

GRUPO DE TRABALHO

Processo Híbrido de Ensino e Aprendizagem (PHEA)

Relatório Final das Atividades do Grupo de Trabalho designado pela Portaria CAPES nº 89, de 15 de maio de 2023

Discussão e proposição de normas operacionais da utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem (PHEA) pelos programas de pós-graduação stricto sensu (PPG) no Brasil.

 **CAPES**

Brasília, 20 de dezembro de 2024



Ministério da Educação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO SOBRE PROCESSO HÍBRIDO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Apresentação dos resultados dos estudos e proposições advindos do Grupo de Trabalho, criado pela CAPES, com a finalidade de subsidiar decisões no âmbito da pós-graduação.

MEMBROS DO GT:

**Representante da Comunidade Acadêmica –
Coordenador do GT**
CARLOS ANTONIO CARAMORI

**Representante do Colégio de Ciências
Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar**
VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO CALADO

**Representantes do Colégio de Ciências da
Vida**
LUCIANA MARA MONTI FONSECA

Representante do Colégio de Humanidades
CAROLINA TELES LEMOS

Representante da Área Educação
ROBERT EVAN VERHINE

**Representante do Fórum Nacional de Pró-
Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
(FOPROP)**
CHARLES MORPHY DIAS DOS SANTOS

**Representante da Associação Nacional de
Pós-Graduandos (ANPG)**
NATÁLIA SILVA TRINDADE

Representante da comunidade acadêmica
LYS MARIA VINHAES DANTAS

**Representantes da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (CAPES)**

ANDREA MIDORI TAKAI
*Coordenadora de Acompanhamento e
Monitoramento da Pós-Graduação
(CAMP/CGAAM/DAV)*

CLAUDIO JOSÉ DE OLIVEIRA SOUZA
*Coordenação de Planejamento da Avaliação e do
Acompanhamento da Pós-Graduação,
(CPLA/CGAAM/DAV/CAPES) – Secretário
Executivo do GT*

SOFIA DE BRITO FERREIRA
*Coordenadora de Normatização e Informação da
Avaliação (CNIA/CGNIE/DAV)*

SUZANA DOS SANTOS GOMES
Diretora de Educação a Distância – DED/CAPE

© 2024 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Esta obra é licenciada sob uma licença Creative Commons - Atribuição CC BY 4.0, sendo permitida a reprodução parcial ou total desde que mencionada a fonte.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D598 Diretoria de Avaliação
Relatório do grupo de trabalho sobre processo híbrido de ensino e aprendizagem / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. - Brasília: CAPES, 2024.

66 p. : il.

DOI: 10.21713/GTPHEA

1. Pós-Graduação. 2. Ambiente virtual de aprendizagem. 3. Hibridismo tecnológico na educação. 4. Instituição de educação superior. 5. Plano de desenvolvimento institucional. I. Diretoria de Avaliação. II. Relatório do grupo de trabalho sobre processo híbrido de ensino e aprendizagem.

CDU 378

CDD 378

Ficha elaborada pela bibliotecária Priscila Rodrigues dos Santos CRB1/3381

Lista de Siglas

APCN – Apresentação de Propostas de Cursos Novos
ANPG – Associação Nacional de Pós-Graduandos
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAMP – Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento da Pós-Graduação
CGAAM – Coordenação-Geral de Avaliação, Acompanhamento e Monitoramento da Pós-Graduação
CGNIE – Coordenação-Geral de Normatização, Informações e Estudos sobre a Avaliação
CNIA – Coordenação de Normatização e Informações da Avaliação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPLA – Coordenação de Planejamento da Avaliação e do Acompanhamento da Pós-Graduação
CTC – ES – Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DAV – Diretoria de Avaliação da CAPES
DED – Diretoria de Educação a Distância
EaD – Educação a distância
FOPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
GT – Grupo de Trabalho
HTE – Hibridismo tecnológico na educação
IA – Inteligência artificial
IES – Instituição de educação superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PG – Pós-graduação
PHEA – Processo híbrido de ensino e aprendizagem
PNED – Política Nacional de Educação Digital

PPG – Programa(s) de Pós-graduação

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

TD – Tecnologias digitais

TDIC – Tecnologias digitais da informação e comunicação

TIC – Tecnologias de informação e comunicação

Lista de Figuras

- Figura 1. Distribuição relativa dos respondentes quanto ao status de institucionalização do ensino híbrido na pós-graduação no Brasil. 19
- Figura 2. Ilustração do modelo de análise adotado para a dimensão Representações da comunidade PG-Capes sobre os processos de ensino-aprendizagem híbridos ..21
- Figura 3: Percentual de respostas dentro de cada segmento à questão “Quais afirmações que dialoguem com a experiência e as perspectivas do seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES sobre o tema?”22
- Figura 4. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais atividades podem ser beneficiadas com a inclusão da educação híbrida na pós-graduação stricto sensu.....25
- Figura 5. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais os maiores desafios para a implementação efetiva e com qualidade da educação híbrida na pós-graduação stricto sensu.27
- Figura 6. Ilustração do modelo de análise adotado para a dimensão Usos e expectativas de uso para o ensino híbrido da comunidade PG-CAPES sobre os processos de ensino-aprendizagem híbridos30
- Figura 7. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais as atividades os PPG, IES ou áreas de avaliação da CAPES têm realizado de forma híbrida.....31
- Figura 8. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais as atividades os PPG, IES ou áreas de avaliação da CAPES têm realizado de forma híbrida.....34
- Figura 9. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre o processo de avaliação das atividades híbridas implementadas no programa.35

Lista de Tabelas

- Tabela 1. Modelo operacional da consulta à comunidade da PG sobre representações e usos do ensino híbrido 18
- Tabela 2. Respostas ao levantamento sobre experiências e perspectivas quanto à inclusão da educação híbrida na pós-graduação stricto sensu, separadas por segmento..... 18

Sumário

Listas de Siglas	3
Lista de Figuras.....	5
Lista de Tabelas.....	5
Sumário.....	6
Introdução	7
2. Ensino híbrido: o que isso significa?	11
3. Escuta à comunidade: um diagnóstico sobre representações e usos do ensino híbrido pelos PPG brasileiros.....	17
3.1 A realização da escuta.....	17
3.2 Dimensão Representações sobre o ensino híbrido.....	20
3.3 Dimensão Usos e expectativas de uso para o ensino híbrido.....	29
Recomendações	37
Referências	40
Apêndice	44

Introdução

Nos últimos anos, o cenário da pós-graduação, no Brasil e no mundo, vem sendo exposto a novas demandas, intensificação do uso de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ampliação de conectividade e novas formas de ensino e aprendizagem, que abrem inúmeras possibilidades de atuação na pós-graduação presencial. Essas novas abordagens são denominadas, entre outras expressões, de ensino e aprendizagem híbridos ou, simplificando, ensino híbrido.

Nesse sentido, em suas considerações sobre o ensino híbrido, o Conselho Nacional de Educação (CNE) considera sua adoção, visto que “os novos contextos culturais da contemporaneidade exigem a ressignificação das abordagens e práticas pedagógicas, transformando o ambiente educacional em efetivo laboratório de aprendizagem, superando o estágio de auditório de informações” (CNE, 2022, p. 9)

Nesse cenário, é fundamental diferenciar ensino híbrido de educação a distância (EaD), já dispostos em arcabouço legal no Brasil. O CNE, em seu Parecer nº 14, de 5 de julho de 2022¹, defende

O conceito básico de hibridismo que se busca propõe a **transformação do ensino presencial**, considerando que a tecnologia pode potencializar e ajudar a organizar as competências, além de oferecer oportunidade para um **papel ativo do estudante na utilização de recursos digitais e a ambos, professor e alunos, novas possibilidades de organizar modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula**. Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado e ampliado, exigindo novas práticas de ensino aprendizagem (CNE, 2022, p. 4, grifos nossos).

E complementa:

[...] A nova abordagem educacional híbrida 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 (CNE, 2022, p. 4, grifos nossos).

¹ Em novembro de 2023, foi divulgado o Parecer CNE/CP nº 34/2023, aprovado em 8 de agosto de 2023, que altera o Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação stricto sensu e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. As alterações, contudo, reforçam os elementos substantivos do Parecer CNE/CP nº 14/2022 e a Resolução decorrente do nº 34/2023 ainda não foi homologada, razões pelas quais o GT-ensino híbrido optou por manter o Parecer CNE/CP nº 14/2022 em seu relatório final.

Já a educação a distância (EaD) é “uma modalidade educacional específica, diferenciada e paralela ao ensino presencial, **forma substantiva de oferta educacional**” (CNE, 2022, p. 4, grifo nosso), prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que a define, em seu art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O próprio CNE marca a diferença entre a EaD e os processos de ensino-aprendizagem híbridos, como pode ser visto no segmento:

O relevante é assinalar que, diversamente da EaD, o flexível processo híbrido de ensino e aprendizagem se constitui em um rol de metodologias desenvolvidas na oferta comum de todo e qualquer curso, tanto da Educação Básica como da Educação Superior, complementando e agregando possibilidades de organização e de práticas pedagógicas flexíveis e inovadoras que traduzam, temporal e espacialmente, percursos curriculares diferenciados e a dinâmica das relações e mediações entre os diferentes atores da comunidade escolar, bem como das interações entre a escola e o mais amplo ambiente externo (CNE, 2022, p. 7).

Dos conceitos apresentados, é possível perceber que, enquanto a EaD é uma modalidade de oferta educacional, o ensino híbrido diz respeito a métodos e abordagens pedagógicos a serem implementados, em sintonia com a proposta curricular, no ensino presencial. O ensino híbrido não é – e nem deve ser – definido a partir de um percentual de carga horária oferecida a distância, mas pressupõe a adoção de abordagens múltiplas que incluam o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). A própria Capes já assegurou base jurídica para o emprego do ensino híbrido na pós-graduação, como visto no art. 1º da Portaria nº 315, de 30 de dezembro de 2022:

Art. 1º Esta Portaria 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.

Estabelecidas as diferenças entre ensino híbrido e EaD, é preciso reconhecer que a velocidade com a qual a pós-graduação tem sido impactada por mudanças nas tecnologias e nas demandas provoca incertezas. Por outro lado, esse cenário mutante contém instrumentos e ferramentas que, se bem utilizados, potencializam metodologias de ensino e aprendizagem, contribuindo para a qualidade da pós-graduação no país.

Atenta a tais movimentos, em 15 de maio de 2023, a CAPES instituiu, via Portaria nº 89, art. 1º, “Grupo de Trabalho (GT) para discutir a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu*”

(PPG) no Brasil e propor normas operacionais destinadas ao cumprimento da Portaria Capes nº 15, de 30 de dezembro de 2022”. O GT-ensino híbrido deveria cumprir suas atividades em 120 dias, prorrogáveis por mais 60 dias. Uma vez que o GT optou por realizar uma escuta à comunidade acadêmica sobre o ensino-aprendizagem híbridos e que suas atividades só foram efetivamente instauradas em 7 de junho de 2023, o GT teve até 13 de novembro para finalizar seus trabalhos. A Portaria nº 177, de 20 de setembro de 2023, reforça a portaria inicial.

Composto por onze membros e coordenado pelo professor Carlos Antonio Caramori, o GT contou com representantes da comunidade acadêmica, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG); de Áreas e Colégios e outros representantes da própria CAPES.

Ainda considerando o disposto na Portaria CAPES nº 89, de 15 de maio de 2023, coube ao GT-ensino híbrido, de acordo com seu art. 6º:

I – analisar detidamente a possibilidade de utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil;

II – sugerir normas operacionais destinadas ao cumprimento da Portaria Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022;

III – propor meios para orientar a comunidade acadêmica acerca da implementação do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos PPG;

IV – estabelecer critérios de avaliação de entrada e permanência dos programas que passarem a utilizar a metodologia híbrida, alinhados à qualidade esperada para o Sistema Nacional de Pós-Graduação;

V – apresentar relatório detalhado com os resultados do trabalho do GT;

Para a consecução dos seus objetivos, o GT-ensino híbrido realizou reuniões com frequência regular, de maneira remota, entre as quais várias tarefas eram individualmente cumpridas. Em adição, seus membros utilizaram o correio eletrônico e um grupo no WhatsApp como meios de compartilhamento permanente de ideias, reflexões, documentos e versões das propostas. Dada a necessidade de aproximação do GT-ensino híbrido com a comunidade acadêmica, foi realizada uma escuta entre 5 de julho e 7 de agosto de 2023, mediada pela CAPES, que contou com 3.062 respostas. Ainda no início de suas atividades, o GT-ensino híbrido contou com a participação do presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), prof. Luiz Curi, para discussão do parecer CNE nº 14/2022 em relação ao que se iria propor para a PG. Essa reunião foi realizada em 21 de junho de 2023. Ao final, o coordenador do GT-ensino híbrido apresentou os resultados preliminares do GT junto ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da CAPES, no dia 21 de setembro de 2023.

Findos os trabalhos e em cumprimento ao objetivo V do art. 6º e ao que reza o art. 8º da Portaria nº 89/2023, o GT-ensino híbrido apresenta este relatório, dividido

em três seções, além desta Introdução. Na Seção 2, apresenta-se a síntese do levantamento sobre os conceitos e a caracterização do ensino híbrido em textos acadêmicos, nacionais e internacionais, e nos documentos norteadores no Brasil, e é feito um recorte sobre o processo híbrido de ensino e aprendizagem (PHEA) na pós-graduação. A Seção 3 analisa os resultados da já referida consulta feita à comunidade acadêmica e a Seção 4 relaciona as principais recomendações do GT quanto à adoção do PHEA. Para finalizar, além das referências citadas no relatório, o Apêndice 1 registra os dados advindos da alternativa Outros do formulário adotado para a consulta. Embora restrito a menos de 3% do total de respondentes, as informações assim obtidas ofereceram insights importantes sobre como a comunidade percebe e utiliza (ou não) as ferramentas e os modos caracterizados como ensino híbrido.

2. Ensino híbrido: o que isso significa?

Esta seção embasa teoricamente os processos híbridos de ensino e aprendizagem (PHEA), sua definição e suas características, a partir da sistematização da produção acadêmica e da base legal, lembrando que a denominação ensino híbrido não é consensual e que várias expressões são adotadas para identificá-lo. Inúmeros trabalhos têm sido publicados sobre esse tema, tão efervescente atualmente, com múltiplas denominações, abordagens e proposições.

Para sistematizar tal produção, os textos foram identificados em portais acadêmicos e de periódicos, nacionais e internacionais, a exemplo do Portal de Periódicos da CAPES, do Scopus, do SciELO e outros, com foco preferencial nos últimos cinco anos. Vale o registro de que, embora intensificados durante o isolamento decorrente da pandemia de covid-19, que ocorreu entre 2020 e 2022, os estudos sobre hibridismo ou conceitos correlatos são anteriores a esse período, atrelados às possibilidades de atuação advindas do avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da democratização do acesso à rede mundial de computadores (www).

No Brasil, por exemplo, a normatização da semipresencialidade, pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, permitiu que o ensino híbrido, ou *blended learning*, fosse implementado nas instituições de educação superior (IES), norma posteriormente atualizada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016). Na sequência, a Portaria nº 1.428, de dezembro de 2018, dispõe sobre a oferta, por IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Todas essas portarias são conhecidas por “Portarias dos 20%”, pois sugerem a utilização de até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais, na modalidade de ensino a distância (BRASIL, 2004, 2016, 2018, 2019). A implantação da semipresencialidade significa utilizar parte da carga horária dos cursos ou componentes curriculares presenciais para o desenvolvimento de atividades e práticas educativas semipresenciais, por meio das TDIC (BRASIL, 2004).

Embora essas normas flexibilizem o uso das TDIC, a semipresencialidade não é considerada um sinônimo de ensino híbrido, do mesmo modo que são diferentes os conceitos de ensino híbrido e remoto. A modalidade de educação semipresencial “mistura práticas educacionais tradicionais com práticas utilizadas na educação a distância” (QUEVEDO, 2011, p. 4). O ensino remoto, conforme observa Almeida (2003, p. 330), trata da “virtualização da sala de aula presencial”, como uma forma de “transferir para o meio virtual o paradigma espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos”.

O ensino remoto e emergencial (*emergency remote teaching*), modelo adotado no Brasil durante a pandemia da covid-19, envolveu o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam

ministradas presencialmente, ou como cursos mistos ou híbridos, e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. Esse termo “consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais” (SALDANHA, 2020, p. 126).

Em ambos os casos, a bidirecionalidade entre professor e aluno é mantida, bem como uma abordagem tradicional de ensino. Para Moran (2015, 2021), as denominações *blended learning* (*b-Learning*), ensino híbrido, educação híbrida, ensino bimodal ou misto referem-se a uma diversidade de possibilidades ainda não tão bem estabelecidas em suas diferenças e aproximações, podendo ser tratadas como sinônimas ou não. Essas modalidades de funcionamento de curso receberam, na literatura, diferentes denominações, conforme o enfoque que os(as) autores(as) desejavam dar.

