ensino que realizaram cursos *online* de formação docente.

A pesquisa de Spinardi e Both (2018) analisou como o ensino híbrido contribui para a aprendizagem do estudante a partir de uma revisão de literatura. Os autores concluíram que, diante dos diversos modelos de ensino híbrido, o processo de avaliação da aprendizagem

torna-se cada vez mais complexo, pois uma nota ou a atribuição de um conceito não tem capacidade de medir e expressar objetivamente o nível de conhecimentos adquiridos. Sugere-se que a avaliação acumule informações sobre os discentes, pois quanto maior for esse número, melhores serão as decisões do professor em relação à aprendizagem.

No trabalho de Leandro e Corrêa (2018) foram abordados os potenciais e desafios que impactam o uso do ensino híbrido na educação superior, através de uma análise de artigos científicos publicados entre 2012 e 2017. Os resultados do trabalho apontam como potencialidade do ensino híbrido o fato dele proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa e como principais desafios, a exigência de um perfil proativo dos estudantes, bem como, a necessidade de uma formação aos docentes para qualificá-los nos aspectos pedagógicos do ensino híbrido e para o uso de elementos tecnológicos (LEANDRO; CORRÊA, 2018). Esse trabalho aproxima-se do estudo aqui proposto, pois também objetiva apresentar o estado da arte do ensino híbrido no ensino superior.

Nascimento, Brito e Padilha (2020) buscaram identificar o nível de engajamento docente ao vivenciar a implementação do ensino híbrido, da aprendizagem por projetos e por problema, em dois cursos superiores. Os principais resultados indicaram que existe o engajamento do docente com os discentes, principalmente em três dimensões: emocional, cognitiva e social. Outra constatação é de que os professores se preocupam com a formação dos discentes ao procurar e experimentar maneiras diferentes para fazê-los aprender, além de ouvir suas necessidades e buscar meios para minimizá-las.

Objetivos para o levantamento sobre ensino híbrido das IES consorciadas ao STHEM Brasil

Além do compartilhamento de experiências entre as instituições consorciadas, o STHEM Brasil fomenta a pesquisa em diferentes áreas da inovação acadêmica através de grupos de estudos formados por professores das diversas IES e um desses grupos têm como foco o estudo do ensino híbrido. Nos trabalhos realizados por esse grupo, surgiu a pergunta norteadora: como são e como estão organizados os programas de ensino híbrido nas instituições consorciadas? Isto posto, o objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada no Consórcio STHEM Brasil e que mostra o panorama do ensino híbrido nas IES consorciadas.

Em agosto de 2021, o Consórcio STHEM Brasil realizou pesquisa com o objetivo de compreender o panorama do Ensino Híbrido. Os resultados foram significativos gerando a necessidade de aprofundamento das informações apresentadas. Assim, o objetivo do presente estudo consistiu em realizar um levantamento para avaliar as iniciativas de ensino híbrido desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) que integram o Consórcio STHEM Brasil, buscando identificar a implementação desse modelo, bem como suas especificidades.

METODOLOGIA

Este trabalho buscou levantar dados sobre conhecimento e aplicação do ensino híbrido nos cursos de graduação das IES associadas ao STHEM Brasil. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa que teve como objetivo principal a descrição das características das instituições estudadas, com abordagem quali-quantitativa. (GIL, 2017).

Os procedimentos técnicos foram delineados com base nas legislações do ensino superior publicadas no Brasil e revisão acerca do tema, nas seguintes bases de dados *online*: *Google Scholar* e *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. Durante as pesquisas foram empregados os descritores dos idiomas português e inglês: ensino híbrido; *blended learning*.

Também foi realizada análise documental de dados do Consórcio STHM Brasil e que ainda não haviam recebido um tratamento analítico, seguido de um levantamento do tipo *survey* (GIL, 2017). Tais procedimentos foram realizados com o intuito de avaliar quais IES já elencaram a possibilidade da utilização do ensino híbrido. Para este estudo foi encaminhado um questionário semiestruturado com a utilização da plataforma do *Google Forms*, para aplicação no âmbito das IES consorciadas ao STHM Brasil. Este instrumento teve como foco os gestores de cada IES. No rol de perguntas, objetivou-se levantar dados como: considerações sobre o modelo do ensino híbrido e o futuro da educação superior; propostas de ensino híbrido adotado pela IES; recursos tecnológicos empregados; sistemas para avaliação da aprendizagem; processo de avaliação da aprendizagem no modelo híbrido; formação docente; fatores críticos de sucesso; desafios do docente para implementação do modelo híbrido nas IES e busca de pesquisa de satisfação com os discentes em relação ao ensino híbrido.

