

## Educação híbrida nas legislações das universidades públicas brasileiras

  **Roseli Zen Cerny**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
rosezencerny@gmail.com

  **Daniela Erani Monteiro Will**

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil  
danielamwill@gmail.com

  **Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil  
bbethalmeida@gmail.com

**Resumo:** O artigo apresenta o mapeamento e a análise da educação híbrida nas legislações criadas e/ou reformuladas pelas instituições públicas de ensino superior (IPEs), após o período pandêmico, sobre a integração de atividades não presenciais nos cursos presenciais, por meio de uma pesquisa documental. A Educação a Distância (EaD) prevalece para delimitar o que é ofertado como educação não presencial. A pesquisa contribui para o entendimento do cenário da educação híbrida nas IPEs brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação Híbrida; Legislações; Ensino Superior.

### Hybrid education in the legislation of Brazilian public universities

**Abstract:** The article presents the mapping and analysis of hybrid education in the legislation created and/or reformulated by public higher education institutions, after the pandemic period, on the integration of non-face-to-face activities in face-to-face courses, through documentary research. Distance learning prevails to delimit what is offered as non-face-to-face education. The research contributes to understanding the hybrid education scenario in Brazilian public higher education institutions.

**Keywords:** Hybrid Education; *legislation*; Higher Education

## **La educación híbrida en la legislación de las universidades públicas brasileñas**

**Resumen:** El artículo presenta el mapeo y análisis de la educación híbrida en las legislaciones creadas y/o reformuladas por las instituciones públicas de educación superior después del período pandémico, sobre la integración de actividades no presenciales en cursos presenciales, a través de la investigación documental. La EaD prevalece para delimitar lo que se ofrece como educación no presencial. La investigación contribuye a la comprensión del escenario de la educación híbrida en las instituciones públicas de enseñanza superior brasileñas.

**Palabras clave:** Educación Híbrida; Legislación; Educación Superior

Recebido em: 23/08/2024

Aceito em: 31/10/2024

## 1 INTRODUÇÃO

A pandemia do novo coronavírus (Covid-19), iniciada no ano de 2020, trouxe o desafio para as instituições educacionais de adaptarem suas práticas cotidianas ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para continuarem a desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem. Com o retorno ao presencial, as Instituições de Ensino Superior (IPEs), em especial, têm trazido para a discussão a possibilidade de integrar atividades presenciais e on-line, caracterizando uma dimensão da educação híbrida. Os professores passaram a ter um maior domínio das tecnologias, ao menos quanto ao uso instrumental, acelerando o que já nos apontava Selwyn (2011, p. 1): “[...] o uso da tecnologia em contextos educacionais parece ter se tornado tão corriqueiro, que, para muitos, entrou no universo do ‘senso comum’”, abandonando a reflexão sobre as possíveis contribuições, riscos e dificuldades do uso.

Segundo Almeida (2021, p. 75), o híbrido vai além do presencial e do virtual, abre um espaço produtor de identidades, culturas e tempos, possibilitando a “convergência de tecnologias digitais e analógicas, de lugares de prática e de formação, de metodologias diferenciadas, mobilizadas conforme intenções e características da atividade”.

A convergência de tecnologias e a sua integração ao currículo dos cursos presenciais podem favorecer a democratização do acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior. Contudo, por vezes, educadores e gestores ainda não sabem qual o melhor caminho a seguir, gerando uma integração meramente instrumental e acrítica. Nesse sentido, é emergente fomentar o necessário debate sobre o uso das TDIC, evidenciando, por exemplo, situações como o compartilhamento dos dados dos usuários com as grandes corporações tecnológicas, o que favorece a entrada dessas corporações nas instituições. Williamson, Eynon e Potter (2020, p. 106) levantam uma série de advertências contra afirmações simplistas e oportunistas de que as TDIC são um remédio pronto para a crise atual. Afirmam ser necessário o desenvolvimento de pesquisas que examinem, em detalhes, as influências e as consequências da expansão e incorporação de tecnologias digitais nos sistemas de educação. Analisam, ainda, que “não são questões novas ou exclusivas da pandemia, mas estão sendo vivenciadas de forma mais intensa e efetiva por professores e estudantes em todo o mundo, dos primeiros anos de escolarização até o ensino superior” (Williamson; Eynon; Potter, 2020,

p. 107).

Williamson, Eynon e Potter (2020, p. 108) mencionam que está ocorrendo a formação de uma série de coalizões e redes para promover formas de aprendizagem on-line, inicialmente “como uma resposta de curto prazo à pandemia”, mas apontam “uma ambição de longo prazo para sistemas educacionais inteiros”. Como exemplo, os autores citam a *Global Education Coalition*, uma parceria internacional proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), destinada a ajudar os países a mobilizarem recursos e implementarem soluções “inovadoras e adequadas ao contexto para fornecer educação remotamente, aproveitando abordagens de alta tecnologia, baixa tecnologia e sem tecnologia”, para, entre outros objetivos, “estabelecer abordagens para desenvolver sistemas de educação mais abertos e flexíveis para o futuro” (Unesco *apud* Williamson; Eynon; Potter, 2020, p. 109). Segundo os autores, o Banco Mundial tem trabalhado ativamente com ministérios de governos em todo o mundo para viabilizar a educação on-line, enquanto a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tece considerações de que a pandemia foi “uma oportunidade de experimentação e de conceber novos modelos de educação e novas formas de usar o tempo de aprendizagem presencial” (OCDE *apud* Williamson; Eynon; Potter, 2020, p. 109).