O ensino/educação bimodal (*bimodal learning*) refere-se a “modelos que usam intensamente os recursos tecnológicos nos âmbitos da Universidade: na gestão, nos processos técnicos e administrativos, nas pesquisas e no ensino. O ensino ocorre pela convergência entre Educação a Distância e a presencial” (GIACOMAZZO, 2014, p. 204).

A multimodalidade pode ser entendida como “multissemiose. Pode-se pensar tanto em diferentes linguagens quanto em diferentes “modos de comunicação” existentes” (CORREA; COSCARELLI, 2018, p. 467). Ela pode ser entendida como sinônimo de integração dos espaços físicos e digitais (SCHLEMMER; MOREIRA, 2019, p. 699).

O ensino misturado ou misto (*blended learning*, *b-learning*, *blended e-learning*) ocorre quando “parte das atividades são realizadas totalmente a distância e parte é realizada em sala de aula” (VALENTE, 2014, p. 84). Conforme explicitam Roza, Veiga e Roza (2020, p. 2), a popularização da EaD influenciou o uso das tecnologias digitais (TD). E, segundo Struchiner e Giannella (2018), torna-se cada vez mais difícil dissociar as diferentes mídias e suas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, resultando em um hibridismo tecnológico na educação (HTE).

Em que pesem as diferentes formas de se nominar o processo de ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias digitais (TD), a hibridização do ensino, o hibridismo, o ensino híbrido ou o *blended learning*, entre outras denominações, parecem ser uma tendência. Em linhas gerais, as expressões se referem às práticas que não são nem totalmente presenciais, nem apresentam a maioria das características da EaD.

Christesen, Horn e Staker (2013) definiram o ensino híbrido como um programa de educação formal no qual um discente aprende pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; e que as modalidades ao longo da trajetória

formativa de cada estudante estejam conectadas, o que deve resultar em uma experiência de educação integrada. A questão da formalidade da educação é também vista em Niskier (2021), que considera o ensino híbrido como um programa educacional formal no qual o estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com a participação do estudante na definição do tempo, lugar, percurso e/ou o ritmo de realização das atividades acadêmicas. Trata-se de um formato que possibilita a reorganização tanto de recursos como dos ambientes, proporcionando uma aprendizagem proativa. Pode-se afirmar que o ensino híbrido tem suas raízes no ensino online. Como todas as inovações disruptivas, o ensino online pode promover melhorias contínuas no desempenho acadêmico (NISKIER, 2021).

Para Kenski, Medeiros e Ordéas (2019, p. 147), “o ensino híbrido implica na integração entre ambientes de ensino superior presenciais e *on-line*. Institui-se a convergência de práticas de ensino e de aprendizagem, [...], que modifica o conceito de presença, tanto do professor quanto do aluno”. Nesses casos, a educação híbrida é vista como um processo de ensino e aprendizagem organizado de forma flexível, caracterizada por múltiplas combinações de tempos e espaços (síncronos e assíncronos), recursos e metodologias, definidos de forma dialogada por instituição, docentes e discentes. Esse mesmo formato transcende as questões relativas exclusivamente à modalidade e até as tecnologias, referindo-se a tudo isso e, também, às inovações pedagógicas (MOREIRA; MONTEIRO, 2018, p. 86-7).

Pode-se afirmar que o ensino híbrido é uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das TDIC. Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades; porém, na essência, sua adoção consiste em focalizar o processo de aprendizagem no estudante e não na exposição que o professor tradicionalmente realiza. Os estudantes poderão explorar o material em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de planejamento das próximas etapas, resolução de problemas ou projeto, discussões, laboratórios, entre outros, com o apoio do professor e colaborativamente com os pares (NISKIER, 2021; BACICH; MORAN, 2018; SOUZA; ANDRADE, 2016; HORN; STAKER, 2015).

São vários os motivos pelos quais o PHEA pode auxiliar o processo ensino-aprendizagem nos programas de pós-graduação. Os estudantes apresentam um perfil atento às atividades no contexto social. Os docentes têm procurado introduzir os estudantes de modo mais ativo, utilizando formas diferenciadas de ensinar, tendo em vista um processo acelerado de avanços tecnológicos em todas as áreas. Nesse sentido, estudos no campo da educação tecnológica atestam que o ensino híbrido pode auxiliar o professor no trabalho docente, no qual a organização do processo de ensino parte das demandas formativas, dos desafios ou das expectativas dos estudantes (FREIRE, 2011; VALENTE, 2014; ANDRADE; SOUZA, 2016; NISKIER, 2021). Uma característica importante desse formato é que os estudantes desenvolvem um sentido de participação mais ativa sobre o seu progresso e,

consequentemente, sobre a sua capacidade de aprender.

O ensino híbrido se articula com as metodologias ativas e os princípios essenciais dessas metodologias priorizam o protagonismo do estudante, o trabalho colaborativo e a ação reflexiva (FREIRE, 2011; FILATRO; CAVALCANTI, 2018). Desse modo, o ensino híbrido propõe um tipo de inovação que pode ser adotado no percurso acadêmico, contribuindo para o planejamento dos programas de ensino. Nesse cenário, a responsabilidade da aprendizagem é compartilhada com o estudante, que assume uma postura mais participativa, na resolução de problemas, na participação em projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de novos conhecimentos. O professor tem a função de mediador e a sala de aula passa a ser o local em que o estudante tem a presença do professor e dos pares, auxiliando-o na resolução das dúvidas e na significação da informação, de modo que ele possa desenvolver as competências necessárias para a aquisição de determinado conhecimento.

Nesse formato, o estudante pode trabalhar com o material no seu ritmo e tentar desenvolver o máximo de compreensão possível. Os vídeos gravados têm sido um dos recursos mais utilizados pelo fato de o estudante poder assisti-los quantas vezes for necessário e dedicar mais atenção aos conteúdos em que apresenta maior dificuldade. Além disso, se o material é navegável, com recursos tecnológicos como animação, simulação, laboratório virtual, entre outros, ele pode aprofundar ainda mais seus conhecimentos. Torna-se relevante destacar que o estudante é parte integrante da atividade e interage ativamente nos processos, levando em consideração a reflexão sobre suas ações e intervenções realizadas tanto por ele como por outros integrantes do grupo ou mesmo o professor, possibilitando que o estudante caminhe com autonomia, o que permitirá a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências (NISKIER, 2021; BACICH; MORAN, 2018; ANDRADE; SOUZA, 2016).

Assim, é importante que a integração das tecnologias digitais na educação seja feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver propostas didáticas que favoreçam a autonomia e a reflexão dos estudantes, para que eles não sejam apenas receptores de informações. Compete ao colegiado dos programas de pós-graduação criar contextos reflexivos a fim de ponderar com os professores sobre como promover a integração das tecnologias digitais no projeto de curso para que os estudantes possam aprender significativamente em um novo ambiente, que contempla o presencial e o digital.

Como pode ser visto nas referências citadas, mais recentemente, o conceito de ensino híbrido ultrapassa as questões da presencialidade e do uso das TDIC para considerar inovações pedagógicas, incluindo aquelas na relação docente-discente, que respondam às demandas educacionais e à velocidade das mudanças neste século XXI. Segundo Moran (2021), a educação híbrida olha para as combinações possíveis de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem,

contemplando diferentes saberes e valores, integrando várias áreas de conhecimento. É uma mistura de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Para o autor, o ensino híbrido pode sinalizar um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. “Implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes” (MORAN, 2021, n.p.). Essa posição também é assumida pelo CNE, em seu Parecer n° 14/2022:

O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida (CNE, 2022, p. 8).

Esse é um breve panorama de propostas conceituais que, como já dito por Moran (2021), vão recebendo diversas denominações a depender dos autores e de seus posicionamentos. Diante dessa diversidade, coube ao GT-ensino híbrido reforçar, como conceito a adotar, aquele determinado pelo CNE (Resolução n° 14/2022). A revisão da literatura nacional e internacional sobre o tema sustenta a escolha, pelo GT-ensino híbrido, pela conceituação e posicionamento adotados pelo CNE, adequadamente fundamentado e de fácil entendimento. Além disso, vale o registro de que tanto o FOPROP quanto a CAPES também já acompanharam a conceituação do CNE, em seu Relatório Grupo de Trabalho Atividades Multimodais (presenciais, remotas, híbridas) na pós-graduação brasileira, de 2022, e outro, via Portaria CAPES n° 315/2022.

Em linhas gerais, esse conceito reforça a presencialidade da oferta transformada, via adoção de tecnologias; mudança de currículo com ênfase em competências; a possibilidade de uso de diferentes tempos e espaços para o desenvolvimento de atividades institucionais; e, principalmente, um papel ativo para estudantes e docentes na organização de “modos de pensar e agir em outros espaços institucionais para além da sala de aula”. O CNE, no Parecer n° 14/2022, propõe:

Nessa circunstância de entendimento da chamada educação híbrida, deve-se proporcionar a todas as modalidades de ensino, inclusive na EaD, sua aplicação como fator de geração de novas pedagogias associadas às tecnologias que apoiam a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem (CNE, 2022, p. 4).

A adoção do conceito de ensino híbrido normatizado pelo CNE implica a impossibilidade da definição, por esse GT, de um único formato didático-pedagógico, do tipo *one fits all*, a ser determinado de maneira centralizada pela CAPES para ser

implementado por todos os PPG. Ao contrário, dados os objetivos e a natureza de cada programa, perfil do egresso, questões contextuais, estrutura existente e a criar, relação com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre outros, cada instituição e cada programa devem delinear e justificar sua proposta dos processos de ensino-aprendizagem híbridos. Para Blikstein *et al.* (2022), as possíveis ações de implementação e gestão do ensino-aprendizagem híbridos somente estarão bem informadas quando houver definição de como a experiência será desenhada em termos de tempo (atividades síncronas x assíncronas), espaço (sala de aula, extramuros, residência etc.), metodologia (proposição de um conjunto de práticas pedagógicas e o uso das TD) e mediação (definição de como o trabalho será desenvolvido, se autodirigido, mediado pelo docente, se coletivo ou individual).

Nesta seção, foi apresentada uma síntese da revisão de literatura sobre o ensino híbrido e suas características e a escolha do GT-ensino híbrido pela conceituação já adotada pelo CNE e pela CAPES. Na próxima seção, estão sintetizados os resultados da escuta feita à comunidade da pós-graduação brasileira quanto ao que entende como ensino híbrido e como já o tem utilizado.

3. Escuta à comunidade: um diagnóstico sobre representações e usos do ensino híbrido pelos PPG brasileiros

A escuta à comunidade, realizada pelo GT-ensino híbrido, teve como objetivo identificar experiências e perspectivas quanto à inclusão do processo híbrido de ensino e aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, buscou as representações dos PPG e pró-reitorias sobre o ensino híbrido e o registro dos usos e experiências já concretizados ou a concretizar. A consulta foi realizada por meio de *survey* junto às pró-reitorias de pós-graduação, coordenações de programas de pós-graduação e coordenações de área de avaliação da CAPES.

3.1 A realização da escuta

Para a realização do *survey*, foi construído um questionário (13 questões objetivas, com uma alternativa 'Outros' em algumas delas), disponibilizado via Google Forms pela CAPES, entre os dias 5 de julho e 7 de agosto de 2023, para a totalidade dos PPG, das pró-reitorias e coordenações de áreas da CAPES.

O questionário foi organizado em três dimensões: a primeira, de identificação do respondente (nome e atuação – como pró-reitor de pós-graduação, pesquisa ou equivalente, como coordenador de PPG ou coordenador de Área de Avaliação da CAPES), da instituição e de seu segmento (se federal, estadual, privado ou comunitário). Durante as análises, o GT-ensino híbrido buscou observar se havia tendências diferentes entre os segmentos, especialmente. Além dessas questões, foi questionado se a IES do respondente tinha regulamentação para a inclusão do ensino híbrido na pós-graduação.

A segunda dimensão disse respeito à identificação das representações do respondente quanto ao ensino híbrido em termos de concepção, benefícios e desafios da sua adoção. A terceira dimensão levantou dados sobre o uso e a expectativa de uso do ensino híbrido pelo PPG ou IES, além das formas de avaliação, conforme modelo operacional apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Modelo operacional da consulta à comunidade da PG sobre representações e usos do ensino híbrido

Dimensão de análise	Número de questões	Questões
Identificação	7	1, 2, 3, 4, 5, 6 e 12
Representações	3	7, 10 e 11
Usos e avaliação	3	8, 9 e 13

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Ao final do período de consulta, o GT-ensino híbrido contou com 3.062 respostas (Tabela 2). Dado que temos hoje 4.638 PPGs na CAPES, a amostragem deste levantamento é significativa. O maior percentual de respondentes – 90,9% – correspondeu, como era de se esperar, a coordenadores e vice coordenadores de programas de pós-graduação (PPGs), respectivamente com 2.587 e 195 respondentes. Pró-reitores de pós-graduação, pesquisa ou equivalentes (200) e seus adjuntos (21) corresponderam a 7,2% dos respondentes. O percentual de coordenadores de áreas (21) e coordenadores adjuntos (32) respondentes foi de 1,9% em relação ao total.

Tabela 2. Respostas ao levantamento sobre experiências e perspectivas quanto à inclusão da educação híbrida na pós-graduação *stricto sensu*, separadas por segmento.

Segmentos	Respondentes	%
Federal	1.809	59,1
Estadual	665	21,7
Privado	286	9,3
Comunitário	290	9,5
Municipal	12	0,4

Fonte: GT-Ensino Híbrido, 2023

A Questão 12, que integra o perfil dos respondentes, levanta dados sobre a existência de regulamentação para a inclusão do ensino híbrido na pós-graduação. Os dados obtidos estão sintetizados na Figura 1 e apontam para um processo em curso de regulamentação, com menos de 20% já regulamentados. Por outro lado, também demonstram que mais de 50% dos respondentes indicam que a regulamentação não aconteceu ou sua ignorância quanto a ela. A falta de regulamentação vai ser manifesta como preocupação em boa parte das respostas registradas na alternativa “outros” de várias questões, como será visto posteriormente.

Sua IES possui regulamentação para a inclusão do Ensino Híbrido na Pós-Graduação?
3.062 respostas

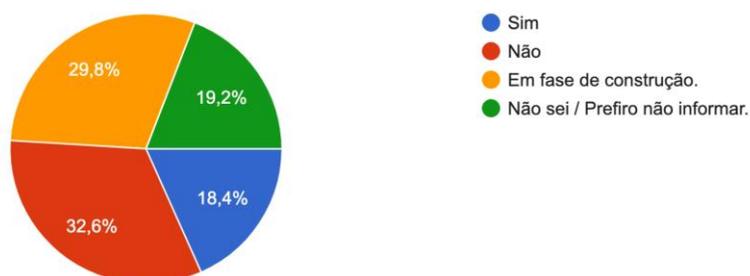


Figura 1. Distribuição relativa dos respondentes quanto ao status de institucionalização do ensino híbrido na pós-graduação no Brasil.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Para a análise dos dados obtidos, foram adotados dois procedimentos diversos. Para as questões objetivas, foi feita análise descritiva simples, contrastando os segmentos. Nesse sentido, foi levado em consideração o percentual de respondentes dentro de cada segmento e não os números absolutos de respondentes (em relação ao total). Exemplo: para a questão se o respondente concorda que educação híbrida na pós-graduação *stricto sensu* não deveria ser confundida com educação a distância (EaD) ou com o ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia da covid-19, 1.483 dos respondentes das federais responderam positivamente, de um total de 1.809 respondentes nesse segmento, correspondendo a 82%; 549 dos respondentes das estaduais responderam positivamente, de um total de 665 nesse segmento, correspondendo a 82,6%; e assim sucessivamente.

Para a alternativa “outros” e as respostas correspondentes, presentes nas questões 7, 8, 9, 10, 11 e 13, sobre representações e usos, houve a consolidação do teor das respostas utilizando-se as ferramentas de inteligência artificial (IA) CoPilot for Windows 11 Insider Preview Build 23493 Dev Channel e Default ChatGPT 3.5. Essas respostas foram em pequeno número, não significativo, expressando não mais que 5,3% de respostas/questão no total de 3.062 formulários respondidos, em um número pequeno de respondedores (não maior que 2,4%). Não foram agrupadas por frequência por respondedor e, assim, podem expressar opinião de apenas um ou poucos respondedores. Também apresentam aspectos e posicionamentos que não estão amparados em conceitos formais sobre o objeto do estudo. Embora sejam de pouca significância estatística, contém manifestações que podem ajudar na análise e, dessa forma, foram consolidadas exatamente como apresentadas pelos respondedores.