Desta forma, o *link* para acesso ao questionário foi encaminhado aos *e-mails* cadastrados no consórcio STHM Brasil e as respostas obtidas por conveniência, a partir do interesse despertado no potencial respondente. Os dados foram tratados qualitativamente a partir da análise das percepções e características das respostas, os mesmos foram organizados por frequência absoluta (n_i), e frequência relativa percentual (π_i), considerando o anonimato dos respondentes e os resultados apresentados de forma agregada, não permitindo a identificação dos participantes de pesquisa. Para o processo de codificação e tratamentos analítico, optou-se pela utilização do programa Microsoft Excel®, por atender aos propósitos da pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco sob CAEE N° 70130423.6.0000.5514 e Número do Parecer: 6.122.456.

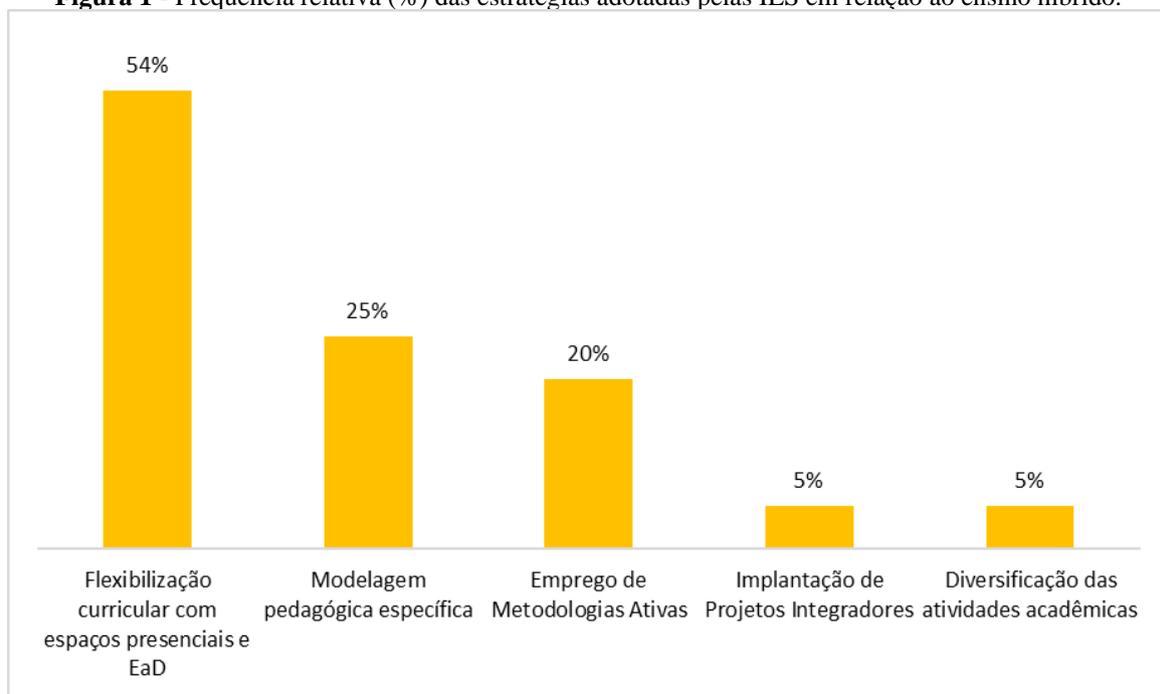
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi encaminhada por *e-mail* aos gestores das 64 IES consorciadas ao STHM Brasil, distribuídas em 11 estados. Os dados foram coletados em formulário *online* entre os meses de setembro e novembro de 2021. Foram obtidas 39 respostas, representando 64% da população analisada. Dentre as IES respondentes 84,6% são privadas, 48,7% se classificam como Centro Universitário e 30,7% como Faculdade. O total de estudantes matriculados nessas instituições é de 835.445 e 15.553 docentes. Considerando a representatividade das instituições avaliadas é importante destacar que a pesquisa teve caráter exploratório, sem a intenção de levantar dados para todo universo.