Nesse sentido, é importante destacar que as tecnologias não são neutras relativamente aos valores, mas também não são determinísticas. Elas são desenvolvidas a partir de contingências históricas não apenas pelo seu valor técnico, mas também político (Feenberg, 2002; 2022). Podemos potencializar as ações e os debates do período pandêmico para que as universidades sejam produtoras de tecnologias, e não somente consumidoras. O desenvolvimento de artefatos tecnológicos específicos para as instituições educativas, assim como a incorporação de tecnologias concebidas para outras necessidades demandam pesquisas sobre a criação, desenvolvimento, as metodologias e a avaliação desses meios e materiais nos espaços educativos, além da utilização de modelos qualitativos de pesquisa a partir de novos conceitos.

Desde 2016, por meio da Portaria n. 1.134 (Brasil, 2016), foi possibilitado aos cursos superiores presenciais ofertar até 20% de sua carga horária na modalidade a distância (alterada para 40%, em 2019), mas essa não era uma realidade nas IPEs até antes da pandemia (Reis, 2024). Quanto à expressão “educação híbrida”, essa tornou-se mais evidente durante a pandemia, quando as instituições começaram a retornar à “normalidade” e seu uso esteve relacionado às ações educativas que mesclavam atividades presenciais com as remotas, mediadas por TDIC (Almeida; Padilha, 2023).

Na pandemia,

as denominações das atividades não presenciais

Esta obra está licenciada sob  
uma Licença *Creative Commons*



foram variadas e expressões como “ensino remoto” e “educação híbrida” passaram a ser comuns na educação, muitas vezes em detrimento da “educação a distância” (Will *et al.*, 2021).

Nosso objetivo, neste estudo, é mapear e analisar as legislações criadas e/ou reformuladas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) brasileiras, após o período pandêmico, sobre a integração da educação não presencial aos currículos dos cursos presenciais, com enfoque para as abordagens da educação híbrida. Para isso, realizamos uma pesquisa documental e exploratória, ancorada nas abordagens qualitativa e quantitativa, que mapeou as legislações publicadas nos *sites* das IPES.

A pesquisa revela que, apesar da crescente adoção de legislações sobre educação híbrida nas IPES brasileiras, principalmente após a pandemia, a compreensão e a implementação desse modelo de ensino ainda são heterogêneas. A maioria das instituições define a educação híbrida como uma integração de tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem, mas as práticas e as concepções sobre o tema variam significativamente, evidenciando a necessidade de aprofundar os debates e as pesquisas sobre o assunto.

## 2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Os autores Veloso, Mill e Moreira (2023, p. 2) consideram que há “uma tendência histórica que parece culminar em cenários cada vez mais hibridizados, em que as dicotomias entre EaD e educação presencial tendem a ser superadas”. Mas, o que são esses cenários hibridizados? São muitas as compreensões possíveis para esse questionamento, portanto, discutiremos como a educação híbrida tem sido definida pelos pesquisadores dessa temática, procurando mapear os entendimentos sobre esse tema.

Concordamos com Petry e Casagrande (2019, p. 623), ao afirmarem que “para realizar uma devida avaliação do contexto digital e de sua influência na educação, é primordial partir de um conceito de educação [...]”. Para o conceito de Educação, lançamos mão do educador Paulo Freire (2003, p. 40), expresso no texto “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, que afirma que “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”, sendo o “[...] o conhecimento um processo que implica ação-reflexão do homem sobre o mundo” (Freire, 2003, p. 79). Nessa perspectiva, toda ação educativa envolve ação e reflexão dos sujeitos e educar implica uma condição humana, estética, ética, moral e política (Freire, 1996), que não pode ser reduzida às transformações digitais contemporâneas. O desafio é aprofundarmos “as

discussões sobre a uniformização do ensino por meios tecnológicos que produz a dominação cultural e o empobrecimento do pensar sobre as experiências formativas e as contradições da *práxis* social” (Habowski; Conti, 2019, p. 21).

O estado da arte realizado por Silva e Almeida (2023) busca as possíveis dimensões do conceito de “híbrido” na educação, em publicações nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2020 a 2022. Os autores evidenciam que “o conceito de hibridismo está em construção e que reflete a própria diversidade de entendimento sobre o tema” (Silva; Almeida, p. 15). Os achados da pesquisa foram organizados em quatro categorias a posteriori, sendo: a) mistura ou diversificação entre atividades presenciais e *on-line* ou com tecnologias digitais, associada ao hibridismo tecnológico; b) ensino *on-line* intercalado com o presencial, com foco na personalização do ensino, relacionada à personalização dos processos educativos e às metodologias ativas; c) ensino *on-line* intercalado com o presencial com o uso dos métodos de rotação por estações e da sala de aula invertida. São as “metodologias cunhadas pelos pesquisadores Horn e Staker (2015) em suas obras, com destaque para processos como “sala de aula invertida” ou aprendizagem invertida e os “modelos rotacionais” (rotação por estações)”; d) Ampliação do conceito de ensino híbrido, que “apontam possibilidades para além da mescla de atividades presenciais e online” (Silva; Almeida, 2023, p. 16). Os pesquisadores concluíram que o número mais expressivo de pesquisas envolve práticas pedagógicas articulando os métodos de rotação por estações e sala de aula invertida, de autoria de Staker e Horn. Concluem, ainda, que o desafio é “buscar, por meio de novos contornos da educação híbrida, a educação de qualidade social, inclusiva e equânime, que possa formar o cidadão crítico e participativo, seja em ambientes presenciais, *on-line* ou em novos espaços e tempos” (Silva; Almeida 2023, p. 17).