Para a utilização das duas referidas ferramentas de IA, de posse de todas as

respostas já categorizadas, em cada categoria, foi selecionado o conjunto total de respostas, mesmo que repetidas e submetidas às ferramentas de IA. Na submissão às ferramentas, foram solicitadas as seguintes tarefas a ambas: (1) resumir o texto; (2) resumir com detalhes o texto; (3) resumir agrupando as opiniões; e (4) resumir agrupando as opiniões mais consistentes. O resultado foi avaliado, suprimidas as menções a nomes de instituições e/ou aspectos pessoais e transcritos como consolidação das respostas. Os resultados detalhados deste procedimento são encontrados no Apêndice 1.

A seção a seguir apresenta os resultados e discussões sobre a dimensão Representações da comunidade de PPG-CAPES em relação ao ensino híbrido.

3.2 Dimensão Representações sobre o ensino híbrido

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente construídas que influenciam a percepção, interpretação e comunicação de informações relativas a fenômenos sociais complexos. Criadas e compartilhadas pelos membros de um grupo social, as representações têm papel fundamental na maneira como as pessoas compreendem e respondem ao mundo ao seu redor. Essas representações ajudam a estruturar a realidade social, tornando-a compreensível e oferecendo um quadro de referência para a interpretação dos eventos e das situações do cotidiano. Servem a três funções principais: (1) organização da realidade, por ajudarem a organizar e simplificar informações complexas, tornando-as mais acessíveis e compreensíveis para os membros do grupo; (2) facilitação da comunicação, por fornecer um vocabulário e um conjunto de significados compartilhados; e, finalmente, (3) justificação e legitimação, por fornecerem justificativas para o comportamento e as relações sociais dentro do grupo.

Considerando a PG brasileira vinculada à CAPES como um grupo social, foi importante levantar o que esse grupo entende sobre o processo híbrido de ensino e aprendizagem e como percebe seus aspectos positivos e os desafios a serem enfrentados. No questionário utilizado no *survey*, as questões 7, 10 e 11 lidaram com essas representações. A Figura 2 ilustra as dimensões e categorias de análise adotadas: percepção geral, benefícios e desafios.

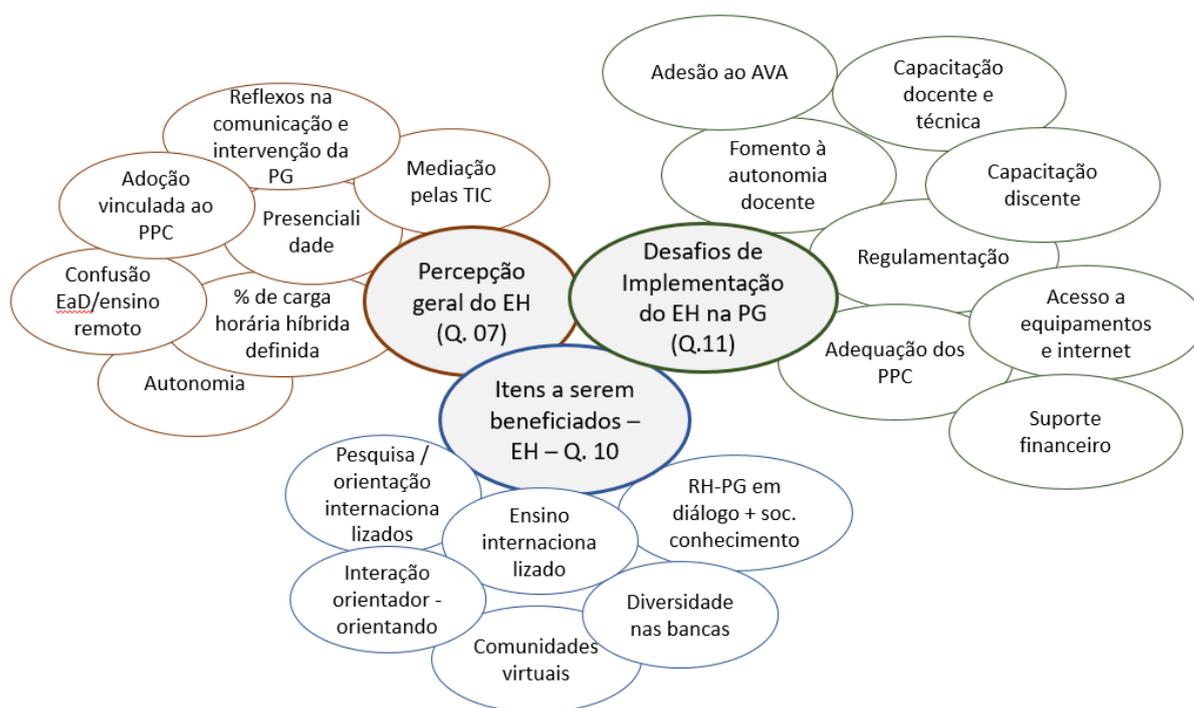


Figura 2. Ilustração do modelo de análise adotado para a dimensão Representações da comunidade PG-Capes sobre os processos de ensino-aprendizagem híbridos

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

A Questão 7 apresentou sete sentenças e solicitou que o respondente selecionasse aquelas que dialogassem com a experiência e as perspectivas do seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES sobre o tema. Essas sentenças foram propostas a partir de manifestações e questões frequentes apresentadas aos membros do GT e mesmo aos membros do FOPROP. A Figura 3 ilustra as respostas obtidas, organizadas por segmento ao qual se vincula à instituição do respondente.

A Figura 3 ilustra a análise descritiva das respostas à Questão 7, que lidou com a percepção geral da comunidade PG-CAPES sobre o ensino híbrido, comparando as respostas por segmento.

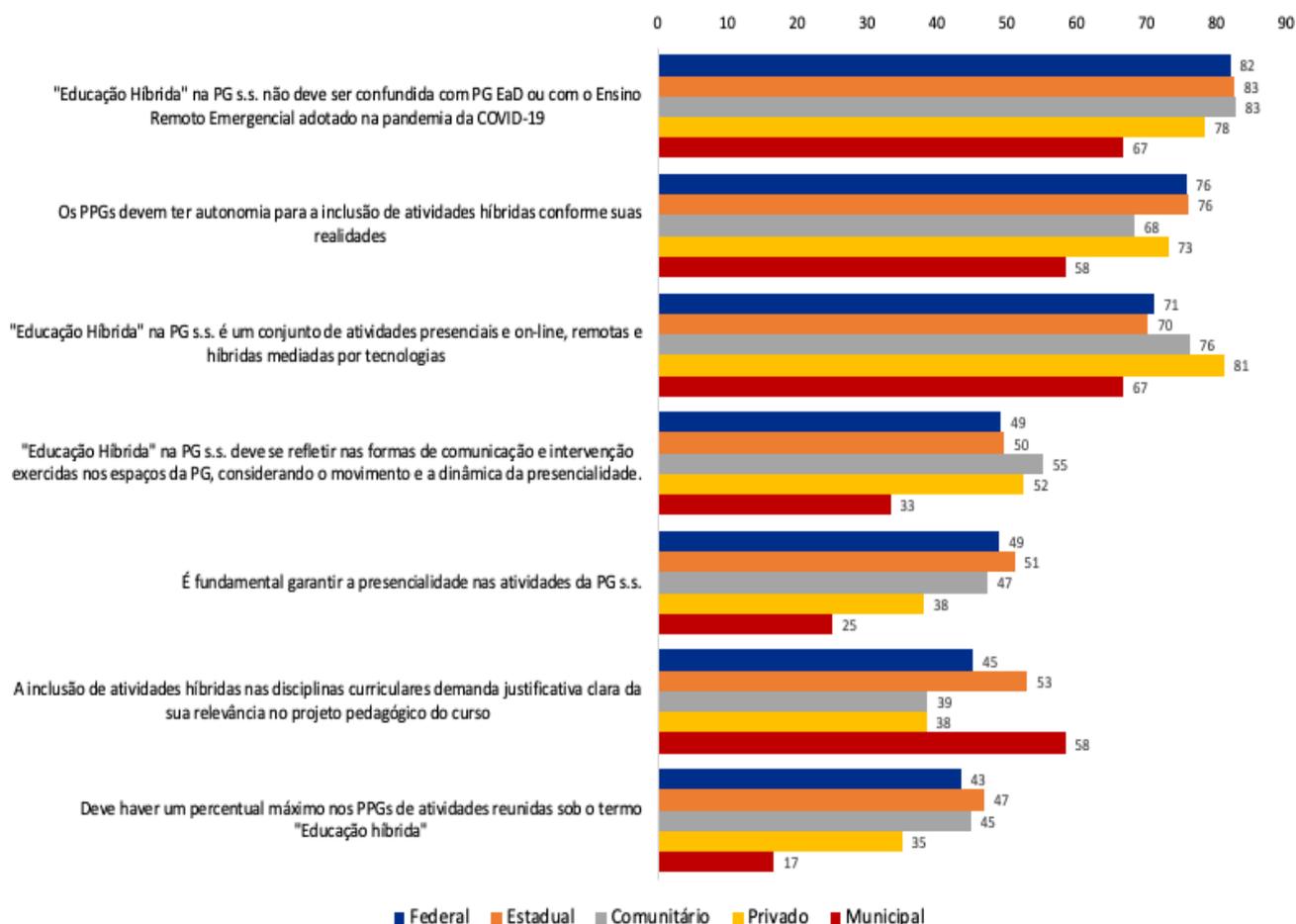


Figura 3: Percentual de respostas dentro de cada segmento à questão “Quais afirmações que dialoguem com a experiência e as perspectivas do seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES sobre o tema?”.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Como pode ser observado, os segmentos, no geral, têm a percepção clara de que o processo de ensino-aprendizagem híbrido se distingue da EaD e das formas emergenciais de ensino remoto adotados durante a pandemia da covid-19, constituindo-se majoritariamente de atividades presenciais e online mediadas por TDIC. Também em percentual expressivo, há consenso de que os PPG devem ter autonomia para definir quais atividades híbridas serão realizadas no âmbito dos seus cursos.

Às sentenças com percepções envolvendo a necessidade e dinâmicas da presencialidade, em média, os segmentos federal, estadual e comunitário responderam que a presencialidade é condição importante. Sobre o estabelecimento de percentuais mínimos e máximos para o ensino-aprendizagem híbrida, menos de

metade dos respondentes em todos os segmentos considera que essa deva ser uma preocupação nas normativas, no que dialoga com a resposta anterior sobre a garantia de autonomia dos PPGs na inclusão de atividades híbridas na pós-graduação.

Já as posições da comunidade de PG-CAPEs na alternativa “outros”, aberta, presente na Questão 7, estão sintetizadas a seguir.

Para alguns respondentes, os órgãos reguladores devem definir um conceito de ensino híbrido, o que aponta para o desconhecimento sobre o parecer CNE nº 14/2022, de cujo texto a CAPEs utilizou o conceito para sua Portaria nº 315/2022. Um dos respondentes sugeriu a substituição do termo educação híbrida por “ensino mediado por tecnologias digitais de comunicação” e outro claramente confunde o conceito com o de ensino remoto. Nesse caso, refletem sobre a experiência da pandemia, notando que ela ajudou a entender os aspectos positivos da educação híbrida, mas também ressalta divergências no corpo docente quanto à proporção de atividades híbridas.

Em termos da autonomia e flexibilidade dos PPGs para o hibridismo, os respondentes apontam a necessidade de preparação tanto das IES como da PG, em termos de regulamentação, uso de TDIC (como a oferta de atividades remotas no próprio campus) e capacitação docente. A autonomia deve ser refletida na flexibilidade de cumprimento de créditos, horários, na adoção de atividades de pesquisa e produção de conhecimento, no entendimento de que a PG deva ultrapassar atividades de sala de aula e de orientação.

Para os respondentes da alternativa “outros”, a ausência de regulamentação e mesmo de conceituação para a educação híbrida limita sua aplicação e gera insegurança. As instituições de educação superior estão aguardando orientações da entidade responsável antes de tomarem medidas relacionadas a esse assunto. Isso é especialmente interessante, visto que, dada a diversidade das IES, esse deverá ser um posicionamento institucional e não central.

Sobre a presencialidade da PG, foi ressaltada a sua importância em atividades práticas (laboratório, habilidades técnicas), bem como a convivência e a troca de experiências. Por outro lado, os respondentes reconhecem que nem todas as atividades precisam ser presenciais, a exemplo de aulas teóricas, orientações, palestras, eventos e seminários. Para alguns, cabe ao PPG definir seu mix de atividades presenciais e online, sendo necessário o estabelecimento de limites de disciplina e atividades no semestre, para evitar simultaneidade de oferta. De todo modo, as atividades online deveriam privilegiar encontros síncronos. Para outros, considerando que é interessante esse mix, deveria ser definido um teto para a carga horária de atividades não presenciais.

Encerrando a análise da alternativa “outros” da Questão 10, foram identificadas menções às questões de necessidade de infraestrutura e suporte técnico para a implementação da educação híbrida, que assegure a qualidade do projeto

pedagógico. Isso inclui equipamentos tecnológicos e suporte técnico, nem sempre disponíveis em todas as instituições.

As desigualdades no acesso a equipamentos e à internet de qualidade podem ser um percalço na implantação de processos de ensino e aprendizagem híbridos, dado que os discentes e mesmo docentes em situação de precariedade podem ser alijados no processo.

Os posicionamentos observados nas respostas à alternativa “outros” da Questão 7 apontam para uma reflexão, principalmente por parte dos PPG (em maior número na amostra), sobre a migração para uma oferta baseada em processos híbridos de ensino e aprendizagem. Em vários casos, observa-se o desconhecimento quanto a conceitos e mesmo normativas legais já existentes, o que pode ser facilmente endereçado pela CAPES, em campanhas de divulgação. Por outro lado, uma estratégia não tão fácil implica fortalecer as capacidades institucionais no entendimento do ensino híbrido associado a uma proposta pedagógica inovadora, com papel ativo para o corpo discente, o que pressupõe que cada programa tenha sua própria proposta e que cada IES regulamente as possibilidades de adoção dessas novas tecnologias educacionais, dando segurança a todos os agentes implementadores.

Para atender a segunda categoria de análise da dimensão Representações, a Questão 10 buscou identificar, a partir de uma lista, que itens a Comunidade PG-CAPES considerava que poderiam ser beneficiados com a inclusão da educação híbrida na pós-graduação *stricto sensu*. A Figura 4 ilustra as respostas encaminhadas, organizadas por segmento.

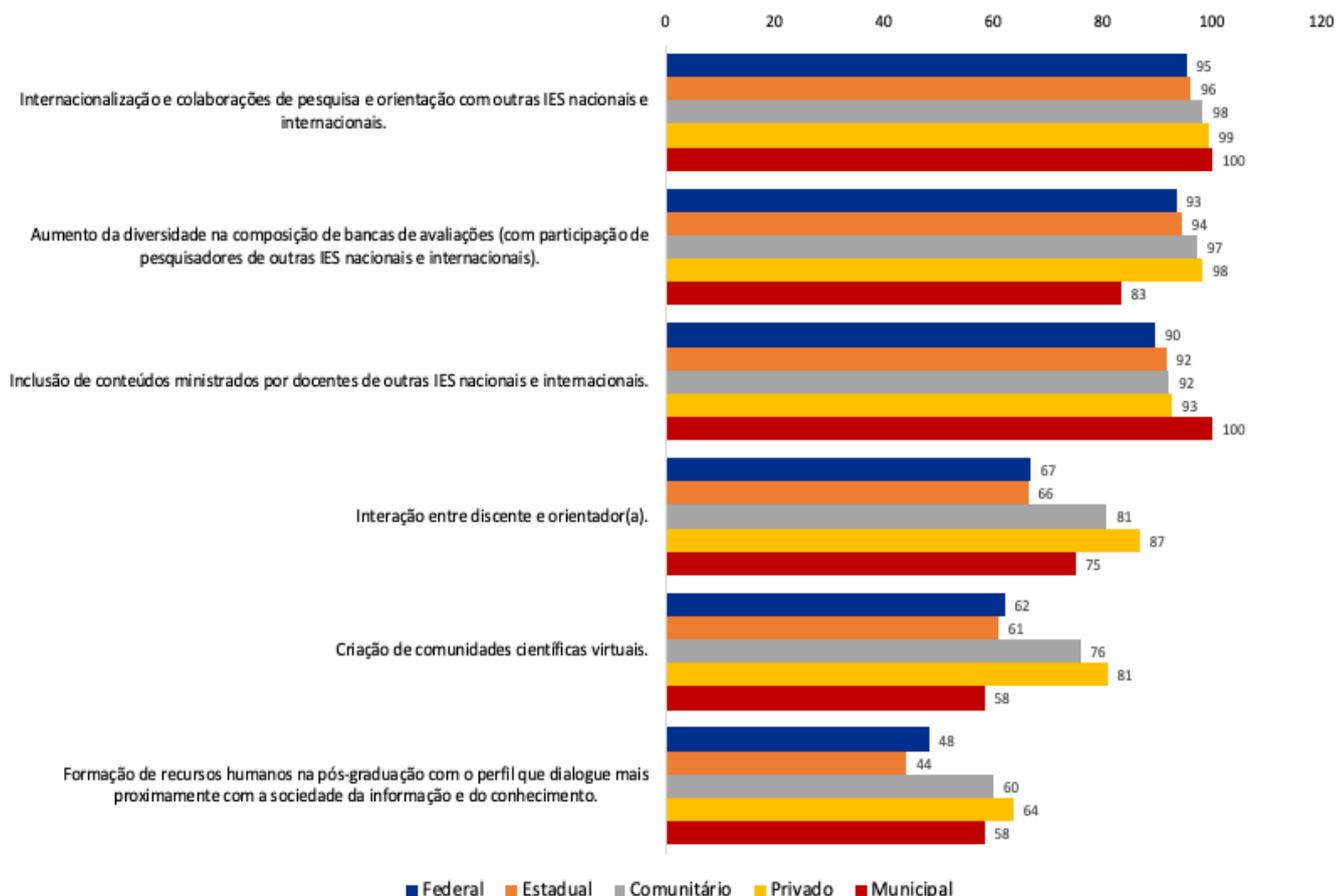


Figura 4. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais atividades podem ser beneficiadas com a inclusão da educação híbrida na pós-graduação stricto sensu.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Foi conspícuo que a Comunidade PG-CAPES respondente considerou a inclusão de atividades do processo de ensino-aprendizagem híbrida benéfica, em diferentes frentes, especialmente dado o seu potencial de ampliar colaborações internacionais – tanto para a pesquisa propriamente dita quanto para a inclusão de conteúdos nas disciplinas ofertadas – e permitir o aumento da diversidade na composição das bancas de avaliação na pós-graduação. No geral, mais de 90% dos respondentes acenaram positivamente para os ganhos do formato híbrido em tais atividades. Também destacaram, em percentuais que variam de 60 a 80% a depender do segmento, o potencial do hibridismo para fomentar a interação entre discentes e orientadores e para a criação de comunidades científicas virtuais.