Para verificar o *status* da implementação do ensino híbrido nas instituições estudadas, 71,8% (n_i 28), afirmou que o processo já foi deflagrado enquanto 28,2% (n_i 11), respondeu que ainda não implantou o ensino híbrido, logo, tais instituições foram dispensadas de prosseguir com o preenchimento do questionário, dado que o objetivo da pesquisa foi delinear o panorama do ensino híbrido das IES consorciadas ao STHM Brasil. Dentre as IES que já adotaram o ensino híbrido, 94,6% (n_i 26,5) dos respondentes acreditam que esta modalidade representa o futuro da educação superior no Brasil. Destacam-se alguns fatores que impulsionaram essa percepção como: a pandemia, o avanço tecnológico, os modelos pautados em competências, geração digital, flexibilização de rotinas e o estudante como protagonista de sua aprendizagem. Esses resultados corroboram com o trabalho de Leandro e Corrêa (2018) cujos achados apontam, como potencialidade do ensino híbrido, uma aprendizagem mais significativa, no entanto, há desafios, como a necessidade de uma formação aos docentes para qualificá-los nos aspectos pedagógicos do ensino híbrido e para o uso de elementos tecnológicos.

Em relação às características do ensino híbrido relatadas pelas IES investigadas, 75% (n_i 21) indicaram a modelagem orientada tanto por disciplina quanto por competência. No que se refere à concepção de ensino híbrido, 86% (n_i 24) das IES declaram integrar os momentos presenciais e *online* em cada curso/ módulo/ componente disciplinar. Os 14% (n_i 4) restantes mencionaram um *mix* entre presencial e educação a distância (EaD), independente da forma de operacionalização, devidamente concebido e descrito no projeto pedagógico do curso. Observou-se que não foram relacionados nenhum dos modelos de ensino híbrido descritos pela literatura, fato que pode denotar a falta de clareza em relação ao conceito de ensino híbrido (NOVAIS, 2017; SPINARDI; BOTH, 2018). A Figura 1 apresenta o perfil das estratégias de ensino híbrido adotadas pelas instituições estudadas

Figura 1 - Frequência relativa (%) das estratégias adotadas pelas IES em relação ao ensino híbrido.

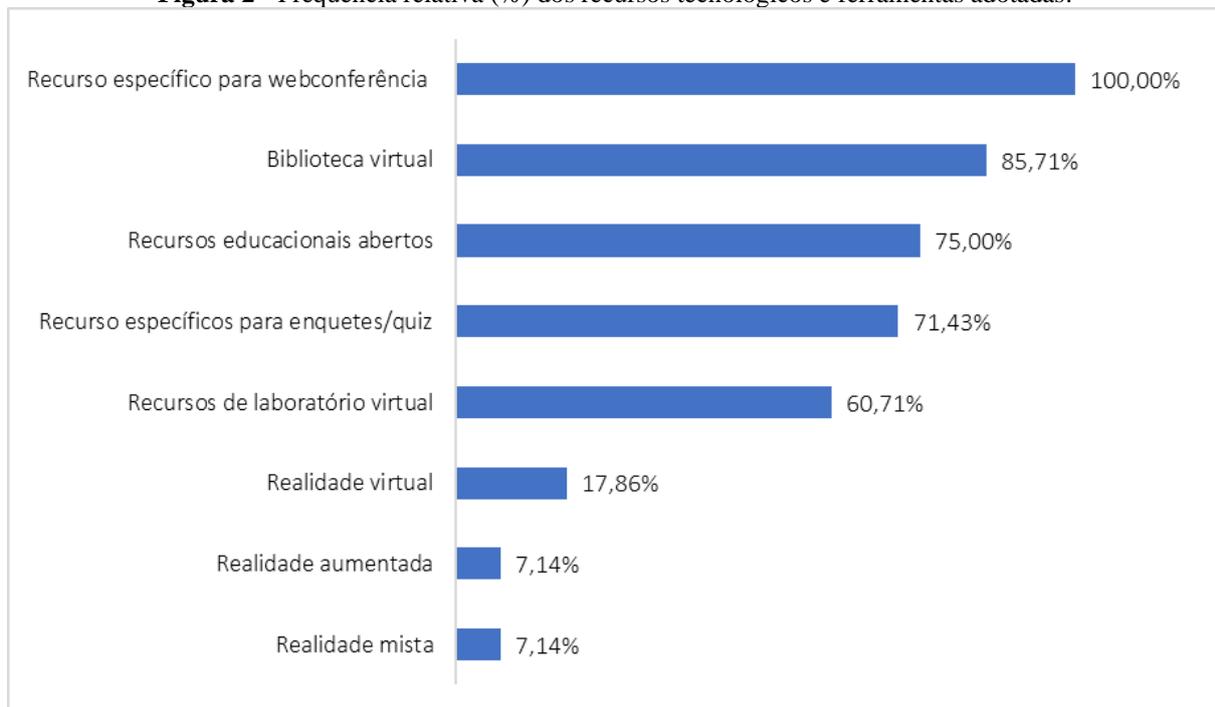


Fonte: STHM Brasil.