Cerny, Almeida e Rodrigues (2024) realizaram uma revisão sistemática de literatura (RSL) sobre a educação híbrida no ensino superior, com recorte para a América Latina e a Península Ibérica, entre os anos de 2020 até 2023. Nesta, foi evidenciada a vinculação da educação híbrida à inclusão de tecnologias e uso de metodologias ativas como preponderante. As áreas onde se localizam o maior número de artigos é em Educação, seguida de Administração e Economia. A RSL mapeou os teóricos mais utilizados como referência, sendo Horn e Staker os mais citados, aparecendo nos estudos em todos os anos consultados. Ambos são pesquisadores do Christensen Institute, que tem como um dos objetivos realizar estudos sobre inovação para diferentes áreas do conhecimento. Outro autor identificado com repercussão significativa na RSL é Charles Graham, norte-americano que considera



a educação híbrida como resultado de uma combinação da instrução tradicional, presencial, com a instrução assistida por computador (Cerny; Almeida; Rodrigues, 2024).

Em artigo que traz a análise sobre os conceitos identificados numa RSL, Anjos, R., Silva e Anjos, A. (2019) identificam lacunas e ambiguidades nos conceitos de ensino híbrido. Apontam três vertentes principais, sendo recorrente a combinação das modalidades presencial e a distância, do ensino tradicional com o ensino on-line e do currículo com métodos (a mescla de métodos educacionais combinados a um currículo mais flexível).

Para os autores supracitados, “ainda que haja certa dubiedade conceitual, é importante observar que o ensino híbrido não se reduz à pertença de convergir educação presencial com educação a distância”. Outro achado nessa pesquisa diz respeito a uma possível redução de custos para o sistema educacional, “com infraestrutura e contratação de professores em tempo integral” (Anjos, R., Silva; Anjos, A., 2019, p. 216). Os pesquisadores alertam que

é preciso atentar ao objetivo primordial do ensino híbrido, que recai no aprendizado efetivo e construtivo dos estudantes, e que deve ser pautado em princípios de uma educação qualitativa crítica e reflexiva contrapondo à percepção equivocada de compreendê-lo pelo viés mercadológico, isto é, como uma metodologia simplista que possibilita tão somente franquear a educação, reduzir custos nos espaços educacionais e aumentar lucro pelo setor empresarial (Anjos, R.; Silva; Anjos, A., 2019, p. 218).

Na perspectiva da educação híbrida, tendo como base as metodologias ativas, Valente (2023) ressalta que essas metodologias trabalham com alunos de modo mais ativos e sendo protagonistas de sua aprendizagem. O autor lança a proposta de “ensino híbrido mão na massa”, que seria a criação de um produto, por meio de atividades práticas e aliado aos modelos e estratégias do ensino híbrido. A criação do produto envolve diferentes fases: a curadoria do professor, a reflexão por meio de uma rede colaborativa e o aprofundamento conceitual.

Compreendendo que “o conceito de híbrido é polissêmico e usado para dar significado a uma situação em que se mesclam elementos distintos[...]” (Almeida; Padilha, 2023, p. 3), as autoras consideram que na educação, o uso do termo híbrido assume diferentes sentidos e composições. Compreendem que as práticas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e ensino híbrido, vivenciadas durante o período pandêmico, trouxeram, para além das dificuldades e prejuízos, um legado para se pensar em novas oportunidades para o sistema educacional, com a possibilidade de delinear “novos arranjos curriculares, mais flexíveis, inclusivos, alineares e reconstrutivos, que contemplam a diversidade” (Almeida; Padilha, 2023, p. 16). Nesse sentido,



o hibridismo extrapola a articulação entre presencial e virtual, a associação de tecnologias e metodologias e se alinha com a constituição de movimentos entre espaços, tempos e contextos complementares por meio de uma atuação docente crítica, reflexiva e responsável, voltada à construção de um aprendizado crítico e criativo, com indicadores de um hibridismo curricular (re)construído em cada contexto (Almeida; Padilha, 2023, p. 16).

Ainda que as propostas teóricas sobre a educação híbrida defendam a possibilidade de novos arranjos curriculares e pedagógicos, as pesquisas por nós analisadas evidenciam que ela ainda está fortemente vinculada à associação do on-line com o presencial, com uma visão redutora do que pode representar a educação híbrida no ensino superior.

No que se refere às políticas para esse modelo educativo, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CP nº 14/2022 (alterado pelo Parecer CNE/CP n. 34/2023), 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 (Brasil, 2022). O Parecer enfatiza que a educação híbrida não pode ser confundida com a Educação a Distância (EaD), regulamentada como uma modalidade educacional específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial. Argumenta que o hibridismo trata-se de uma abordagem educacional de ordem pedagógica que

[...] envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto a implantação de currículos por competências e não por conteúdos (Brasil, 2023, p. 4).

O Parecer CNE/CP n. 34/2023 consubstancia um Projeto de Resolução que visa a instituição das já referidas Diretrizes Nacionais. O Projeto orienta que as instituições de ensino superior permitam uma “aprendizagem ampla e flexível, de modo a desenvolver as competências referentes ao curso, não se restringindo às atividades de ensino centradas em aulas ou horas-aula” (Brasil, 2023, p. 13).

Nesse contexto, ainda, temos a Portaria Capes n. 315, de dezembro de 2022, que se destina a acolher, “nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil” (Brasil, 2022, p.1).