Quanto ao potencial do ensino-aprendizagem híbrido para a formação de mestres e doutores que dialoguem com a sociedade da informação e do conhecimento, ela aparece na maioria das respostas dos PPGs dos segmentos comunitário, privado e municipal, variando entre 58 e 64%; nos PPGs de instituições

públicas (federais e estaduais), a taxa de respondentes que concordou com a afirmação foi menor que 50%.

Uma breve análise das respostas à alternativa “outros”, na Questão 10, amplia as alternativas da referida questão, e aponta para os benefícios advindos da ampliação do acesso e da diversidade (territorial, das condições socioeconômicas e status de trabalho) tanto de discentes como de docentes, em movimentos de interiorização e de internacionalização. Foram mencionadas a facilitação da colaboração via redes ampliadas de pesquisa, da colaboração entre diferentes instituições e grupos de trabalho e da participação em eventos científicos nacionais e internacionais, em reuniões administrativas e de associações e sociedades científicas. Contudo, algumas respostas foram no sentido da crítica à adoção de metodologias híbridas, por considerarem que as interações presenciais sejam essenciais para o processo formativo e para a produção de conhecimento

Um segundo benefício apontado foi a redução de custos, em especial de diárias, passagens e operação do programa, quando, por exemplo, observada a realização de bancas. Vale o registro de que a redução de custos dinamiza o ambiente acadêmico de acordo com as restrições financeiras, mas não atende à necessidade de recursos financeiros para manter atividades presenciais.

Finalizando a categoria “benefícios-alternativa outros”, é interessante o registro de que, também na Questão 10, os respondentes ressaltaram a necessidade de regulamentação e de infraestrutura para a adoção de processos de ensino-aprendizagem híbridos, como já haviam feito na Questão 7.

A terceira e última categoria da dimensão Representações da comunidade PG-CAPES sobre o ensino híbrido disse respeito aos desafios considerados para uma implementação efetiva e com qualidade da educação híbrida na pós-graduação *stricto sensu*. Foram oferecidas oito alternativas para que os respondentes se posicionassem, além da alternativa aberta “outros”, na Questão 11.

Há muitos desafios para a efetiva implementação do ensino-aprendizagem híbrido na pós-graduação *stricto sensu* (Figura 5). Aqui, a percepção dos segmentos encontra algumas diferenças. Questões de suporte financeiro, infraestrutura, equipamentos e acessos à internet são especialmente relevantes para os PPGs de instituições públicas (federais e estaduais), aparecendo em mais de 70% da média dos respondentes neste segmento. Para as IES privadas e municipais, essa é uma preocupação menor (abaixo de 35%). Especificamente quanto à limitação de acesso às tecnologias e conexão à banda larga, as instituições públicas convergem em sua preocupação (com 60% dos respondentes).

A necessidade de informações regulatórias e normativas aparece como um desafio para todos os segmentos, em percentual acima de 70%. A maioria dos respondentes entende que a adequação dos projetos pedagógicos à realidade dos formatos híbridos também pode ser uma dificuldade. Capacitação e treinamento para

o corpo docente e técnico surgiu como desafio em pouco menos da metade das respostas das instituições públicas (41% para as federais e 49% para as estaduais), enquanto apenas para 25% dos respondentes dos demais segmentos essa é uma preocupação relevante. A falta de treinamento prático para discentes para a adesão aos AVA apareceu como preocupação menor entre todos os respondentes (abaixo de 20%).

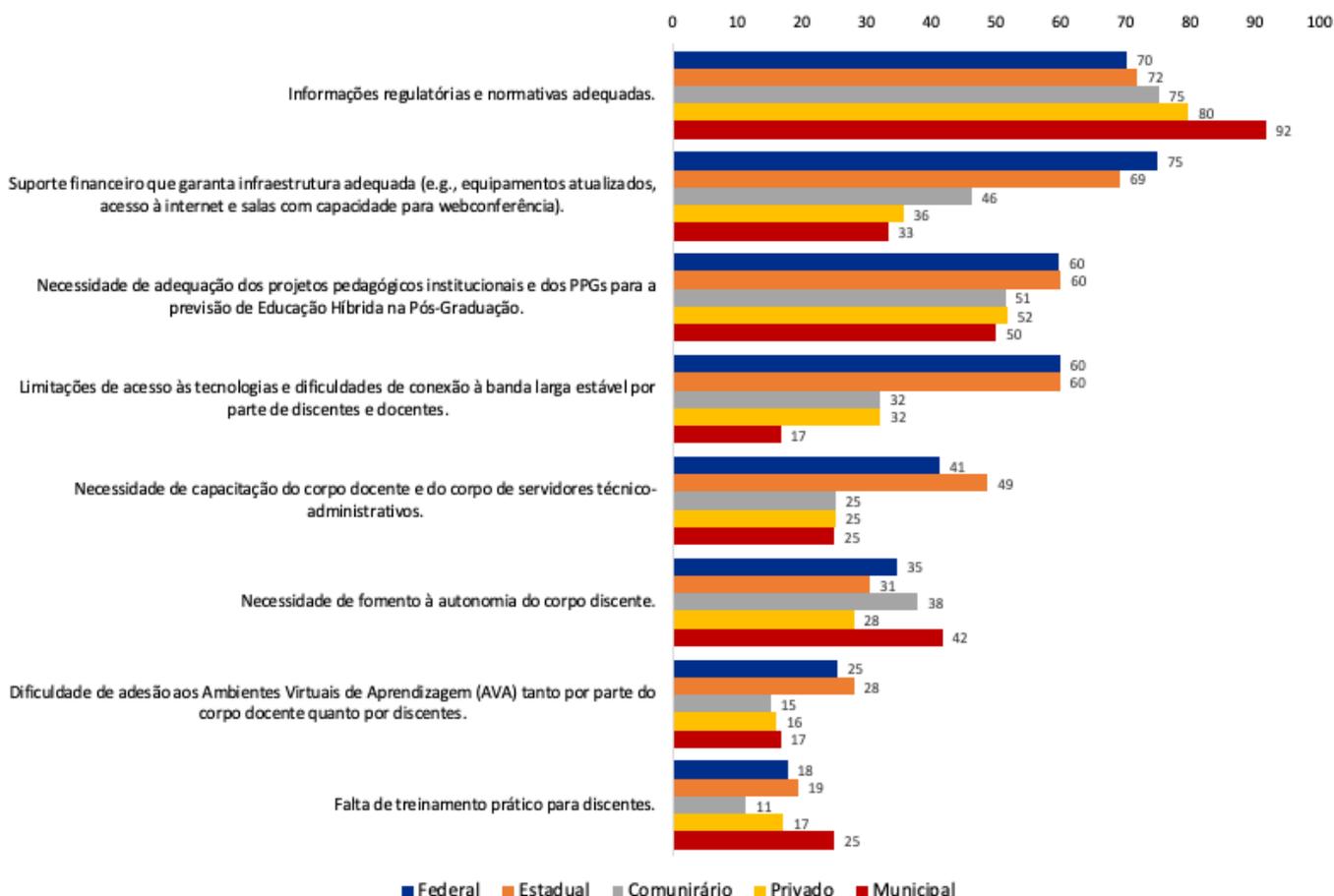


Figura 5. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais os maiores desafios para a implementação efetiva e com qualidade da educação híbrida na pós-graduação *stricto sensu*.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Da análise da alternativa “outros” para a Questão 11, foi mencionada em maior frequência, como desafio à implementação de uma educação híbrida de qualidade, a falta de: recursos, infraestrutura, equipamentos, salas de aula especiais, internet de qualidade e suporte técnico. Em relação à internet, assim como já mencionado antes, na Questão 7 “outros”, há receio de que alguns alunos, especialmente em regiões com baixa infraestrutura de energia e acesso à rede, venham a ser excluídos dos processos.

Além da questão estrutural, foram mencionados possíveis prejuízos que a implementação da educação híbrida pode causar para as relações sociais e humanas e para a convivência. A fragilização dos vínculos entre os estudantes, os docentes e a instituição são temidos, assim como o empobrecimento das interações interpessoais e a perda das vantagens proporcionadas pelo aprendizado presencial.

Também foram mencionadas as demandas para a presencialidade em atividades práticas, especialmente em áreas técnicas, artísticas e da saúde. Nesse aspecto, é interessante considerar, como já dito anteriormente, que a implantação de uma abordagem de ensino e aprendizagem híbridos deva estar relacionada ao projeto pedagógico de cada curso. Assim, o PPC deveria ser desenhado para atender, de forma plena, à formação pretendida no curso. A adoção de metodologias e abordagens híbridas seria considerada desde que fosse entendida como adequada para aquela formação.

Um terceiro aspecto identificado nas respostas à alternativa “outros” da Questão 11 disse respeito à preocupação com a (manutenção da) qualidade do ensino e formas de avaliação, com a não descaracterização do ensino nas universidades públicas e do não comprometimento da qualidade do ensino presencial. Para alguns respondentes, a educação híbrida nunca atingirá o mesmo nível da educação presencial.

Ressaltando o que já estava posto como alternativa da Questão 11, os respondentes optaram por dar ênfase à necessidade de capacitação dos docentes e à mudança da cultura acadêmica. A conscientização sobre o uso das tecnologias como auxiliares do trabalho foi destacada, ressaltando que, embora possam diminuir distâncias, o tempo de dedicação às atividades não é reduzido. Os respondentes apontaram que há preconceitos e medos associados ao ensino híbrido, incluindo a percepção de que poderia precarizar o ensino. A capacitação pedagógica dos docentes para lidar com as metodologias do ensino híbrido é vista como crucial.

Ainda em relação aos docentes e discentes, foi considerado obstáculo a falta de comprometimento para com as atividades híbridas e mencionado que alguns estudantes ainda não têm a maturidade necessária para se engajar satisfatoriamente no ensino remoto, além da necessidade de um treinamento prático para os docentes.

Mais uma vez, foi mencionada a falta de regulamentação ou de normas específicas, não só no sentido formal – carga horária, disciplinas, frequência –, como também para assegurar a adoção de abordagens metodológicas que não se limitem à transmissão de conteúdo.

Os resultados nas três categorias da dimensão Representações do ensino híbrido pela comunidade PG-CAPEs – percepção geral, benefícios e desafios à implementação – apontam para aspectos antes observados durante a construção da base teórica pelo GT-ensino híbrido. Fica evidente, também, a partir de dados da escuta à comunidade, a multiplicidade de conceitos de ensino híbrido adotados e um

certo receio de que a parte online das metodologias híbridas de ensino-aprendizagem venha a concorrer e a prejudicar a parte presencial, com prejuízo para a formação e para a qualidade da pós-graduação.

Também é óbvia a diversidade de percepções dos cursos, construídas a partir das suas características próprias: a necessidade de atividades laboratoriais, as possibilidades de atividades síncronas, entre outras, vão variar entre as áreas de conhecimento, entre as instituições (e seus contextos) e entre os programas.

De todo modo, é perceptível que a comunidade PG-CAPES vem construindo suas representações sobre o processo de ensino-aprendizagem híbrido, o que vai favorecer, como posto por Moscovici (2003), a organização, a comunicação, a justificação e a legitimação para a adoção, com maior ou menor lateralidade, do ensino híbrido.

O GT-ensino híbrido, portanto, busca contribuir para representações positivas para os processos de aprendizagem e ensino híbridos, sem uma determinação normativa rígida, mas com o objetivo de desmistificar e de conceituar as abordagens híbridas. Por outro lado, ressalta a necessidade de cuidados na transição da forma mais tradicional de educação para as metodologias ativas e outras inovações favorecidas pela utilização das TDIC. Uma transição não planejada vai intensificar os medos e os preconceitos já existentes e resultar em prejuízo para discentes, docentes e instituições.

3.3 Dimensão Usos e expectativas de uso para o ensino híbrido

Processos formativos não são estanques. Muitos PPG já têm buscado adaptação às novas metodologias em resposta às demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Como posto pelo CNE,

As mudanças rápidas exigem reposicionamento da Educação Superior, ao lidar com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de gestão de tempos e espaços, presenciais e remotos, articulados, de aprendizagem, com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, planejamentos e formas de ensino e aprendizado. É preciso integrar conhecimentos de todas as áreas, combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais (CNE, 2022, p. 2).

Assim, a escuta à comunidade PG-CAPES levou em consideração não só suas representações sobre os processos híbridos de ensino e de aprendizagem (dimensão Representações), mas também o que já tem sido feito ou o que se tem expectativa de fazer em relação a eles, bem como as expectativas de avaliação pelo próprio PPG e pela CAPES para essas abordagens inovadoras.

As alternativas apresentadas para as Questões 8 (Usos já feitos) e 9 (Expectativa de uso) são as mesmas, incluindo a opção “outros”, aberta, para a

manifestação livre dos respondentes. Já a Avaliação (Questão 13) foi analisada a partir de seis alternativas, algumas contrastando a abordagem específica para o EH, enquanto as outras entendendo que a avaliação deva integrar as atividades híbridas e tradicionais em um mesmo escopo avaliativo, no caso da avaliação quadrienal da CAPES. Também esta questão ofereceu a opção “outros”, aberta.

A Figura 6 ilustra as categorias de análise da dimensão Usos, expectativas de uso e avaliação.

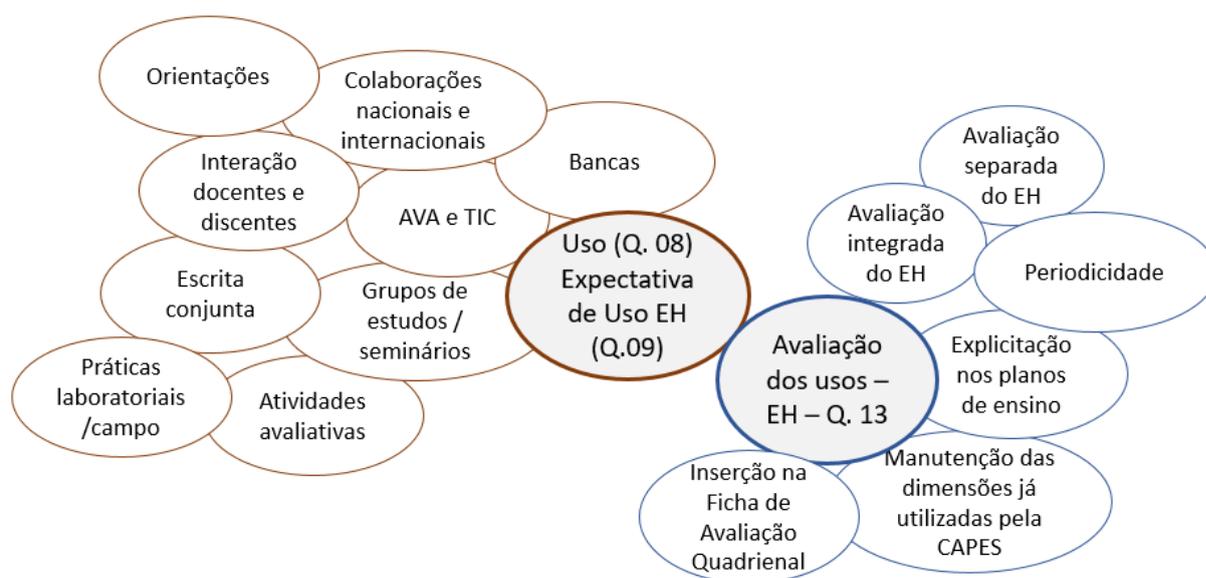


Figura 6. Ilustração do modelo de análise adotado para a dimensão Usos e expectativas de uso para o ensino híbrido da comunidade PG-CAPES sobre os processos de ensino-aprendizagem híbridos

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Observando-se a Questão 8, de acordo com a análise descritiva das alternativas fechadas, praticamente a totalidade dos respondentes (Figura 7), em todos os segmentos, declara a realização de bancas de qualificação, dissertação e tese em formatos híbridos de maneira generalizada – no que dialoga diretamente com a percepção, apontada na Figura 4, de que bancas realizadas nesse modelo têm sua diversidade de composição aumentada, com participação de pesquisadores de outras IES nacionais e internacionais.