No que tange às estratégias de ensino híbrido adotadas, 86% (n_i 24) revelam a utilização de modelos diferenciados, conforme mostra a Figura 1. Percebe-se que, que as estratégias propostas pelas IES se diferenciam, corroborando com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) que explicam que o ensino híbrido é um processo contínuo, que ocorre por diferentes formas e espaços.

Os recursos tecnológicos estão disponibilizados por 96% (n_i 27) das IES estudadas, estas destacam o uso diferentes ferramentas (Figura 2). Cabe reforçar o argumento de Moran (2015) que aponta que a educação sempre foi híbrida, mediante uma combinação de espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos diferentes. Além disso, o mercado de trabalho requer competências intelectuais, tecnológicas, socioemocionais e modelo industrial de ensino já não é o mais adequado (HORN; STAKER, 2015). Alia-se a esse aspecto de exigência do mercado de trabalho, o fato das novas gerações estarem cada vez mais conectadas às tecnologias digitais, e que, portanto, estabelecem uma conexão diferente com o conhecimento e que cada criança e jovem aprende de forma e ritmo diferentes uns dos outros (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Figura 2 - Frequência relativa (%) dos recursos tecnológicos e ferramentas adotadas.

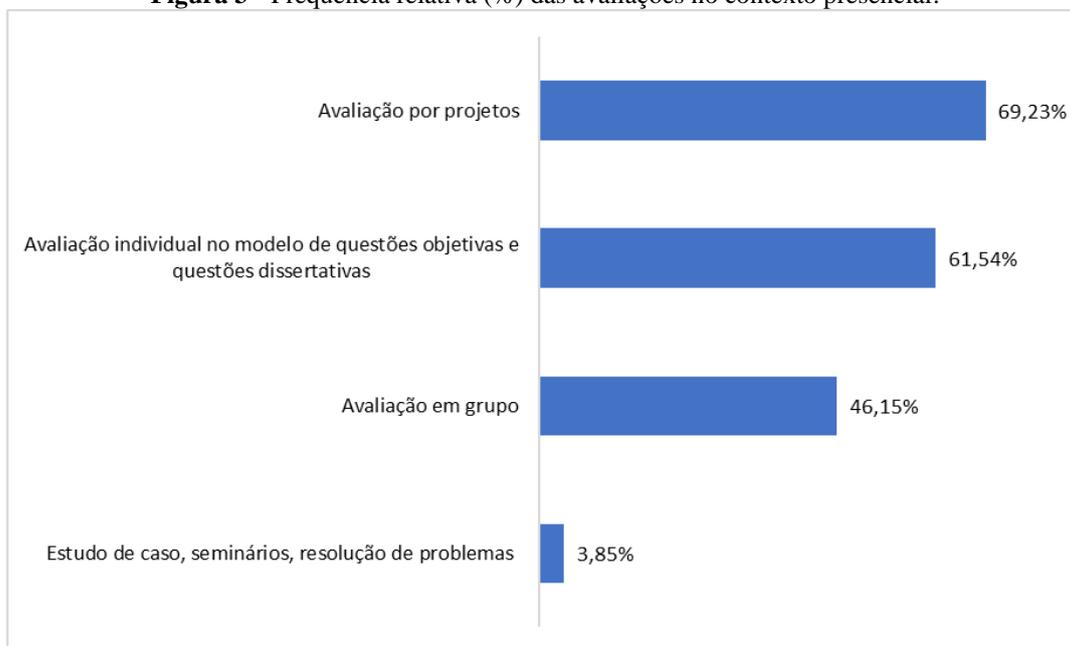


Fonte: STHM Brasil.

A avaliação da aprendizagem é considerada um elemento complexo na adoção do ensino híbrido. Ao serem questionadas se utilizam um sistema específico para conduzir a avaliação da aprendizagem, 54% (n_i 15,1), das IES investigadas, responderam que não adotam um sistema específico para avaliação. As demais indicaram: 25% (n_i 7), utilizam o ambiente virtual de aprendizagem (AVA); 9% (n_i 2,5), adotam o sistema Avalia do Grupo A; 8% (n_i 2,3), empregam o sistema de gestão pedagógica (SGP) e 4% (n_i 1,1), relataram utilizar um sistema de avaliação próprio. Diante desses resultados, se infere que ainda há espaço para o desenvolvimento de avaliação de aprendizagem que se alinhe ao modelo híbrido adotado por cada IES.