A Portaria n 4.059, de 2004, é a primeira legislação brasileira que permite a oferta de disciplinas na “modalidade semipresencial” em cursos superiores, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso (Brasil, 2004). Em 2016, a Portaria n. 1.134 revogou a de 2004, mantendo o percentual de até 20% da carga horária do curso, mas mudou







de modalidade semipresencial para disciplinas, integral ou parcialmente, na modalidade a distância. Além disso, permite essa oferta apenas para instituições que possuam ao menos um curso de graduação reconhecido e mantém a avaliação no formato presencial (Brasil, 2016).

A legislação atual (Portaria n. 2.117, de 2019) ampliou a carga horária para até 40% a distância em cursos presenciais e institui que essa carga horária deve estar prevista nos projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino das disciplinas (Brasil, 2019).

Nenhuma das legislações tratam das condições a serem disponibilizadas institucionalmente para que a educação híbrida ou a oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais se efetive, apenas na Portaria n. 2.117/2019 elencam-se os indicadores na avaliação dos cursos, sendo: metodologia; atividades de tutoria; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (Brasil, 2019). No entanto, é de conhecimento público que essas condições não estão dadas nas IPEs brasileiras.

### 3 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa documental e exploratória, ancorada nas abordagens qualitativa e quantitativa, assumindo a perspectiva de que elas não são incompatíveis, mas complementares, no que se refere à busca por um maior aprofundamento interpretativo dos dados. Como aponta Minayo (2000), os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as conclusões. Essa abordagem abre a possibilidade para o uso de uma série de instrumentos, entre eles os da pesquisa documental, pois essa se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (Lüdke; André, 1986), enriquecendo as análises.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), a “pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”.

A pesquisa documental é uma fonte valiosa nos estudos das políticas públicas, pois permite o acesso a informações a partir de documentos oficiais. No que se refere às políticas educacionais, Fávero e Centenaro (2019) destacam que a análise documental é um importante meio de compreender, discorrer, analisar e produzir sínteses.

Para a consecução de nosso objetivo, a pesquisa tratou de mapear as legislações criadas/reformuladas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, para a integração da educação não presencial aos currículos dos cursos presenciais. Os documentos utilizados para a pesquisa foram



coletados no período de março a setembro de 2023 e são provenientes da busca realizada nos *sites* oficiais das 111 IPEs brasileiras, sendo 70 federais e 41 estaduais, já excluindo duas universidades estaduais que atuam somente na modalidade a distância (Univesp e Univima). A relação das universidades foi extraída do Portal E-MEC (<https://emec.mec.gov.br/>), da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC) e a pesquisa contemplou todas as IPEs brasileiras. As legislações analisadas foram: Portarias, Resoluções, Instruções Normativas e Ofícios Circulares.

A pesquisa demandou muito tempo e dedicação, pois as informações não estavam disponíveis nos *sites* de modo evidente. Ainda assim, foi possível encontrar legislações sobre as possibilidades de atividades não presenciais, mediadas por TDIC, de 29 universidades, as quais foram analisadas. Diante desse cenário, inferimos que pode haver mais instituições com legislações sobre a educação híbrida, mas que não foram localizadas em seus *sites*.

#### **4 UM RETRATO DAS LEGISLAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO HÍBRIDA OU EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS CURSOS PRESENCIAIS DAS IPES BRASILEIRAS**

Das 111 instituições pesquisadas, encontramos legislações sobre as possibilidades de atividades não presenciais, mediadas por TDIC, de 20 universidades federais e nove estaduais, totalizando 29 universidades. As legislações são em maior número na graduação (16), oito são voltadas exclusivamente à pós-graduação e cinco instituições têm a mesma norma para a graduação e a pós-graduação. A Tabela 1 sintetiza esses números:

**Tabela 1** – Legislações das IPEs, por nível de ensino e categoria administrativa

	Instituições pesquisadas	Com Legislação	Graduação	Pós-graduação	Graduação e Pós-graduação
Federais	70	20	11	4	5
Estaduais	41	9	5	4	0
<b>Total</b>	<b>111</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2024).

A localização geográfica das universidades que possuem legislações sobre as possibilidades de educação não presencial mediadas por tecnologias, nos cursos presenciais, está assim distribuída: dez na região Sudeste, nove na Nordeste, seis na Centro-oeste, quatro na Sul e duas na Norte, conforme disposto na Tabela 2.

**Tabela 2** – Localização geográfica das universidades com legislações x nível de ensino

Região	Com Legislações	Graduação	Pós-graduação	Graduação e Pós-Graduação
Sudeste	10	4	5	1
Nordeste	9	4	2	3
Sul	4	3	1	0
Centro-Oeste	4	3	0	1
Norte	2	2	0	0
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>16</b>	<b>8</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (2024).

Apesar de, desde 2004, a legislação brasileira permitir a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial (Brasil, 2004) no ensino superior, a maior parte das legislações identificadas (23) foram aprovadas após a pandemia de Covid-19, conforme podemos verificar no quadro a seguir.