Atividades colaborativas interinstitucionais e grupos de estudos e orientações em pesquisas temáticas também têm sido realizadas em formatos híbridos pela maioria dos PPGs e IES. A maioria dos segmentos indica que atividades de interação entre docentes e discentes têm sido realizadas usando TDIC, especialmente nos PPG de instituições privadas e comunitárias.

Por outro lado, os usos que obtiveram as mais baixas frequências de respostas equivalem àqueles que, na dimensão Representações, a Comunidade PG-CAPES já tinha manifestado suas reservas: as práticas laboratoriais e as coletas de dados para a pesquisa.

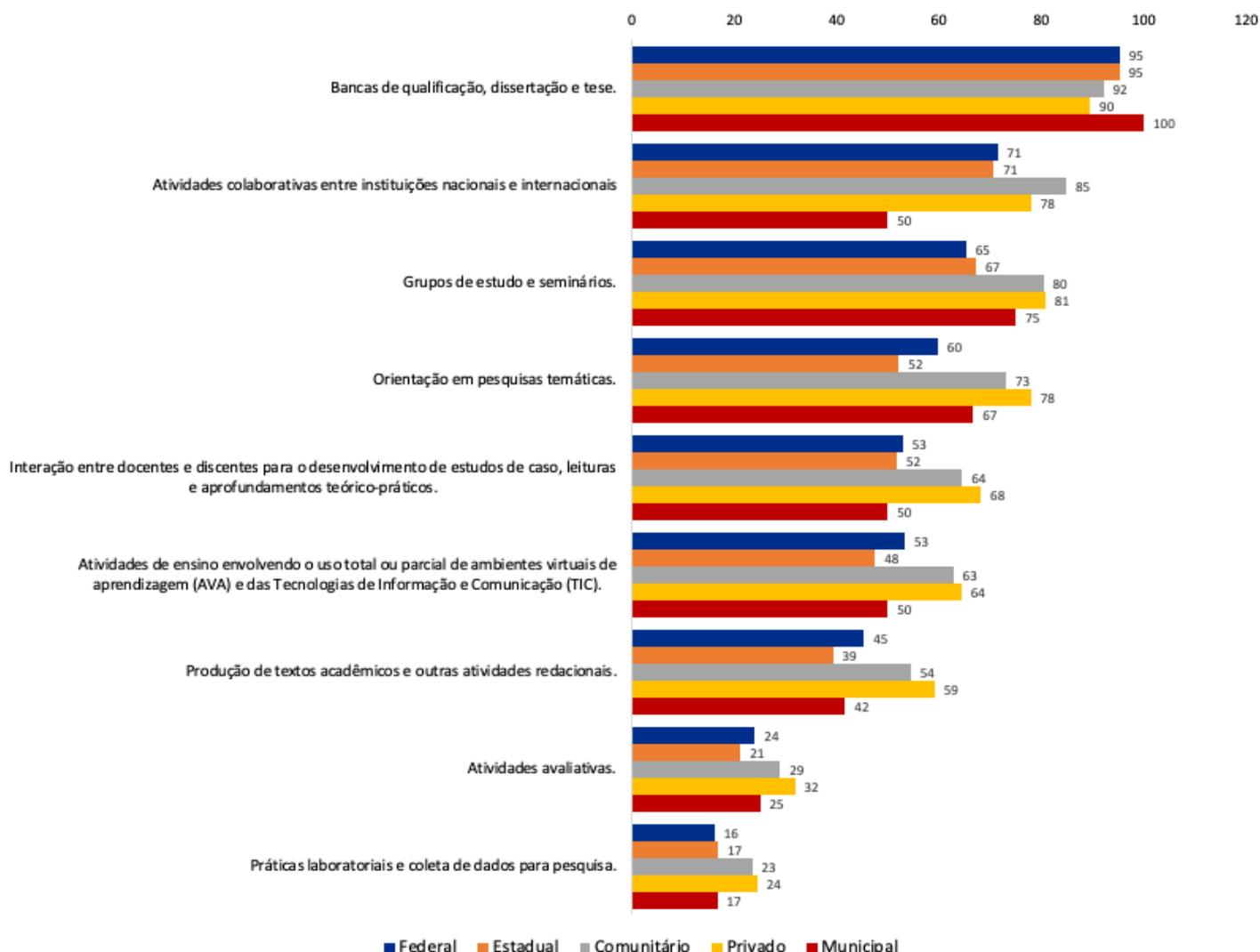


Figura 7. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais as atividades os PPG, IES ou áreas de avaliação da CAPES têm realizado de forma híbrida.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

As manifestações dos respondentes na alternativa “outros” da Questão 8 mostram usos diferentes daqueles relacionados nas demais alternativas apresentadas. Várias respostas disseram respeito à participação remota em atividades administrativas, como reuniões institucionais (conselhos, colegiados), reuniões com a comunidade externa e com parceiros. Outras mencionaram a realização de processos de seleção para os PPG.

Um outro grupo de respostas relacionou, como uso possível do hibridismo, a realização de eventos científicos, desde palestras e oficinas, de menor duração e

abrangência, a simpósios, congressos e outras reuniões mais amplas.

Quanto a processos híbridos de ensino e de aprendizagem, foram enfatizadas disciplinas compartilhadas entre instituições ou em rede de docentes de vários lugares. Ainda assim, também houve manifestação quanto à manutenção da presencialidade para disciplinas obrigatórias. Em relação às bancas remotas, alguns respondentes julgaram ser necessária a apresentação de uma justificativa para essa escolha, a exemplo de quando há membros externos da banca de outras localidades. A não presencialidade das bancas, para esses respondentes, deve ser excepcional e não rotineira.

Observando-se as atividades de pesquisa, por um lado, considera-se a utilização das TDIC para coleta de dados, especialmente em relação à aplicação de questionários. Na contramão dessa opção, alguns respondentes identificam a impossibilidade da coleta de dados remota, por exemplo, com pacientes ou na necessidade de uso dos laboratórios. Esses posicionamentos estão em sintonia com aqueles já manifestos na opção “outros” das questões sobre as percepções sobre o ensino híbrido, em especial, quanto às dificuldades de sua implementação.

Em relação a tais dificuldades, também na Questão 8 os respondentes mencionaram preocupação com a falta ou inadequação de infraestrutura, a exemplo de redes precárias, e, mais uma vez, com a falta de regulamentação do ensino híbrido, por parte da CAPES (e a falta de consenso entre suas Áreas) e por parte das IES. Consideraram, inclusive, que houve regulamentação durante a pandemia, mas que, passada a demanda pelo isolamento, em algumas IES, a não presencialidade foi proibida.

A Questão 9 tratava da expectativa de uso das metodologias e processos de ensino-aprendizagem híbridos e o posicionamento dos respondentes, contrastado por segmento, está sintetizado na Figura 8. De modo geral, as expectativas de uso acompanharam as preferências pelos usos já concretizadas, em menor percentual para as alternativas mais frequentes, talvez até porque as estratégias já estivessem em uso no momento da resposta, não havendo o que se esperar. Interessante foi perceber o baixíssimo percentual de respostas que apontavam para a falta de expectativa para adoção de atividades de forma híbrida na PG.

A alternativa “outros” da Questão 9 apresenta um comportamento semelhante àquele observado na Questão 8. Entre as atividades híbridas a serem realizadas, estão reuniões administrativas e acadêmicas (inclusive aquelas da própria CAPES), a realização de bancas (com justificativa para o formato remoto), de processos seletivos (para discentes e docentes), atividades em parceria tanto entre IES como com empresas, cooperativas e outras instituições, apontando aqui para favorecimento de processos de internacionalização. A implementação do ensino híbrido também favorece a mobilidade discente.

Em relação ao planejamento para adoção dos processos de ensino e de

aprendizagem híbridos, houve manifestações sobre a necessidade de seu atrelamento às metas da PG, considerando a ampliação de sua abrangência, inclusive com a proposição de cursos em rede internacional. Pelo menos um respondente indicou que não haverá novas incorporações de atividades híbridas para além do elenco já adotado por sua PG, em vias de regulamentação.

Embora pelo menos um respondente tenha enfatizado que o AVA já não é considerado adequado, outros mencionaram a expectativa de oferta híbrida de disciplinas, considerando aulas totalmente remotas, com atividades síncronas, combinadas com aulas presenciais; ou aulas presenciais com transmissão remota por TDIC, com apoio à interação. Por outro lado, há manifestação da defesa pelo ensino completamente presencial e da resistência de docentes para o uso dos 20% das disciplinas na modalidade remota ou da PG para inclusão de atividades híbridas.

Do mesmo modo que o observado na dimensão e na questão anteriores, novamente a comunidade PG-CAPES declara sua demanda por regulamentação para garantir segurança jurídica e planejamento científico e sua preocupação com a falta/inadequação de infraestrutura. Ressalta ainda que a carga de trabalho do docente pode ser ampliada, dado que caberá a ele ou ela a produção de materiais para AVA e uso de TDIC, em acréscimo às atividades já rotineiramente realizadas.

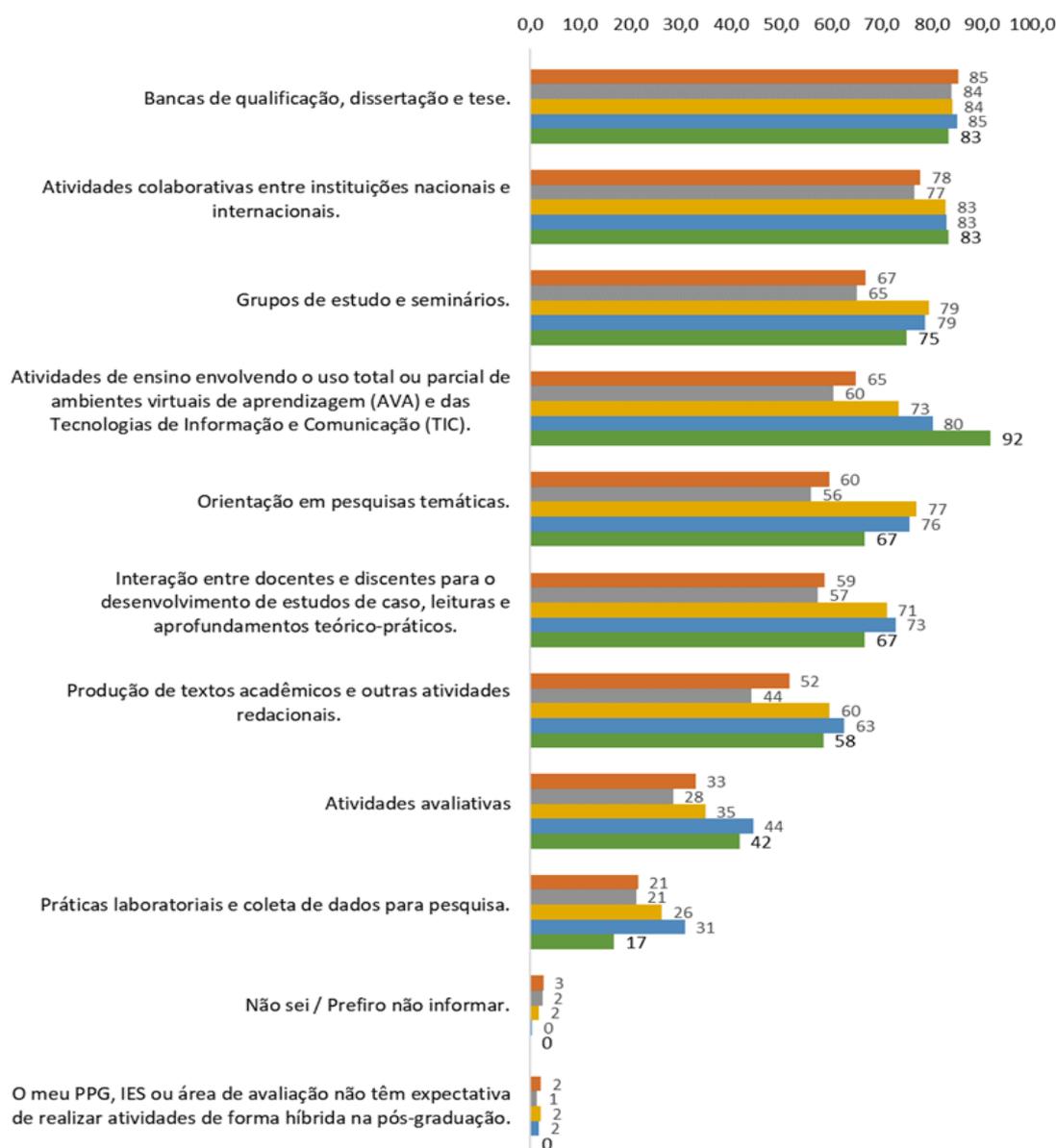


Figura 8. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre quais as atividades os PPG, IES ou áreas de avaliação da CAPES têm realizado de forma híbrida.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

No que tange a atividades de ensino envolvendo ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e TDIC, levantadas pela Questão 13, a média dos PPG de instituições públicas (federais e estaduais) tem se utilizado desse expediente, enquanto, entre as comunitárias e privadas, o percentual de atividades de ensino híbridas fica acima de 60%. Avaliações, práticas laboratoriais e de coleta de dados para pesquisa são algumas das atividades menos presentes no formato híbrido nos PPG, em todos os segmentos, o que aponta para a necessidade, como mostra a Figura 8, da manutenção da presencialidade à despeito da implementação de modos de ensino-aprendizagem híbridos na pós-graduação.

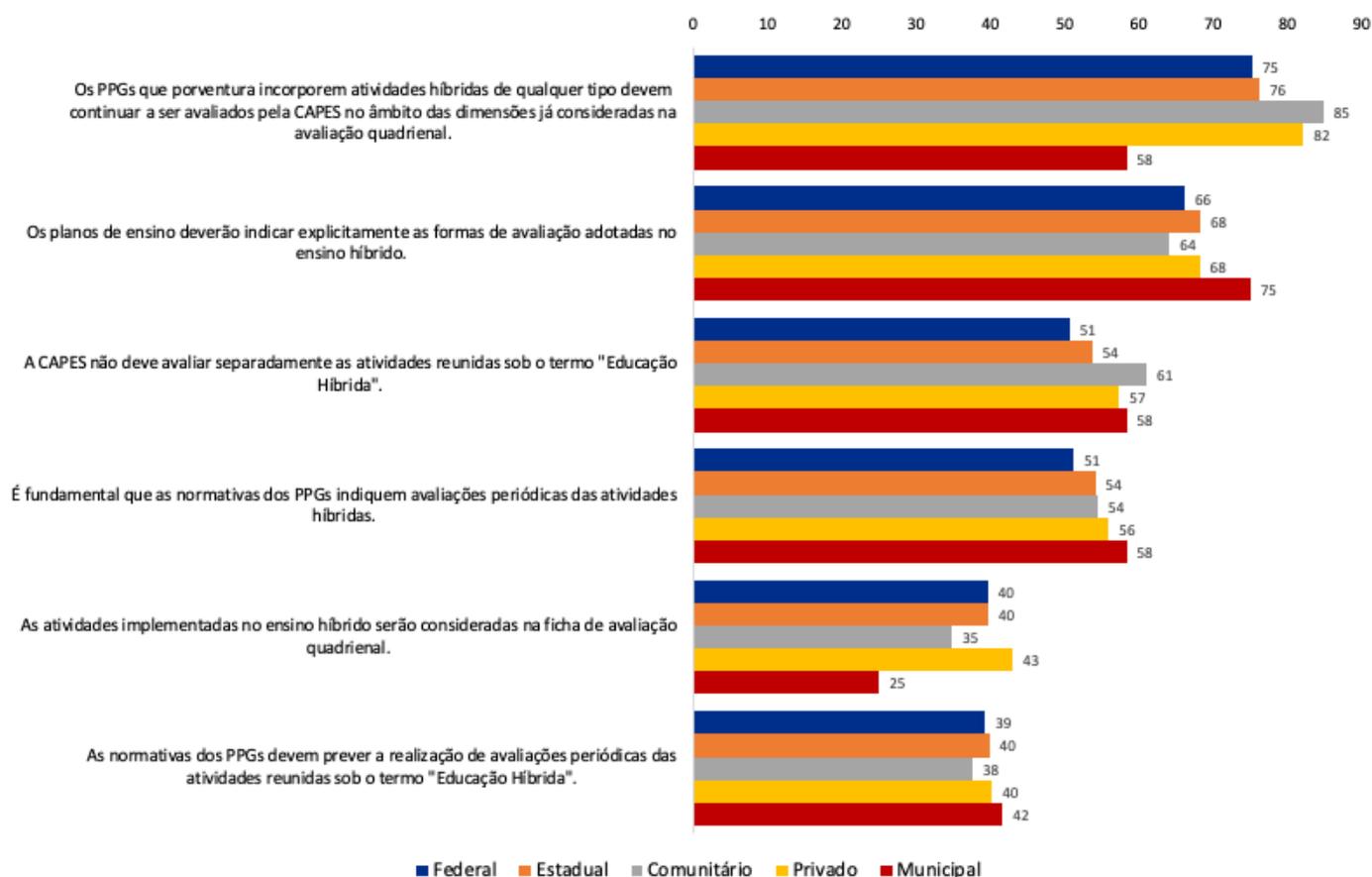


Figura 9. Percentual de respostas dentro de cada segmento sobre o processo de avaliação das atividades híbridas implementadas no programa.