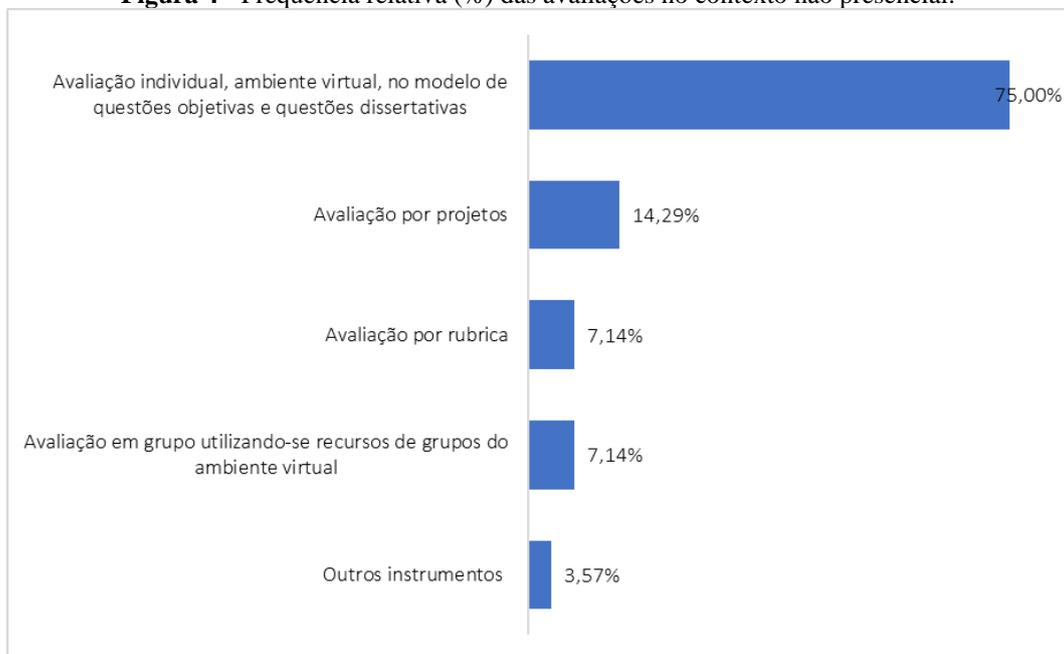
Conforme Spinardi e Both (2018), frente aos diversos modelos de ensino híbrido, o processo de avaliação da aprendizagem torna-se cada vez mais complexo, portanto, uma avaliação investigativa que acumule informações sobre os discentes, contribui para melhores decisões do professor em relação aos caminhos para a aprendizagem. Rodrigues (2015), por sua vez, afirma que é através reformulação da avaliação que se alcança a personalização do ensino. A Figura 3 apresenta o resultado do levantamento dos sistemas para avaliação da aprendizagem no contexto presencial em comparação com o modelo híbrido com avaliações no formato não presencial (Figura 4). Percebe-se que as provas ou trabalhos individuais não foram o item com o maior percentual e esse aspecto denota o processo de mudança no modelo tradicional de ensino para enfrentar os desafios impostos pela geração digital e mercado de trabalho. No entanto, a avaliação no contexto não presencial ainda está focada em provas, conforme Figura 4, e 75% (n_i 21), das IES utilizam essa ferramenta para avaliação dos discentes. Nesse aspecto, a avaliação no contexto não presencial precisa ser revista de forma a atender as perspectivas do ensino híbrido. A complexidade do processo de avaliação, foi objeto do estudo de Spinardi e Both (2018), estes autores sugerem que a avaliação acumule informações sobre os discentes, pois quanto maior for esse número, melhores serão as decisões do professor em relação à aprendizagem.

Figura 3 - Frequência relativa (%) das avaliações no contexto presencial.



Fonte: STHEM Brasil.

Figura 4 - Frequência relativa (%) das avaliações no contexto não presencial.