**Quadro 1** – IPEs e legislações analisadas (por ordem temporal)

IPEs	Legislações
Universidade de Brasília (UnB)	Instrução Nº 001/2001, Câmara de Ensino de Graduação
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Resolução Nº 2.828/2007; Resolução Nº 4.101/2013, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Resolução Nº 72/2010; Resolução nº 22/2021, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)	Resolução Nº 07/2010, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Resolução Nº 05/2011, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)	Resolução Nº 007/2018, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	Resolução Nº 17/2021, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade do Estado do Ceará (UECE)	Resolução Nº 4726/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Resolução Nº 014/2022, Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Resolução Nº 1061/2022, Conselho Universitário



IPEs	Legislações
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Deliberação Nº 73/2022, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS)	Resolução Nº 33/2022, Conselho Universitário
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Portaria Nº 74/2022; Portaria Nº 22/2023, Reitoria
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Resolução Nº 6/2022, Conselho Acadêmico de Ensino
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Resolução Nº 14/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Resolução Nº 38/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Resolução Nº 23/2022, Conselho Universitário
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Resolução Nº 141/2022, Conselho Universitário
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Ofício circular Nº 2/2022, Pró Reitoria de Pós-graduação
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Resolução Nº 04/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Resolução Nº 421/2022, Conselho Superior Acadêmico
Universidade Federal do Ceará (UFC)	Portaria Nº 231/2022, Gabinete do Reitor
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Resolução Nº 2.638/2022; Resolução Nº 2.639/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Instrução Normativa Nº 004/2022, PROGRAD/SEAD
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Resolução Nº 637/2022, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Instrução normativa conjunta Nº 01/2023, Pró-Reitoria de Graduação e Coordenadoria Institucional de EaD
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Resolução Normativa Nº 4/2023, Câmara de Pós-graduação
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Resolução Nº 03/2023, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Instrução Normativa Nº 002/2023, Gerência de Pós-graduação

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

A existência de legislações anteriores à pandemia reafirma o que nos dizem Williamson, Eynon e Potter (2020, p. 107), “que não são questões novas ou exclusivas da pandemia, mas estão sendo vivenciadas de forma mais intensa e efetiva por professores” após o período pandêmico, já que a grande maioria das instituições legisla sobre o tema posteriormente ao retorno do ensino remoto, identificando-se que tais IPEs situam-se em distintos estados de todas as regiões do país.

#### 4.1 O que dizem as legislações

Os percentuais destinados às atividades híbridas ou a distância, nos cursos presenciais, variam de 10% a 40% da totalidade da carga horária, sendo que a maioria faz a opção pelo percentual de 20% da carga horária do curso e/ou da disciplina. Treze instituições permitem até 20% (Ufal, UFBA, UFMG, UFPR, UFRGS, UFVJM, Ufersa, UFV, Unirio, UFSC, UECE, Unicentro e Unespar). O percentual de 40% é utilizado por quatro universidades (UFPE, UFMA, UFCG e Unitins). Uma



instituição (Unir) permite 30% da carga horária das disciplinas. Uma instituição (UnB) autoriza a “quase” totalidade da carga horária, em uma legislação do ano de 2001, mas uma notícia no *site* da UnB, de 2023, informa que está em debate a oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais e a atualização da instrução normativa de 2001 (Bezerra, 2023). Duas instituições (Unicamp e Unesp) autorizam a oferta de disciplinas regulares integralmente remotas, nos programas de pós-graduação, desde que resultem da articulação com outras instituições ou redes de pesquisa nacionais ou internacionais, ou mediante justificativa comprovada da presença de alunos ou professores residentes no exterior e que respondam às especificidades das iniciativas de internacionalização. Duas instituições orientam que a definição seja realizada pelo Núcleo Docente Estruturante ou pelo colegiado do curso (UFSJ, Unifal). Há, assim, uma grande variação na delimitação dos percentuais destinados à educação a distância ou à híbrida e de termos utilizados para designá-las.

**Tabela 3** – Tipos de oferta de atividades não presenciais indicadas nas legislações

Tipos de oferta	N.
EaD	10
Reafirma o presencial, mas...	5
Ensino híbrido	4
Não presencial (“atividade”, “forma”, “método”)	3
Modalidade semipresencial	2
“Atividades não presenciais, híbridas e a distância”	1
“Atividades de ensino síncronas”	1
EaD (graduação)	1
“Processo híbrido de ensino e aprendizagem” (grad. e pós)	1
EaD (graduação)	1
Reafirma o presencial (pós-grad.), mas libera as defesas de forma remota	1
“Forma semipresencial, híbrida ou remota”	1
“Percentual da carga horária mediado por recursos educacionais digitais e TIC”	1
<b>Total</b>	<b>29</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Localizamos seis instituições com legislações reafirmando que a sua modalidade é a presencial. Entre essas, há uma que reafirma a modalidade presencial para a graduação, mas possibilita atividades não presenciais na pós-graduação (UFC); outra reafirma o presencial, mas permite o formato remoto apenas para defesas (UFMG); a terceira, reafirma o presencial, mas admite “atividades acadêmicas presenciais de ensino mediadas por tecnologias” (UEG); a quarta, reafirma o

presencial, mas permite “atividades remotas e híbridas” (UERJ); a quinta, reafirma o presencial, mas indica o “uso estratégico de recursos educacionais digitais e/ou tecnologias de informação e comunicação” nas atividades presenciais (UFG); a sexta, reafirma o presencial, mas permite a “educação presencial mediada por tecnologia” ressaltando que essa não é “aprendizagem híbrida” (UFF).

Inferimos que a necessidade de reafirmar a modalidade presencial, quando é essa a modalidade vigente, pode estar vinculada ao preconceito histórico sobre a modalidade EaD, em muitos casos atrelada à educação massificada, sem qualidade e aligeirada, denotando a compreensão que o Ensino Superior no Brasil está ligado a um forte processo de mercantilização (Will *et al.*, 2021). Mesmo que a instituição venha a utilizar as TDIC como mediadora nos processos de ensino e aprendizagem, essa faz questão de esclarecer - mesmo não sendo necessário - que essa ação não se configura como EaD.