Fonte: GT-ensino híbrido, 2023

Os respondentes convergem na percepção de que as atividades de ensino-aprendizagem híbrida devem ser avaliadas pela CAPES no âmbito das dimensões e quesitos já considerados na avaliação quadrienal e definidos pela Diretoria de Avaliação, juntamente com os comitês de área (Figura 9). A CAPES não deveria, portanto, conceber formas de avaliação específicas para as atividades híbridas, ainda que elas possam ser consideradas nas fichas de avaliação quadrienal para cerca de 40% dos respondentes em todos os segmentos. Também há concordância de cerca de 70% dos respondentes em cada segmento que os planos de ensino dos PPGs devem explicitar como as atividades no formato híbrido serão avaliadas.

Quando observadas as respostas à alternativa “outros” da Questão 13, para além do que já havia disposto nas alternativas apresentadas na Figura 9, outros elementos emergiram. Como aconteceu em todas as questões, a demanda por regulamentação surge, dessa vez para fundamentar os processos avaliativos, embora os respondentes considerem que a avaliação deva ser institucional e que a autonomia de cada PG deva ser preservada (“documentos regulatórios devem ser gerais e flexíveis, permitindo adaptações específicas”).

Os processos de ensino-aprendizagem híbridos deveriam, para alguns respondentes, ser objeto da autoavaliação definida em cada PG, sendo que se deve considerar resultados e qualidade, não apenas recursos tecnológicos.

Em paralelo, houve registro de preocupações sobre a dificuldade e a burocratização do processo avaliativo, ampliando ainda mais a sobrecarga do trabalho docente e, mais especificamente, dos coordenadores de PG. Nesse sentido, houve uma ponderação sobre o cômputo de carga horária docente, na soma das atividades presenciais e híbridas

Como sugestões de critérios e formas de avaliação, foram considerados que os mesmos devem ser voltados para “ganhos de desempenho”, considerado o disposto nos protocolos de colaboração quando a oferta de disciplinas ocorrer de maneira multinstitucional. Alguns respondentes consideraram ser necessária a definição de limites de carga horária não presencial e para a realização de bancas remotas.

Para finalizar, vale o registro de que alguns respondentes consideraram a educação híbrida uma metodologia útil, enquanto outros não a apoiam ou veem a necessidade de regulamentação. A diversidade de opiniões inclui considerações sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável, autonomia dos PPG, preocupações orçamentárias e a necessidade de focar na qualidade do ensino presencial.

Registradas as bases normativas e teóricas sobre os processos de ensino-aprendizagem híbridos e os resultados da consulta à comunidade PG-CAPES, a próxima seção apresenta as recomendações do GT-ensino híbrido para a CAPES.

Recomendações

Tendo como base a discussão pregressa, o GT-ensino híbrido apresenta as recomendações referentes às ações e às estratégias para adoção do processo híbrido de ensino e aprendizagem (PHEA) no contexto da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. As recomendações estão organizadas em seis grupos, abordando, respectivamente: (1) a divulgação do PHEA para a sociedade; (2) as responsabilidades das instituições de educação superior; (3) a construção da política institucional para o PHEA; (4) a inclusão do PHEA nos projetos pedagógicos de cursos por parte dos PPG; (5) a avaliação do PHEA por parte das instituições de educação superior e dos seus PPG; e (6) avaliação do PHEA pela CAPES.

Da divulgação do PHEA para a sociedade:

- 1) Promover a divulgação da PHEA aplicado à pós-graduação *stricto sensu* por meio de associações acadêmicas, instituições de educação superior e da CAPES de maneira coordenada e por meio de documentos oficiais e encontros de orientação.
- 2) Distinguir claramente o PHEA da modalidade de ensino a distância (EaD), indicando a importância de o PHEA estar incluído no projeto pedagógico das instituições, bem como suas vantagens e limitações.
- 3) Fundamentar a divulgação do PHEA na literatura acadêmica e científica, alinhando-o com as necessidades da pós-graduação brasileira e a premissa de qualidade defendida pela CAPES.

Das responsabilidades das instituições de educação superior para implementação do PHEA:

- 1) Atender às necessidades da comunidade acadêmica e integrar tecnologias educacionais que favoreçam a interação e aprimorem a aprendizagem, em consonância com a proposta educacional do curso.
- 2) Informar a CAPES sobre a decisão de implementar o PHEA nas propostas de cursos.
- 3) Estabelecer normativas que permitam a prática do PHEA, detalhando as condições necessárias para sua oferta, incluindo infraestrutura tecnológica e metodologias de ensino.

- 4) Garantir aos programas de pós-graduação (PPG) a possibilidade de implementar o PHEA, considerando suas realidades específicas e promovendo acessibilidade, flexibilidade e sucesso dos egressos.
- 5) Fornecer infraestrutura adequada para a implementação do PHEA, incluindo equipamentos didáticos, tecnológicos e suporte técnico para todas as atividades planejadas, presenciais e remotas, síncronas e assíncronas.
- 6) Promover o acesso a todos os envolvidos no PHEA, incluindo alunos, servidores e docentes, fornecendo acesso a equipamentos, internet, ambientes de ensino, softwares e suporte necessário.
- 7) Promover a capacitação de docentes, discentes e técnicos envolvidos no PHEA para que estejam aptos a compreender os aspectos conceituais e tecnológicos da metodologia.

Da construção da política institucional para PHEA:

- 1) Garantir o detalhamento do documento de política institucional para PHEA nos seguintes aspectos:
 - a) Abrangência institucional: especificar cursos, PPGs e atividades incluídos na implementação do PHEA.
 - b) Infraestrutura tecnológica: descrever a infraestrutura necessária, incluindo equipamentos, softwares, conectividade.
 - c) Metodologias de ensino: detalhar metodologias, destacando a combinação de atividades presenciais e online, e a interação entre docentes e discentes.
 - d) Formas diversas de aprendizagem: especificar formas de aprendizagem, como atividades práticas, de pesquisa e extensão, e como serão incorporadas ao PHEA.
 - e) Documentos instituidores: incluir o PHEA no plano de desenvolvimento institucional (PDI).
 - f) Formas de preenchimento da carga horária: detalhar como a carga horária será preenchida, substituindo horas em sala de aula tradicionais.
 - g) Interação com ambientes profissionais: especificar as formas de interação, estabelecendo metas e objetivos para práticas reais, vivenciais ou remotas.
 - h) Projeto detalhado de capacitação, qualificação e desenvolvimento docente: elaborar um projeto de capacitação para os docentes.

Da inclusão do PHEA nos projetos pedagógicos de cursos por parte dos PPG:

- 1) Revisar o projeto pedagógico para permitir a adoção do PHEA, alinhando-o às orientações gerais e ao PDI da instituição.

- 2) Considerar a carga horária online, a vivência e a interatividade presencial necessária nas atividades do curso, a comunicação entre docente e discente, e as tecnologias de ensino utilizadas.
- 3) Explicitar para cada componente curricular a compreensão do PHEA, incluindo atividades presenciais e remotas, metodologias ativas e outros recursos pedagógicos.
- 4) Atualizar continuamente as abordagens nos componentes curriculares com base na experiência e na curva de aprendizagem dos envolvidos.

Da avaliação do PHEA por parte das instituições de educação superior e dos seus PPG:

- 1) Avaliar o PHEA usando conceitos, procedimentos e instrumentos de autoavaliação detalhados em documentos submetidos para avaliação na CAPES.
- 2) Desenvolver a autoavaliação da IES de forma participativa, incluindo aspectos metodológicos, infraestrutura, tecnologias de ensino e adequação ao projeto pedagógico.
- 3) Desenvolver a autoavaliação do PPG como parte da avaliação geral do programa, focando na estrutura curricular, infraestrutura disponível e atividades formativas dos docentes.

Da avaliação do PHEA pela CAPES:

- 1) Determinar a avaliação do uso do PHEA, respeitando as peculiaridades expostas por cada Área de Avaliação, conforme indicadores e critérios estabelecidos nas orientações e regulamentação vigente.

Referências

Base Legal

BRASIL. Ministério de Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Regula a oferta semipresencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria. Diário Oficial da União, seção 1, p. 34, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.134/2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1428 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 9 dez. 2024.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 89, de 15 de maio de 2023**. Institui Grupo de Trabalho (GT) para discutir a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) no Brasil e propor normas operacionais destinadas ao cumprimento da Portaria Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 maio 2023.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria 177 de 30 de setembro de 2023**. Institui Grupo de Trabalho (GT) para discutir a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PPG) no Brasil e propor normas operacionais destinadas ao cumprimento da Portaria Capes nº 315, de 30 de dezembro de 2022. Diário Oficial da União, nº 181, Brasília, DF, 21 set. 2023.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria 315 de 30 de dezembro de 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jan. 2023.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 14/2022, de 5 de julho de 2022**. Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Portal MEC, Brasília, DF, 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. Acesso em: 22 jul. 2022.

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 34/2023**, de 8 de agosto de 2023, Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Portal MEC, Brasília, DF, 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. Acesso em: 8 nov. 2023

Referências acadêmicas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>.

BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BLIKSTEIN, Paulo et al. **Resumo do Relatório de Política Educacional: Aprendizagem Híbrida? Orientações para regulamentação e adoção com qualidade, equidade e inclusão**. Relatório de Política Educacional. São Paulo: D3e, 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/resumo_2206_aprendizagem_hibrida.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? **Clayton Christensen Institute**, maio 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.

ELACQUA, G. et al. **Educación a distancia, semipresencial o presencial**. ¿Qué dice la evidencia?. Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), 2020. Disponível em: <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/bid-hablemos-de-politica-educativa-5-educacion-a-distancia-semipresencial-o-presencial.pdf>. Acesso em: setembro de

2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inovativas na educação presencial, à distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2019.

FOPROP – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. **Relatório Grupo de Trabalho Atividades Multimodais** (presenciais, remotas, híbridas) na Pós-Graduação brasileira. 2022. [Acesso aqui](#).

FULLAN, Michael; QUINN, Joanne; DRUMMY, Max; GARDNER, Mag. **Education Reimagined**: The Future of Learning. A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education, 2020. <https://edtech.moe.gov.bn/wp-content/uploads/2020/10/Microsoft-Education-Reimagined-Paper.pdf>

GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Ciência Modo 2 e o Ensino nas Universidades do Século XXI**: mestrado profissional, redes e educação a distância. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94692/000914972.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 29 ago. 2023.

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

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDEÁS, Jean. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1. p. 141-152, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2019.9872>

MORAN, José. **Educação híbrida**: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25-45.

MORAN, José. Avanços e desafios na Educação Híbrida. **Blog Educação Transformadora**, São Paulo, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html>. Acesso em: 2 set. 2023.

MOREIRA, José António; MONTEIRO, Angélica. Blended learning. *In*: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018. p. 86-89.

MOSCOVICI, Sergei. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003

NISKIER, Celso. **Os quadrantes híbridos da Educação Superior brasileira**: uma

proposta ABMES. Brasília, DF: ABMES Editora, 2021.

QUEVEDO, Angelita. O Ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/5678>. Acesso em: 4 set. 2023.

ROZA, Jiani Cardoso da; VEIGA, Adriana Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedroso da. Blended Learning: Revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015-2018). **Educação em Revista**, v. 36, e223402 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-223402>

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8701>. Acesso em: 4 set. 2023.

SCHLEMMER, Eliane. Metodologias Inventivas na Educação Híbrida e OnLIFE. In: DIAS, Paulo; FREITAS, João Correia de (Orgs.). **Educação digital, a distância e em rede**. Lisboa: Universidade Aberta; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022. p. 124-150. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/12160/5/EaDeL_%23016.pdf. Acesso em: 21 ago. 2023.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Modalidade da Pós-graduação *Stricto sensu* em discussão: dos modelos de EaD aos ecossistemas de inovação num contexto híbrido e multimodal. **Revista Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 686-708, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.18205>

SOUZA, Pricila Rodrigues de; ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **Revista e-TECH**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>

STRUCHINER, Miriam; GIANNELLA, Taís Rabetti. Hibridismo tecnológico na Educação. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018, p. 319-322.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, spe. 4, p. 79-97, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>

Apêndice

Apêndice 1 – Categorização das respostas abertas (outros) emitidas pelos respondedores na consulta à comunidade acadêmica

RESULTADOS

Questão 2 – Selecione as afirmações que dialoguem com a experiência e as perspectivas do seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES sobre o tema. (165 outras respostas – 5,3%)

● CATEGORIZAÇÕES

- **PPG, IES ou área de avaliação que não tiveram experiência com a “educação híbrida”, a não ser no ensino remoto emergencial, no contexto da pandemia de covid-19**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – É importante que as universidades estejam preparadas para lidar com mudanças e desafios no ensino, incluindo a possibilidade de aulas híbridas ou a distância. Isso envolve a criação de regulamentos e resoluções que permitam essas modalidades de ensino, bem como o investimento em tecnologias e treinamento para professores e alunos. Durante a pandemia, algumas universidades tiveram experiências com o ensino remoto emergencial, o que pode ter servido como um intervalo de experimentação com modelos para atividades híbridas. No entanto, é importante refletir sobre os desafios enfrentados, como o despreparo docente e a desmotivação de parte importante do alunado em retomar atividades presenciais, e buscar soluções para superá-los. A gestão institucional deve estar atenta às necessidades da comunidade acadêmica e buscar integrar as tecnologias que favorecem a interação e potencializam o trabalho, ao mesmo tempo em que reflete sobre os efeitos do que a comunidade viveu
- **Autonomia e flexibilidade dos PPGs para poder ofertar disciplinas remotas síncronas, de acordo com suas realidades**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – É importante que a instituição que oferta a pós-graduação esteja preparada para lidar com mudanças e desafios no ensino, incluindo a possibilidade de oferecer disciplinas remotas síncronas e presenciais no campus. Isso envolve a criação de regulamentos e resoluções que permitam essas modalidades de ensino, bem como o investimento em tecnologias e treinamento para professores e alunos. É importante que a instituição garanta autonomia aos programas para implementar o ensino híbrido, considerando suas realidades e as das instituições de educação superior envolvidas. Isso pode trazer maior flexibilidade

para o cumprimento dos créditos obrigatórios, pela flexibilização dos horários das aulas. No entanto, é crucial que os programas garantam uma experiência rica em pesquisa e produção de conhecimento, independentemente da maneira como os estudantes participam das aulas e orientações. Isso significa que os estudantes devem fazer parte de grupos de pesquisa sólidos e desempenhar um papel ativo em atividades formativas significativas, que os auxiliem a desenvolver habilidades de pesquisa. Em resumo, a pós-graduação vai além das aulas e orientações, englobando uma imersão completa no campo da pesquisa acadêmica.