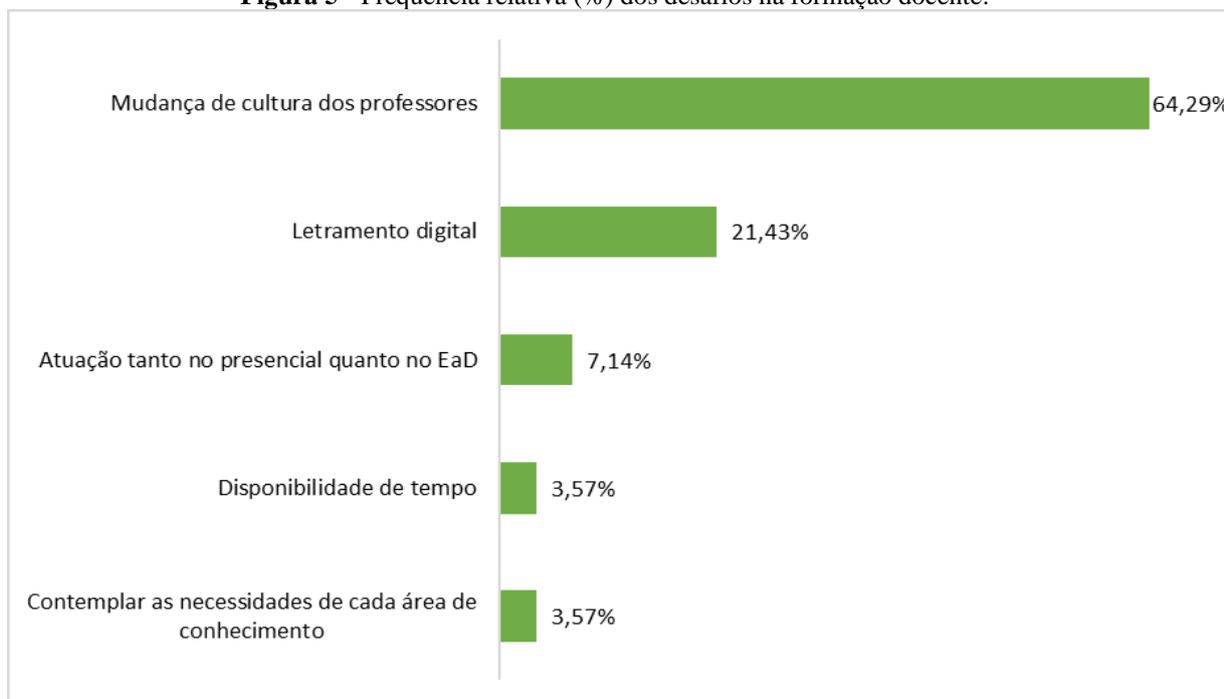
Fonte: STHEM Brasil.

De forma complementar, Rodrigues (2015), afirma que a reflexão sobre a avaliação no ensino híbrido deve ir além da readequação de uso e propósito, pois nesse modelo a tecnologia propicia novos métodos, recursos e ferramentas, possibilitando, inclusive, a colaboração entre os estudantes. Para Porter e Graham (2016) a implementação do ensino híbrido requer mudanças não apenas nas formas de avaliar, mas também no planejamento e

desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem, estratégias de abordagens com diferentes públicos-alvo e adoção de novas tecnologias.

É interessante destacar que as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) impulsionaram as transformações ocorridas na sociedade e na educação, sobretudo no ensino superior, desta forma é notório o papel da TIC no rompimento da barreira imposta pela distância no ensino e também na difusão das informações com maior velocidade (TORRES et al. 2014). Neste cenário, a capacitação dos docentes para atuação no ensino híbrido é considerada um desafio para as IES. Dentre os principais desafios levantados neste estudo, se destacam os apresentados pela Figura 5.

Figura 5 - Frequência relativa (%) dos desafios na formação docente.



Fonte: STHM Brasil.

Conforme indica a Figura 5, a necessidade de mudança de cultura dos professores foi mencionada por 64,3% (n_i 18) das IES como o maior desafio a ser transposto na formação dos docentes. Na percepção dos respondentes, a mudança de cultura representa atitude de “sair da zona de conforto”. A necessidade de letramento digital foi apontada por 21,4% (n_i 6), a questão da adaptação docente para a dupla jornada de trabalho foi identificada por 7,1% (n_i 2) e, em menores proporções, foram relatados aspectos relacionados à disponibilidade de tempo e dificuldades em contemplar as diferentes cada área do conhecimento. Os autores Porter e Graham (2016) pressupõem alinhamentos entre os docentes e a instituição e consideram a importância da adoção de objetivos comuns por trás dos esforços na implementação do ensino híbrido. Complementa essa ideia, o apontamento de Lorenzi e colaboradores (2022) sobre a necessidade de um planejamento e organização de um programa de formação docente, na perspectiva do ensino superior, que atenda às necessidades recorrentes na implementação de novos modelos educacionais (LORENZI et al., 2020).