A maioria das instituições (12) opta pela terminologia educação a distância e em cursos de graduação presenciais. Encontramos, ainda, outros termos: não presenciais (UFSC); métodos não presenciais (UFVJM); semipresencial (Ufersa, Unirio, Unespar); mediadas por recursos educacionais digitais, Tecnologias de Informação e Comunicação (Unir); processo híbrido e atividade curricular remota (UERJ, Unicamp). A EaD é mais usada na graduação e as demais terminologias, na pós-graduação.

Uma instituição, a UFMA, aprovou duas legislações no mesmo período: uma voltada à oferta da EaD para a graduação e outra com enfoque para o “processo híbrido de ensino e aprendizagem”, o qual pode ser adotado tanto na graduação quanto na pós-graduação. Essa situação demonstra a perspectiva da diferença entre a EaD, entendida como uma modalidade de ensino, e a educação híbrida, entendida mais como uma abordagem pedagógica ou metodológica para os processos de ensino e de aprendizagem.

O termo “híbrido” e suas variações foi encontrado em 10 legislações. A seguir, vamos detalhar esses usos e as abordagens a eles relacionadas.

## 4.2 A abordagem da educação híbrida nas legislações

A análise seguinte se debruçou sobre os dados na busca para verificar como as legislações usam e definem a educação híbrida. Esse termo foi utilizado por dez universidades, em legislações aprovadas após o período pandêmico. O Quadro 2 sintetiza este aspecto analisado.

Duas legislações contemplam a graduação, cinco, a pós-graduação *lato sensu* e, nove, a *stricto sensu*, o que revela que a pós-graduação é o nível de ensino



onde a educação híbrida tem maior presença. Além disso, em uma das legislações da graduação, a “aprendizagem híbrida” é citada, mas para a sua negação.

A terminologia ensino híbrido (e suas variações) é utilizada por 10 IPEs, mas com diferentes significados. Algumas vezes, o uso é mesclado com outros termos como ensino remoto, semipresencial e educação a distância. Há universidades que adotam ambos os termos, híbrido e a distância (UFMA).

**Quadro 2** – Definições da educação híbrida

IPEs	Nível de ensino	Contexto de aplicação	Definição de educação híbrida
Unicamp	Pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Alterações no regimento geral dos programas de pós-graduação	“[...] as disciplinas regulares devem ser oferecidas de forma presencial e podem ser, alternativamente, oferecidas de forma semipresencial, híbrida ou integralmente remota”
UERJ	Pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Normas para atividades remotas e híbridas na pós-graduação, ficando a critério da coordenação de cada programa “a oferta, excepcionalmente, de atividades curriculares remotas, visando a garantir possibilidades híbridas de estudo e pesquisa”	“Define-se por processo híbrido de estudo e pesquisa toda abordagem metodológica flexível, organizada a partir de TICs, ativa e inovadora, capaz de estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo, permitindo integrar às atividades presenciais a interação virtual entre docentes e discentes”
Unesp	Pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Duas portarias dispõem sobre o ensino híbrido nos programas de pós-graduação	“Ensino híbrido é um modelo de organização de ensino que combina interações presenciais e interações em ambientes virtuais, ou seja, de maneira síncrona”
Unifal	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Regulamentação das práticas mediadas por tecnologia para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas	As atividades híbridas são abordagens metodológicas e pedagógicas flexíveis, de gestão (reuniões) e formação (ensino e defesas), mediadas por TIC, que devem integrar atividades presenciais e não presenciais. O ensino híbrido complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, que ressignificam percursos curriculares, possibilitando os planejamentos e formas síncronas e assíncronas do ensino e aprendizado. Pode ser adotado tanto na EaD quanto no presencial, não se confundindo com a primeira
UFPE	Pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Normas para os cursos de pós-graduação realizarem “atividades não presenciais, híbridas e a distância” e “até	“Atividades híbridas: abordagem pedagógica que envolve atividades presenciais e não presenciais, mesclando momentos em que o discente estuda em um ambiente virtual, utilizando ferramentas da EaD com outros em que a aprendizagem é presencial”



IPEs	Nível de ensino	Contexto de aplicação	Definição de educação híbrida
		40% da carga horária em plataformas digitais”	
UFSJ	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Regulamentação do uso de ensino híbrido para o desenvolvimento de atividades pedagógicas	<p>“O ensino híbrido é uma abordagem metodológica e pedagógica flexível de ensino, mediada por tecnologias de informação e comunicação, que deve integrar atividades presenciais e não presenciais”.</p> <p>Complementa e agrega possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras, que ressignificam percursos curriculares, possibilitando os planejamentos e formas síncronas e assíncronas do ensino e aprendizado.</p> <p>Pode ser adotado tanto na EaD quanto no presencial, não se confundindo com a primeira</p>
UFMA	Graduação e pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Diretrizes para regulamentar o desenvolvimento do processo híbrido nos currículos dos cursos	<p>“O processo híbrido de ensino e aprendizagem caracteriza-se como abordagem metodológica flexível, ativa e inovadora que orienta a atividade docente, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes, a interação entre eles e com os docentes, integrando atividades acadêmicas presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, com a utilização de TDIC, com alternância em diferentes tempos e espaços, a partir das atividades acadêmicas planejadas e realizadas por docentes e estudantes.</p> <p>O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos EaD, podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente nos cursos presenciais, que se constituem como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido”</p>
UFF	Graduação	Resolução reafirma a educação presencial e possibilita a “Educação Presencial Mediada por Tecnologia”, destacando que esta não se confunde com “aprendizagem híbrida”	<p>“[...] a educação presencial é a modalidade de ensino regular para os cursos de graduação presencial”. “[...] “a Educação Presencial e a Educação Presencial Mediada por Tecnologia, definidas nesta Resolução, são formatos de educação presencial que não se configuram como aprendizagem híbrida”</p>
UFMG	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Ofício destaca que os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> não se caracterizam como EaD, mas que as defesas podem ser realizadas de forma não presencial	<p>“[...] as defesas de dissertações e teses e de exames de qualificação poderão ser realizadas de forma presencial, híbrida ou remota”</p>
UNEB	Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Orientações para adoção de práticas de ensino híbrido no âmbito dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	<p>Os componentes curriculares “optativos poderão adotar a possibilidade de desenvolvimento de atividades com mediação tecnológica síncrona ou assíncrona, desde que o docente esteja presente no campus ou em um dos campi de oferta do curso”. Para</p>