- **Importância da presencialidade em atividades práticas (laboratório, habilidades técnicas), bem como a convivência e a troca de experiências**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- Do ponto de vista da gestão do processo de ensino-aprendizagem híbrido, é importante garantir que a implementação da educação híbrida não prejudique a convivência e troca de experiências entre os discentes e docentes em espaços não formais de atividades.
- Algumas atividades, como as de laboratório, devem ser presenciais, principalmente dentro de algumas áreas da pós-graduação. É preciso ter cautela na definição do percentual de aulas que podem ser oferecidas no modo remoto, especialmente para disciplinas que precisam de uma abordagem presencial de laboratório experimental.
- A presencialidade deve ser assegurada para as atividades que demandem práticas laboratoriais, de campo e aulas práticas. No entanto, nem todas as atividades precisam ser presenciais, como aulas teóricas, orientações, palestras, eventos e seminários. É importante explorar o conceito de presencialidade e utilizar ferramentas tecnológicas que permitam o eventual trabalho a distância.

- **Necessidade de regulamentação e definição do conceito de “educação híbrida”**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- A ausência de regulamentação para a educação híbrida está limitando sua aplicação, incluindo em programas de pós-graduação, onde a coordenação de área não chegou a um consenso. As instituições de educação superior estão aguardando orientações da entidade responsável antes de tomarem medidas relacionadas a esse assunto.
- A importância da regulamentação da educação híbrida na pós-graduação é destacada para que as instituições possam criar suas próprias normas internas. A falta de diretrizes claras gera insegurança quanto à implementação desse modelo. É crucial esclarecer o conceito de ensino híbrido nos

documentos apropriados, a fim de evitar confusões com outras formas de ensino.

- Vale ressaltar que a qualidade do ensino não é unicamente determinada pela modalidade ou tecnologia utilizada. A sugestão de substituir o termo “educação híbrida” por “ensino mediado por tecnologias digitais de comunicação” é apresentada. É necessário discutir a educação híbrida em diferentes áreas de avaliação e determinar quais atividades podem ser conduzidas nesse formato.
 - Experiências híbridas são valorizadas, especialmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, mas a falta de clareza nas normas gera incertezas quanto à sua implementação total. As discussões sobre o formato e a regulamentação interna do ensino híbrido estão em andamento nas instâncias competentes.
- **Estabelecer regras claras para o ensino remoto (limites, carga horária, discutir metodologias, formas de avaliação)**
- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - As manifestações abordam a educação híbrida, destacando a ideia de um formato que combina partes presenciais e online. O programa de pós-graduação (PPG) poderia decidir entre abordagens totalmente presenciais ou mistas, exceto para atividades práticas, que devem ser exclusivamente presenciais. Sugere-se estabelecer limites por disciplina e por atividades do semestre, prevendo possíveis conflitos por demanda de disciplinas online simultâneas. A modalidade deve privilegiar “aulas síncronas” em detrimento do “EaD”.
 - A educação híbrida é considerada mais do que simplesmente o uso de tecnologia, enfatizando a colaboração entre as modalidades presencial e online. As regras específicas para o ensino híbrido na instituição estão em construção, com a sugestão de que a carga horária online seja inferior a 50%. São defendidas outras delimitações além do percentual, incluindo número de disciplinas e critérios. A modalidade telepresencial síncrona é vista como apropriada, especialmente em disciplinas eletivas, e deve ser avaliada constantemente. A presencialidade é valorizada, mas reconhece-se o potencial das atividades online síncronas.
 - Destacam que a educação híbrida deve se alinhar a concepções colaborativas do conhecimento. O debate sobre hibridismo é visto como temporário e adaptativo. A modalidade híbrida é composta por atividades realizadas ao vivo e mediadas por tecnologias, requerendo aprovação nacional e institucional. Disciplinas obrigatórias e práticas podem ser totalmente presenciais. Benefícios da educação híbrida incluem a colaboração interinstitucional, mas também se mencionam riscos, como segurança de dados e exclusão digital.

- Os PPGs devem ter autonomia na implementação híbrida, mas com cuidado e controle percentual. A avaliação das atividades híbridas é enfatizada. Refletem sobre a experiência da pandemia, notando que ela ajudou a entender os aspectos positivos da educação híbrida, mas também ressalta divergências no corpo docente quanto à proporção de atividades híbridas.
- **Necessidade de infraestrutura e suporte técnico para a implementação da “educação híbrida”**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - **Infraestrutura necessária:** é fundamental ter a infraestrutura adequada para a implementação do ensino híbrido, incluindo equipamentos tecnológicos e suporte técnico. A educação híbrida demanda recursos humanos e materiais que nem sempre estão disponíveis em todas as instituições.
 - **Desigualdades no acesso:** a educação híbrida pode ampliar as desigualdades já existentes no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), uma vez que muitos estudantes não possuem acesso igualitário a equipamentos e internet de qualidade, especialmente os mais vulneráveis. Isso pode prejudicar a experiência de aprendizado.
 - **Apoio institucional:** os programas de pós-graduação precisam contar com apoio institucional na forma de infraestrutura digital para garantir o sucesso do ensino híbrido. Isso inclui equipamentos, acesso a ferramentas necessárias e recursos tecnológicos que suportem atividades síncronas.
 - **Garantia da qualidade:** A educação híbrida deve ser assegurada por uma infraestrutura de suporte que garanta a qualidade do projeto pedagógico. A presença de equipamentos como televisores, computadores e multimídia é considerada essencial para a realização de atividades de qualidade.
 - **Em resumo,** a falta de infraestrutura para o ensino híbrido é uma preocupação central, visto que sua eficácia depende de recursos tecnológicos e apoio institucional. A questão das desigualdades no acesso também é relevante, uma vez que a implementação do ensino híbrido pode afetar diferentes grupos de estudantes de maneira desigual.
- **Experiências positivas com o ensino remoto – especialmente no que diz respeito a favorecer à internacionalização (docentes e discentes estrangeiros, parcerias internacionais, acesso de alunos de outros estados e regiões do país, redução de custos com deslocamento)**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - **Necessidade de proximidade e flexibilidade:** o ensino híbrido é valorizado por permitir aos estudantes equilibrarem atividades de experimento, pesquisa e disciplinas presenciais.

As atividades remotas evitam deslocamentos e contribuem para o trabalho de pesquisa.

- **Experiência positiva:** a maioria relata uma experiência positiva com o ensino híbrido, com impactos benéficos nas atividades acadêmicas e na interação com alunos e professores.
- **Contextualização e flexibilidade:** a educação híbrida deve ser adaptada ao contexto, objetivos e competências de cada programa. É vista como uma forma de internacionalização e cooperação, permitindo a troca de experiências e colaborações entre diferentes instituições e países.
- **Inclusão e acesso:** a educação híbrida é vista como uma maneira de inclusão, ampliando o acesso a alunos de diferentes regiões, incluindo os que enfrentam barreiras geográficas, socioeconômicas ou de mobilidade.
- **Apoio à pesquisa e troca de conhecimento:** o ensino híbrido facilita a participação de especialistas de várias partes do mundo em atividades acadêmicas, como aulas, bancas e discussões científicas, enriquecendo a pesquisa e a formação dos alunos.
- **Contribuição para programas profissionais:** programas profissionais veem o ensino híbrido como uma solução que atende às necessidades de alunos que trabalham, permitindo interação universidade-empresa e capacitação flexível.
- **Maior abertura e flexibilidade:** o ensino híbrido possibilita a combinação de atividades síncronas e presenciais, enriquecendo o aprendizado e permitindo a interação com especialistas de outras instituições.
- **Inovação e atualização:** o uso de tecnologias é visto como uma atualização do processo educacional e uma forma de atender às demandas do século XXI.
- **Economia e eficiência:** as atividades híbridas são vistas como eficientes e econômicas, especialmente em termos de deslocamento, custos e tempo.
- **Aprimoramento e diversificação:** a “educação híbrida” é vista como uma ferramenta para aprimorar a qualidade da formação, promover intercâmbio, diversificar bancas de defesa e enriquecer as atividades de pesquisa.
- **Solução para desafios:** a educação híbrida é considerada uma solução para desafios como imobilidade urbana, necessidades de flexibilidade para alunos que trabalham e busca por maior democratização do ensino.
- **Enriquecimento interdisciplinar:** o ensino híbrido é percebido como uma maneira de ampliar a integração entre áreas de conhecimento e promover a colaboração em programas interdisciplinares.
- **Inserção internacional:** a educação híbrida é vista como uma forma de inserção internacional e colaboração entre programas e instituições de diferentes países.

- **Adaptação ao contexto:** o ensino híbrido é considerado essencial para programas multi-campi, programas profissionais e outros contextos específicos, como forma de ampliar a oferta de qualidade e democratizar o acesso.
 - **Em resumo**, as opiniões refletem a valorização do ensino híbrido como uma resposta aos desafios contemporâneos, uma ferramenta de inclusão, colaboração, flexibilidade e aprimoramento do ensino e pesquisa na pós-graduação stricto sensu.
- **Atividades híbridas apenas com justificativa em situações excepcionais**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - **Justificação das atividades híbridas:**
 - Atividades híbridas são excepcionais e complementares, não substitutivas da presencialidade.
 - Justificam-se em situações com turmas ou docentes de diferentes localidades.
 - Exclusivamente em situações específicas.
 - **Participação externa:**
 - Participação externa deve agregar valor à ciência.
 - Interações externas preferencialmente em encontros presenciais.
 - **Uso de atividades online:**
 - Atividades online promovem envolvimento de docentes e discentes externos.
 - Justificativa clara para inclusão nas disciplinas curriculares.
 - **Restrições ao ensino híbrido:**
 - Ensino híbrido é limitado, a menos em casos específicos como trabalho de campo ou doutorado sanduíche.
 - Justificação deve ser clara, presente no plano de ensino.
 - **Uso de atividades remotas:**
 - Atividades remotas priorizam a participação de professores externos ou colaborações internacionais.
 - Atividades presenciais são fundamentais e mais produtivas, sendo o uso remoto justificado.
 - **Em resumo**, destaca-se necessidade de justificar e restringir o uso de atividades híbridas e remotas, enfatizando o valor das atividades presenciais e a clareza na inclusão de elementos híbridos no currículo.
- **Posições contrárias ao ensino híbrido**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - Destaca a importância de ouvir os discentes antes de tomar decisões oficiais, especialmente porque muitos deles não se identificam com o ensino remoto devido ao isolamento e à falta da vivência acadêmica presente no ensino presencial.

- A percepção de presencialidade é considerada fundamental, assim como o fomento à interação e à coesão em grupos de pesquisa. Isso deve ser alcançado com métodos e recursos adequados, visando manter a qualidade das atividades. Outros consideram o ensino na pós-graduação um contrassenso e sem sentido.
- Enfatiza-se ser fundamental manter a presencialidade nas aulas e na orientação de discentes para criar uma massa crítica de docentes e discentes criativos. A visão contrária à “educação híbrida” é explícita, argumentando que ela não deveria ser permitida.
- Também se critica as instituições de ensino particulares, alegando que muitas delas estão executando um ensino a distância extraoficial em nome do ensino híbrido. Por fim, discute-se aspectos ético-políticos da educação, argumentando que a “educação híbrida” não é compatível com uma direção que valoriza o público e a diversidade. A utilização de tecnologias na educação é possível, mas a educação híbrida é rejeitada por ferir os princípios educacionais históricos.

Questão 3 – Das atividades listadas abaixo, quais o seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES têm realizado de forma híbrida (129 outras respostas – 4,21%)

- **CATEGORIZAÇÕES**

- **Reuniões**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Reuniões realizadas pelos programas de pós-graduação (PPGs). As reuniões incluem encontros de colegiado, conselho do PPG, reuniões administrativas e processos gerenciais, reuniões com empresas e outras instituições parceiras no desenvolvimento de projetos, reuniões de grupo, entrevista de processo de seleção de mestrado, estágio de docência e outras atividades administrativas. Alguns PPGs realizam reuniões ordinárias do colegiado a distâncias e poucas presenciais. Membro externo de banca de defesa também pode participar remotamente.

- **Processos seletivos**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Processo seletivo de ingresso nos cursos de pós-graduação. As provas de conhecimento dos editais de seleção vêm sendo realizadas na forma remota. Alguns PPGs realizam reuniões ordinárias do colegiado a distâncias e poucas presenciais. Membro externo de banca de defesa também pode participar remotamente.

- **Disciplinas**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – As disciplinas incluem aulas e discussões excepcionais, disciplinas que permitem a atração de estudantes distantes de nosso ambiente presencial, disciplinas que

combinam atividades remotas síncronas com atividades presenciais no campus, oferta de disciplinas compartilhadas com outros PPGs de outros estados do Brasil, oferecimento de disciplinas híbridas em rede com docentes de diferentes PPGs. As disciplinas obrigatórias devem ser, preferencialmente, presenciais. No caso das defesas, a realização telepresencial deve ser justificada, particularmente se conta com presença de membro de banca externa de outras localidades distantes.

○ **Eventos científicos**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Oficinas, palestras, capacitações, ciclo de debates, simpósios, congressos, seminários e mesas redondas. Os eventos são organizados por discentes e docentes e têm audiência presencial e transmissão online. Palestras e mesas redondas com professores de outras localidades também são realizadas.

○ **Bancas de Qualificação e Defesa**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - As bancas híbridas são usadas principalmente quando há participação de membros externos ou internacionais.
 - A maioria das universidades tem normas claras sobre quando e como as bancas híbridas podem ser usadas.
 - O uso de bancas híbridas deve ser limitado a casos de necessidade real e não deve se tornar a forma predominante.
 - O ensino híbrido combina o ensino presencial e a distância, permitindo maior flexibilidade e acessibilidade para os alunos.
 - O ensino híbrido tem sido amplamente adotado em muitas universidades em todo o mundo, especialmente após a pandemia covid-19. Isso permitiu que as universidades continuassem oferecendo educação de qualidade mesmo em tempos de incerteza.

○ **Atividades de pesquisa**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – As opiniões tratam sobre a coleta de dados em projetos de pesquisa de mestrado usando ferramentas computacionais, como formulários digitais e reuniões virtuais. Essa metodologia é usada para coletar informações de profissionais, não de pacientes. Também menciona o uso de questionários e entrevistas, bem como coletas de dados em pesquisas laboratoriais.

○ **Falta de estrutura para realização de atividades híbridas**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – As atividades de ensino são eventuais devido à falta de equipamentos adequados, rede precária ou ambiente inadequado. Muitos professores realizam essas atividades em casa devido à instabilidade da rede da universidade. Portanto, não há estrutura para a realização de forma híbrida.

- **Falta de regulamentação**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Algumas atividades de orientação e interação entre alunos e professores são realizadas de forma híbrida, mas a decisão fica a critério das partes envolvidas. A falta de normas claras da CAPES e a falta de consenso entre as coordenações de área dificultam a implementação do ensino híbrido. Algumas IES estão discutindo internamente como regulamentar o ensino híbrido, enquanto outras aguardam um posicionamento da CAPES. Durante a pandemia, algumas atividades híbridas foram realizadas e bem avaliadas por alunos e professores, mas após o retorno às atividades presenciais, muitas IES proibiram o ensino híbrido.
- **Observações e justificativas**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Algumas atividades são realizadas de forma híbrida, mas a frequência varia. O ensino híbrido é considerado uma exigência do mundo contemporâneo e pode ser mais eficiente em termos de custo em programas interdisciplinares ou em cooperação entre instituições. No entanto, há preocupações sobre a falta de regulamentação e infraestrutura adequada, bem como questões éticas e políticas relacionadas ao ensino híbrido. Algumas atividades híbridas foram realizadas apenas durante a pandemia, enquanto outras continuam sendo realizadas.

Questão 4 – Das atividades da pós-graduação listadas abaixo, quais o seu PPG, IES ou área de avaliação da CAPES têm a expectativa de serem realizadas de forma híbrida (141 outras respostas – 4,6%)

- **CATEGORIZAÇÕES**

- **Reuniões**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Várias reuniões realizadas em programas de pós-graduação, incluindo reuniões entre coordenadores de área, coordenadores de PPG e colegas/gestores da CAPES, reuniões do colegiado, reuniões de trabalho com equipe interna e atividades administrativas. Algumas reuniões são realizadas online devido à distância entre os participantes. Também são mencionadas reuniões excepcionais ou com pautas curtas.
- **Disciplinas – destaque para o AVA e a participação de docentes estrangeiros**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Ocorrem manifestações particulares de programa que utiliza 20% das disciplinas semestrais na modalidade remota, não híbrida, devido à falta de aceitação de docentes e discentes. Disciplinas híbridas ou totalmente remotas combinam atividades remotas síncronas com atividades presenciais no campus. Aulas ao vivo com discentes presentes em sala de aula e transmissão remota por vídeo com apoio de TICs para interação. Disciplinas teóricas podem ser ofertadas em modalidade híbrida ou totalmente a distância. O programa preza pela realização dos créditos obrigatórios de maneira presencial, mas pode utilizar

práticas de ensino híbrido para créditos optativos com interesse para o programa. Atividades de ensino envolvendo o uso parcial de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e das tecnologias de informação e comunicação (TIC) são utilizadas, mas devem ser realizadas de forma presencial sempre que possível.