As IES também foram questionadas sobre os fatores críticos de sucesso na implantação do ensino híbrido, a Figura 6 apresenta esses dados. Destaca-se que 93% (n_i 26), das IES promovem algum tipo de formação continuada por meio da realização de eventos,

fóruns, oficinas, formação pedagógica, programas de formação, entre outros. Portanto, se conclui que a maioria das IES investem na formação docente para condução do ensino híbrido buscando a mudança de cultura do docente. Mesmo assim, 42,9% (n_i 12), consideram que a capacitação docente ainda é um desafio. Dificuldades na inclusão digital de docentes, estudantes e o domínio de tecnologias foram apontadas por 32% (n_i 9), das IES. É interessante relatar que tais questões também foram observadas por outros autores. Em seus estudos, Porter e Graham (2016) identificaram fatores que mais influenciam a adoção do ensino híbrido por parte dos professores como: infraestrutura, suporte técnico e suporte pedagógico, dados que corroboram com a necessidade de alinhamento entre os motivos da implementação do modelo entre professores e instituição. Tal premissa está destacada por 27,7% (n_i 7,7), das IES respondentes no que tange à cultura institucional como fator crítico de sucesso na implantação do ensino híbrido e 22,7% (n_i 6,3), referente ao planejamento e gestão integrada entre os modelos de ensino, presencial e à distância.

Figura 6 - Frequência relativa (%) dos fatores críticos de sucesso.



Fonte: STHM Brasil.

O total de 31,8% (n_i 8,9), das IES mencionaram o engajamento do discente para permitir uma conexão entre docente-discente. Esse resultado, se alinha aos resultados de Nascimento, Brito e Padilha (2020) que a adoção do ensino híbrido evidencia a preocupação dos docentes com a formação dos discentes e impulsiona os docentes a procurar e experimentar maneiras diferentes para fazê-los aprender.

A busca por uma definição única do termo ensino híbrido continua a ser discutida entre pesquisadores. Apesar de ser consideravelmente utilizado, há carência na literatura sobre as considerações teóricas em relação ao modelo (CELESTINO; VIANA; 2021). Esta observação foi apontada por 13,6% das IES participantes do estudo e que evidenciaram falta de clareza na definição do conceito sobre ensino híbrido.

Conforme Horn et al. (2015) o ensino híbrido tem sido disseminado com o intuito de fornecer uma estratégia que integra o método convencional ou presencial, em sala de aula e com a interação do professor, com o aprendizado *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais

para possibilitar o acesso ao conhecimento com o controle do tempo e ritmo por parte do estudante. Em outras palavras, integra atividades *on-line* com as atividades *offline*, mantendo o foco na personalização do aprendizado do estudante. Para Torres et al. (2014) um aspecto importante do ensino híbrido consiste na combinação de diferentes práticas pedagógicas utilizadas no ensino presencial e a distância, tendo como objetivo alcançar melhor desempenho entre os estudantes. A carta de navegação do ensino híbrido proposto pelo STHM Brasil (2021) traz considerações teóricas que auxiliam na compreensão e implementação do modelo. Em menor frequência aparecem índices relacionados a responsabilidade dos estudantes na gestão do tempo para os estudos, resistência e aceitação do modelo por parte dos estudantes e docentes e acompanhamento do processo.

Por fim, foi perguntado às IES se realizam pesquisa de satisfação para avaliar o ensino híbrido pela perspectiva do estudante e 71% das IES declaram a realização dessa avaliação. Para essas IES foi questionado como o estudante avaliou o ensino híbrido, 72,1% dos discentes manifestaram uma boa aceitação, 18,1% avaliaram como excelente. Esses resultados reforçam o argumento de Moran (2015) em defesa do ensino híbrido, pois o dinamismo da sociedade e a heterogeneidade dos indivíduos em relação a aspectos cognitivos, emocionais e morais requerem novos modelos de ensino.