IPEs	Nível de ensino	Contexto de aplicação	Definição de educação híbrida
			os obrigatórios “poderão adotar a perspectiva híbrida, isto é, a mediação tecnológica para seu desenvolvimento”

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2024).

As definições indicam que os conceitos adotados para a educação híbrida estão associados à integração das TDIC aos processos de ensino aprendizagem, seja referindo-se a formas síncronas e assíncronas, seja por meio de interações presenciais e interações em ambientes virtuais simultâneas, como por exemplo: “As atividades híbridas são abordagens metodológicas e pedagógicas flexíveis, de gestão (reuniões) e formação (ensino e defesas), mediadas por TIC, que devem integrar atividades presenciais e não presenciais” (Unifal).

Foi possível observar, ainda, a educação híbrida relacionada ao desenvolvimento de inovação curricular, por meio de “práticas pedagógicas flexíveis que ressignificam percursos curriculares” (UFSJ) e ao estímulo da autonomia e protagonismo dos estudantes, como descrito na legislação da UERJ: “o processo híbrido é toda abordagem metodológica flexível, organizada a partir de TICs, ativa e inovadora, capaz de estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes e o aprendizado colaborativo”. Nenhuma das instituições adotou a terminologia “educação híbrida”.

Chama a atenção que USJ, UERJ, UFMA e a Unifal têm textos idênticos em, ao menos, um dos parágrafos de suas legislações. Tal redação está relacionada ao que consta no Projeto de Resolução consubstanciado pelo Parecer CNE/CP n. 14/2022 (alterado pelo Parecer CNE/CP n. 34/2023), o qual cita no parágrafo 3º do Art. 2º que:

O processo híbrido de ensino e aprendizagem não se confunde com a estrutura de cursos ofertados na modalidade Educação a Distância (EaD), podendo, enquanto processo pedagógico, ser adotado preferencialmente aos cursos presenciais, que se constitui como foco das metodologias geradas pelo processo híbrido (Brasil, 2022, p. 12).

No entanto, ainda que quatro IPEs tenham utilizado quase na íntegra uma definição da legislação nacional, a qual define o híbrido como um “processo [pedagógico] híbrido de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2023, p. 12), prevalece nas legislações o uso da expressão “ensino híbrido”. E, sobre esse aspecto, Anjos, R., Silva e Anjos, A. (2019, p. 216) compreendem que “isso denota uma disjunção entre nomenclatura e conceito, ainda que o ensino se faça presente ao perspectivar as práticas híbridas, essas são sobrelevadas pela aprendizagem. Logo, ensino híbrido está mais propenso a ser aprendizagem híbrida”. Ademais, a prevalência da utilização do

termo 'ensino híbrido' no Brasil pode decorrer da tradução de obras em língua inglesa de autores de referência como Christensen, Horn e Staker (2013) e Horn e Staker (2015).

## 5 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa sobre educação híbrida ou educação a distância nos cursos presenciais, nas IPEs brasileiras, mostra-nos que identificamos 29 instituições com legislações aprovadas nos seus conselhos superiores, sendo que a maioria delas está localizada na região Nordeste e Sudeste. Observamos, ainda, que o ensino remoto vivenciado na pandemia pode ter sido um fator incentivador, conforme 24 das 29 legislações foram aprovadas depois de 2020.

De forma geral, é a modalidade EaD que prevalece nas legislações para delimitar o que a instituição está ofertando como educação não presencial. Mas, vários outros termos também se fazem presentes, como ensino/atividades remoto(as), carga horária desenvolvida por meio de recursos das TIC e, ensino híbrido, formas/atividades híbridas.

É intrigante que seis IPEs criaram legislações relacionadas à educação híbrida por meio das quais apoiam o uso de TDIC para a mediação dos processos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que reafirmam que a modalidade de seus cursos é a presencial, como se tais definições legais fossem necessárias. Trata-se mais de um posicionamento político do que pedagógico.

As definições adotadas nas legislações para a educação híbrida estão associadas à integração das TDIC aos processos de ensino e de aprendizagem, à união de formas de comunicação síncronas e assíncronas e de interações presenciais e virtuais. Ainda, percebemos a educação híbrida relacionada ao desenvolvimento de inovação curricular, por meio de práticas pedagógicas flexíveis que impulsionam o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos estudantes - tal como apregoa a legislação nacional atual sobre o tema, o que demanda também o protagonismo do professor na proposição de tais práticas.