CONCLUSÃO

Em resposta ao questionamento proposto por esse estudo, os resultados demonstram que dentre as 39 IES consorciadas ao STHM Brasil, 28 delas declararam adotar o ensino híbrido como modelo de ensino. Conclui-se que há o movimento das IES para promoverem as transformações que visam ao efetivo aprendizado dos estudantes, em diferentes ritmos, ações e estruturas. Os achados revelaram que as IES precisam aprofundar o planejamento com foco no ensino híbrido, alinhando-o à organização matricial, ao modelo educativo e práticas avaliativas – cerne do conceito - que deve desenvolver e potencializar competências, habilidades e atitudes por parte dos estudantes.

Apenas adotar o modelo *on-line* não é garantia de um ensino híbrido, personalizado ou estruturado em competências. Tampouco utilizar-se de ferramentas digitais em aula gera benefícios comprovados de apreensão do conhecimento. A iniciativa do Consórcio STHM Brasil de realizar essa pesquisa exploratória sinaliza que o assunto ainda tem muito a ser debatido, mas ao mesmo tempo aponta resultados significativos e relevantes decorrentes de suas formações. O ensino híbrido, como já dito, visa ao ensino mais personalizado, de modo que o docente se torne o veículo condutor da autonomia do estudante, garanta seu acesso ao conhecimento que se transforme em ações que modifiquem sua realidade. Para tanto, planejamento, reelaboração da cultura escolar, uso da tecnologia, capacitação docente, são fundamentais para proporcionar experiências de aprendizagens integradas capazes de dialogar com o pessoal e com o profissional.

No entanto, na análise realizada a partir das informações fornecidas pelos respondentes, verificou-se que a pesquisa apresenta algumas limitações, tanto no modo como se pergunta quanto ao que se responde, na compreensão do que realmente se interpreta como ensino híbrido. Sugerem-se novos estudos a respeito do ensino híbrido de forma que possa ser investigado mais profundamente por meio de estudos de casos ou grupo focal, que poderão ser realizadas em IES que já utilizam esse modelo de ensino e se possa explorar e apresentar maiores detalhes sobre seu processo de implantação e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L. **Percepções do ensino híbrido na prática e formação de professores**. Instituto Península. Disponível em: < <https://www.institutopeninsula.org.br/percepcoes-do-ensino-hibrido-na-pratica-e-formacao-dos-professores/>>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer N° 14 de 05 de julho de 2022. **Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior**. 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 >. Acesso em: 09 set. 2022.
- BRITO, M. S.A. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1948>>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- CELESTINO, E. H.; VIANA, A. B. N. Blended learning: uma revisão sistemática sobre vantagens e desvantagens na percepção dos alunos e impactos nas IES. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 22, n. 1, 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7a. ed. São Paulo: Atlas S.A. Brasil, 2019.
- HORN, M.B.; STAKER, H.; CHRISTENSEN, C. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Penso Editora, 2015.
- LEANDRO, S. M. CORRÊA, E. M. Ensino híbrido (blended learning) potencial e desafios no ensino superior. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 3, p. 387-396, 2018.
- LORENZI, D. G. et al. Prática exitosa em formação docente: experiência do programa CHAVE na Universidade São Francisco. **Revista Ensaios Pioneiros**, v. 6, n. 2, 2022.
- LORENZI, D.; TESCAROLLO, I. L.; ANTÔNIO, M.A. Formação continuada docente no Ensino Superior: uma perspectiva sistêmica e disruptiva. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 43, n. 162, p. 174-193, jun./set. 2020.
- MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, p. 27-45, 2015.
- NASCIMENTO, E.R.; BRITO, I.P.L.; PADILHA, M.A.S. Engajamento de docentes na educação superior: Implementando ensino híbrido. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 951-969, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p951-969>>. Acesso em: 03 fev. 2022

NOVAIS, I. de A. M. **Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016**. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2017.

PORTER, W.W.; GRAHAM, C.R. Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. **British Journal of Educational Technology**, v. 47, n. 4, p. 748-762, 2016.

RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SCHIEHL, E.P.; GASPARINI, I. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. **Renote**, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/renote/issue/view/2871>>. Acesso em: 03 fev. 2022

SPINARDI, J.D.; BOTH, I.J. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim técnico do Senac**, v. 44, n. 1, 2018.

STHEM Brasil. **Carta de Navegação do Ensino Híbrido**. Grupo de Trabalho sobre Ensino Híbrido. 2021. Disponível em: <https://www.sthembrasil.com/grupos/ensino-hibrido/>. Acesso em: 20 out. 2021.

STHEM Brasil. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.sthembrasil.com/quem-somos/>. Acesso em: 20 out. 2021.

TORRES, K. A. et al. Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. In: **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2014.

Publicado em: 11/09/2023