Ao navegar nos *sites* das IPEs, identificamos que esse tema tem gerado um debate polêmico e de longe não é consenso na maioria delas, evidenciado por exemplo nas legislações que reafirmam o presencial. Há uma série de reuniões, debates e notas anunciados nos *sites* das IPEs, como a nota da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas (Adufal), intitulada “Novas tecnologias x Precarização do Trabalho Docente: Reflexão sobre a implantação de 40% de carga horária não presencial nos cursos presenciais”, com uma série de problematizações importantes como a mercantilização, privatização e precarização do trabalho docente, a captura de dados, os interesses das

grandes corporações de tecnologia, entre outros, convida para uma mesa de debates. Na UFSC, a discussão sobre esse tema foi polêmica, exemplificada pela nota da Associação dos Pós-graduandos da UFSC, datada de 29 de junho de 2022, posicionando-se contra a aprovação da resolução normativa do ensino remoto na pós-graduação.

Reafirmamos a necessidade de potencializar as ações e os debates do período pandêmico para que as universidades possam desvelar diferentes perspectivas e informações, enriquecendo o conhecimento de todos os envolvidos, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente sobre a educação híbrida, concordando com Feenberg (2002) ao assinalar que as tecnologias são desenvolvidas a partir de contingências históricas, não apenas pelo seu valor técnico, mas também político, com produção e apropriação em atividades carregadas de intencionalidades.

Consideramos que o tema educação híbrida é controverso e com uma perspectiva limitada do significado como modelo de ensino. Isso suscita a relevância de novos estudos que permitam acompanhar as práticas experienciadas nas instituições em inter-relação com as respectivas legislações e normas.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 52-80, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8324>. Acesso em: 14 out. 2022.

ALMEIDA, M. E. B. de.; PADILHA, M. A. S. Hibridismo e currículo: o que aprendemos na pandemia? **Revista Cocar**, n. 17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7389/2941>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ANJOS, R. A. V.; SILVA, L. M.; ANJOS, A. M. Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, [S.I.], v. 6, n. 2, p. 203-220, 2019. DOI: 10.53628/emrede.v6i2.467. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - ADUFAL. Nota pública: Novas tecnologias x Precarização do Trabalho Docente - Reflexão sobre a implantação de 40% da carga horária não presencial nos cursos presenciais. Maceió, 22 de agosto de 2022. Disponível em: <https://adufal.org.br/Conteudo/31223>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BEZERRA, R. UnB debate oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais. **UnB Notícias**, 14 fev. 2023. Disponível em: <https://noticias.unb.br/67-ensino/6315-unb-debate-oferta-de-disciplinas-ead-em-cursos-presenciais>. Acesso em: 12 set. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059/2004**. Dispõe sobre a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, nos cursos de graduação presenciais, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Brasília, dezembro de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf). Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.134/2016**. Revoga a Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema da oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação presenciais. Brasília, dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/81/2017/08/Portaria-1134-MEC.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.117/2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União, 11/12/2019, Edição 239, Seção 1, p. 131. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 14/2022**. Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Brasília, julho de 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: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria n. 315/2022**. Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Brasília: Diário Oficial da União, 2/1/2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-315-de-30-de-dezembro-de-2022-455420456>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 34/2023**. Altera o Parecer CNE/CP N. 14/2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologia de informação e comunicação. Brasília, julho de 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: 16 ago. 2024.

CERNY, R. Z.; ALMEIDA, M. E. B. de.; RODRIGUES, L. G. Educação híbrida no contexto do ensino superior: o que nos dizem as pesquisas. In: OSÓRIO, A. J. *et al.* (Eds.). **Livro de atas da XIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2024**. Braga: Universidade do Minho, 2024.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013.





FÁVERO, A. A.; CENTENARO JR., B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 15 ago. 2024.

FEENBERG, A. **Critical Theory of Technology**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2002.

FEENBERG, A. **Construtivismo Crítico: uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Scientiae Studia, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Tecnologias em Educação: é possível superar a razão instrumental com relação a fins? In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (Orgs.). **As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoiéticos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook\\_Tecnologias-educacao.pdf](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/eBook_Tecnologias-educacao.pdf). Acesso em: 15 ago. 2024.

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

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: 4.º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa. **Anais...** Universidade Tiradentes: Aracaju, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 5 out. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PETRY, C.; CASAGRANDE, A. L. A educação e o “fenômeno digital” na sociedade contemporânea. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 622-637, maio/ago. 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n2.012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13132>. Acesso em: 15 ago. 2024.

REIS, S. R. dos. A implantação da EaD em cursos presenciais no Brasil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 2, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n2-072>. Disponível em: <https://cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/3424>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SELWYN, N. **Education and Technology: key issues and debates**. Londres: Bloomsbury, 2011.





SILVA, M. da. G. M. da.; ALMEIDA, F. J. de. Diálogos sobre o hibridismo e suas construções históricas: uma análise das publicações recentes sobre o tema (2020-2022). **Revista Cocar**, n. 17, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6439/2931>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VALENTE, J. A. Ensino híbrido mão na massa: aprendizagem com alunos mais ativos. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 50, e11340, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11340/7372>. Acesso em: 15 ago. 2024.

VELOSO, B.; MILL, D.; MOREIRA, J. A. Educação híbrida como tendência histórica: análise das realidades Brasileira e Portuguesa. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, jan./abr. 2023. DOI: 10.5585/43.2023.23864. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23864>. Acesso em: 5 out. 2023.

WILL, D. E. M.; CERNY, R. Z.; ESPÍNDOLA, M. B. de.; LOTTERMANN, J. Profusão terminológica na denominação das práticas pedagógicas da Educação Básica durante a pandemia de COVID-19. **EmRede: Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. DOI: 10.53628/emrede.v8i1.726 Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/726>. Acesso em: 21 ago. 2024.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and Technology**, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641>. Acesso em: 15 ago. 2024.