○ **Bancas de qualificação e defesa**

- CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS – É possível a realização de bancas de qualificação e defesa de forma remota ou híbrida, quando há impossibilidade de participação presencial de membros externos. É necessário justificar a impossibilidade de participação presencial e a aprovação do colegiado de curso para a realização de aulas inter-campi. A expectativa é realizar as atividades mais essenciais de forma presencial, com o uso restrito de TICs para atividades complementares. Apenas serão realizadas bancas com participações externas quando houver justificativa para a impossibilidade de participação presencial.

○ **Processos seletivos**

- CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS – Processos seletivos para ingresso em programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, bem como para seleção de professores, alunos e bolsistas. As etapas da seleção incluem entrevistas e orientação de alunos. O processo seletivo é nacional e pode envolver pesquisas temáticas.

○ **Eventos científicos e produção artística**

- CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS – Produção artística e eventos acadêmicos, como seminários, simpósios, palestras de convidados e cursos de férias. Também se menciona o uso de ferramentas digitais para ensino individualizado e a realização de atividades híbridas em rede com docentes de diferentes programas. Além disso, destaca o uso da modalidade telepresencial síncrona para ampliar a internacionalização e interações com parceiros nacionais e estrangeiros em atividades de ensino, eventos e pesquisa

○ **Atividades de pesquisa e parcerias**

- CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS – Melhoria da qualidade das avaliações de projetos de pesquisa e a colaboração entre empresas, cooperativas e outras instituições com a IES. O modo híbrido facilita essas reuniões e possibilita a implementação de projetos e parcerias que seriam difíceis de concretizar no formato presencial. Também menciona o uso de ferramentas computacionais, como IA, para coleta de dados.

○ **Necessidade de regras e regulamentação**

- CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS – Necessidade da implementação da “educação híbrida” e a importância da regulamentação para garantir segurança jurídica e planejamento

científico. As regras sobre o ensino híbrido estão em fase de construção e discussão em várias IES.

○ **Falta de estrutura e equipamentos**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Há falta de infraestrutura adequada para atividades híbridas em várias instituições de educação superior (IES). A produção de materiais envolvendo ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e tecnologias de informação e comunicação (TIC) é limitada, ficando a cargo do docente. A falta de espaço físico, equipamentos e suporte técnico dificulta a realização de atividades colaborativas com instituições nacionais e internacionais. Para atender estudantes de outras cidades, seria necessário maior estrutura para evitar prejuízos ao trabalho docente e aprendizagem discente.

○ **Outras expectativas de ampliação**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - As manifestações propõem ampliar atividades não exclusivamente presenciais e reorganizar o programa com abordagens híbridas para otimizar a formação, ultrapassando o limite presencial/remoto preconizado em algumas situações. Reconhece a necessidade contemporânea do ensino híbrido. Propõe um consórcio doutoral presencial e híbrido com a América Latina para colaborações. Destaca-se o uso de tecnologia para reforçar redes de pesquisa.
 - Enfatiza a importância do híbrido em atividades alinhadas com as metas do programa. Destaca o uso de TIC em atividades de ensino, visando integração global. Apesar das limitações, há interesse em implementar ensino híbrido. Cursos presenciais seriam abertos para alunos de outros programas.
 - Valoriza a cooperação entre instituições nacionais, mobilidade virtual e inclusão em disciplinas de outros programas. Componentes optativos com tecnologias digitais são considerados para enriquecer o ensino.
 - Em resumo, há interesse em explorar o ensino híbrido e tecnologia para aprimorar a formação, com destaque para a colaboração e adaptação a tendências contemporâneas.

○ **Justificativas e observações**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Dentre as respostas há discussão do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) no âmbito de um programa de pós-graduação (PPG). Destaca que as atividades mencionadas ocorrerão conforme demandas específicas e frequência variável. Observa que o PPG não inclui práticas laboratoriais. Enfatiza o uso de TICs, mas esclarece que isso não implica em uma abordagem híbrida. Sugere que as atividades não se baseiem em um modelo híbrido, mas que a tecnologia seja um suporte para aprimoramento. Ressalta a importância da presencialidade para a formação, apoiada por atividades síncronas. Indica que o formato híbrido pode ser uma facilitação, considerando

aspectos regionais. Alerta para a substituição inadequada da comunicação direta pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Espera que o ensino teórico online seja excepcional, em caso de necessidade. Questiona a ideia de “educação híbrida” devido a princípios ético-políticos. Reconhece restrições na área da saúde para atividades remotas e destaca a importância da presença nos laboratórios de pesquisa

- **Não há interesse em desenvolver outras atividades híbridas além das que já estão sendo implementadas**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – O programa de pós-graduação (PPG) está atualmente engajado nas atividades mencionadas anteriormente. Essas atividades são executadas de forma híbrida, com foco naquelas que já estão sendo realizadas com sucesso. O PPG considera que as atividades atuais, sejam remotas ou híbridas, são suficientes e atendem às necessidades. Não há planos de implementar novas atividades no formato de educação híbrida. As atividades listadas estão sendo executadas de acordo com as normas e regulamentos institucionais.

Questão 5 – Dos itens listados abaixo, quais, na sua concepção, podem ser beneficiados com a inclusão da educação híbrida na pós-graduação stricto sensu? (98 outras respostas – 3,2%)

● **CATEGORIZAÇÕES**

- **Ampliação do acesso e da diversidade (territorial e das condições socioeconômicas): discentes e docentes de outras cidades, estados e regiões do país – especialmente do interior e da periferia – e mesmo de outros países (interiorização e internacionalização), além de estudantes trabalhadores**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - As proposições destacam os benefícios da educação híbrida para ampliar a diversidade e alcance do programa de pós-graduação (PPG):
 - **Diversidade geográfica e socioeconômica:** a educação híbrida permite atrair alunos de diferentes regiões do país, ampliando a diversidade territorial e socioeconômica do corpo discente.
 - **Acesso além das limitações locais:** a abordagem híbrida supera restrições locais, como falta de internet de qualidade e transporte público confiável, permitindo o alcance do programa a áreas distantes.
 - **Redes de pesquisa ampliadas:** a flexibilidade da educação híbrida facilita a colaboração entre diferentes regiões, promovendo redes de pesquisa e projetos transdisciplinares.
 - **Aumento da procura por pós-graduação:** a atualização para o modelo híbrido atrai mais interessados à pós-graduação, adaptando-se ao estilo de vida dos alunos.

- **Acesso para estudantes com dedicação parcial:** o modelo híbrido permite a participação de estudantes que trabalham, mas não podem se dedicar exclusivamente à pós-graduação.
- **Ampliação das possibilidades de disciplinas:** a educação híbrida possibilita o uso de componentes de outros programas e instituições, enriquecendo as opções de disciplinas.
- **Mobilidade discente e docente:** a abordagem híbrida promove mobilidade entre estudantes e professores, inclusive em parcerias com empresas e órgãos governamentais.
- **Ampliação do alcance na formação de recursos humanos:** o formato híbrido expande a formação de profissionais em regiões com menor oferta de pós-graduação.
- **Maior participação em eventos científicos:** a educação híbrida facilita a participação em eventos nacionais e internacionais, beneficiando a colaboração científica.
- **Acesso a disciplinas ministradas em outras cidades:** a modalidade híbrida possibilita o acesso a disciplinas ministradas em diferentes locais do país.
- **Facilitação do acesso para áreas remotas:** a educação híbrida viabiliza o acesso à pós-graduação para alunos de regiões distantes e de difícil deslocamento.
- **Inclusão de estudantes de diferentes contextos:** a flexibilidade do formato híbrido reduz barreiras para pessoas com limitações físicas, econômicas e geográficas.
- **Expansão de programas em regiões carentes de pós-graduação:** o formato híbrido auxilia na interiorização da pós-graduação em regiões com menor oferta.
- **Integração de IES e Grupos de Trabalho:** a educação híbrida promove a colaboração entre diferentes instituições e grupos de trabalho.
- **Visibilidade e atração de estudantes de outras regiões:** O formato híbrido torna o programa mais visível e atrai estudantes de diversos estados e países.
- **Em resumo,** a educação híbrida contribui para a diversificação do corpo discente, expansão geográfica do programa, inclusão de diferentes perfis de alunos e colaboração entre regiões e instituições.
- **Eventos, cursos e reuniões**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Colóquios, seminários, minicursos, debates científicos, reuniões dos colegiados e cursos de formação. Seminários e minicursos ministrados por docentes de

outras instituições nacionais e internacionais, ciclos de debates científicos, reuniões dos colegiados e cursos de formação oferecidos por docentes e discentes do programa. Abrangência para profissionais, pais e membros da comunidade, explorando temas das pesquisas realizadas pelo programa. Colaborações com outros programas de pós-graduação também são mencionadas.

- **Outras considerações e críticas à educação híbrida**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – A educação requer diálogo e interações presenciais nos campi, levantando preocupações sobre a possível diminuição dessas interações devido à educação híbrida. Enfatiza-se que as atividades presenciais são mais eficazes para interações e colaborações, mesmo que haja possibilidade de interação remota com pesquisadores nacionais e internacionais. A inclusão de atividades remotas pode limitar a circulação de docentes e discentes, afetando a valorização do ensino, pesquisa e extensão. O autor ressalta que a educação híbrida não está totalmente consolidada e que algumas alternativas, como a interação entre orientador e orientando, ocorrem independentemente dela. Nos programas profissionais, a presença do docente no ambiente do discente ganha importância estratégica para melhorar a produção técnica.
- **Redução de custos**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Ressalta-se que a adoção de atividades híbridas na educação contribui para a redução de custos, incluindo transporte, diárias e operação do programa. Destaca a economia em bancas presenciais e viagens, especialmente em programas com várias unidades ou em situações de Minter/Dinter. Enfatiza a importância de uma infraestrutura adequada para o ensino híbrido, permitindo a redução de gastos com mobilidade de discentes e docentes. O objetivo é dinamizar o ambiente acadêmico de acordo com as restrições financeiras, mas ressalta a necessidade de recursos financeiros para manter atividades presenciais.
- **Necessidade de regulamentação, regramento e infraestrutura adequada**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Para que esses métodos sejam eficazes, é crucial que as instituições possuam infraestrutura física adequada e pessoal suficiente para atender à demanda. Além disso, a qualidade das atividades deve ser mantida ou melhorada.
- **Outros métodos e estratégias**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – uso de laboratórios virtuais
- **Atividades de pesquisa**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – uso de atividades online para interagir com sujeitos de pesquisa

Questão 6 – Quais dos desafios abaixo você considera os maiores para a

implementação efetiva e com qualidade da “Educação Híbrida” na pós-graduação *Stricto sensu*? (145 outras respostas – 4,7%)

- **CATEGORIZAÇÕES**

- **Falta de recursos, infraestrutura, equipamentos, salas de aula especiais, internet de qualidade e suporte técnico**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- As opiniões ressaltam a importância fundamental da infraestrutura adequada para a efetivação da educação híbrida. Muitos apontam para a necessidade de comprovar a qualidade do acesso à internet por parte dos alunos, especialmente em regiões com desafios geográficos. A escassez de recursos financeiros é um problema recorrente, afetando tanto docentes quanto discentes na obtenção de equipamentos e na manutenção de conexões de qualidade.
- A qualidade das atividades híbridas é amplamente discutida, com foco em possíveis problemas técnicos e a falta de suporte institucional para lidar com essas questões. A infraestrutura tecnológica é vista como um pré-requisito para o sucesso das atividades, incluindo espaços adequados com acústica, equipamentos audiovisuais e acesso à banda larga estável. Além disso, a disponibilização de recursos humanos capacitados para dar suporte técnico ao sistema híbrido é enfatizada.
- Há um apelo pela ampliação de recursos e apoio institucional para garantir uma transição eficaz para a educação híbrida. Alguns participantes citam a importância de investir em softwares abertos e gratuitos em detrimento de soluções proprietárias, além de abordar preocupações com segurança e privacidade de dados em um contexto de capitalismo de dados.
- As considerações indicam que a infraestrutura tecnológica é vista como uma base crítica para a realização bem-sucedida de atividades híbridas, e muitos ressaltam a necessidade de um suporte financeiro substancial para garantir uma transição eficaz para esse novo modelo educacional.

- **Prejuízos nas relações sociais e humanas, convivência, além de garantir a presencialidade em atividades práticas, especialmente em áreas técnicas, artísticas e da saúde**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- As opiniões destacam diversos desafios e preocupações relacionados à implementação da educação híbrida. Muitos apontam para as limitações dos ambientes virtuais e das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em atender às singularidades dos estudantes e proporcionar uma formação abrangente e igualitária. A falta de interação presencial é vista como prejudicial para a troca de

experiências, a motivação dos pós-graduandos e a saúde mental dos envolvidos.

- A ausência das discussões coletivas e da convivência social é apontada como um obstáculo significativo, e há uma preocupação em relação aos impactos na formação, interação entre alunos e docentes, e saúde mental. A fragilização dos vínculos entre os estudantes, docentes e a instituição é temida, assim como o empobrecimento das interações interpessoais e a perda das vantagens proporcionadas pelo aprendizado presencial.
 - Além disso, há uma ênfase na importância da presença física para áreas específicas do conhecimento, como saúde e artes, onde a experiência sensível e a interação humana são fundamentais. Cursos técnicos/práticos também são considerados incompatíveis com o formato híbrido. A valorização das atividades presenciais é enfatizada, ressaltando o papel insubstituível da interação docente-discente nesse contexto.
 - A necessidade de manter a proximidade entre a universidade, os programas de pós-graduação e os discentes é enfatizada, mesmo no formato remoto. Em geral, as opiniões expressam preocupações com a perda de interações pessoais, vivências coletivas, qualidade do aprendizado e impactos na saúde mental, enquanto ressaltam a importância da presença física para enriquecer a experiência acadêmica e formativa.
- **Preocupação com a qualidade do ensino e formas de avaliação**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - São feitas diversas considerações sobre o desenvolvimento e implementação de atividades avaliativas em programas de pós-graduação, especialmente em relação à transição para o formato híbrido. A manutenção da qualidade das atividades é um ponto central de preocupação, sendo necessário estabelecer critérios de avaliação que sejam eficazes e que garantam que os discentes realmente tenham aprendido.
 - A questão da adequação entre os temas abordados e o ensino a distância é destacada como fundamental para evitar a perda de qualidade na transição para o ambiente remoto. A exclusão digital e a impessoalidade na formação são apontadas como riscos a serem enfrentados e mitigados nesse processo. A autonomia dos programas para gerenciar novas formas de oferta de atividades também é mencionada, a fim de evitar punições na avaliação do curso.
 - Há a preocupação em não descaracterizar o ensino nas universidades públicas e em não comprometer a qualidade do ensino presencial. O desafio de encontrar o equilíbrio entre orientação e autonomia dos docentes é ressaltado, assim como evitar que instituições pouco sérias ampliem sua

atuação com base em práticas desleais através das atividades híbridas.

- A qualidade do ensino é um tema recorrente, com a opinião de que a educação híbrida nunca atingirá o mesmo nível da educação presencial. Alguns consideram que a adoção da educação híbrida pode comprometer a qualidade da formação na pós-graduação, enquanto outros veem os desafios como já superados ou em constante melhoria.
 - Por fim, a discussão se estende à necessidade de justificativas para disciplinas e atividades práticas oferecidas no formato híbrido, o controle e avaliação da aprendizagem nesse contexto, e a preocupação em evitar a desvalorização da formação *stricto sensu* e a inferioridade na interação híbrida.
- **Necessidade de capacitação dos docentes, mudança da cultura, desmistificar e definir o ensino híbrido**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - É necessária a compreensão da educação híbrida como um complemento à modalidade presencial de ensino, enfatizando que ela não substitui a abordagem convencional, mas acrescenta recursos. No entanto, há desconhecimento e equívocos sobre o ensino híbrido, muitas vezes confundindo-o com o ensino a distância (EaD).
 - A tendência à sobre-regulação e microgerenciamento das atividades docentes, focando mais nos meios utilizados do que nos resultados, é apontada como um desafio. Mudar a cultura tradicional da presencialidade em favor do formato híbrido é uma questão relevante.
 - A conscientização sobre o uso das tecnologias como auxiliares do trabalho é destacada, ressaltando que embora possam diminuir distâncias, o tempo de dedicação às atividades não é reduzido. Há preconceitos e medos associados ao ensino híbrido, incluindo a percepção de que poderia precarizar o ensino. A capacitação pedagógica dos docentes para lidar com as metodologias do ensino híbrido é vista como crucial.
 - A pandemia trouxe avanços no uso de tecnologias por parte de discentes e docentes, embora a resistência à mudança e a mentalidade de que a aula híbrida não é tão séria quanto a presencial persistam em alguns contextos. Há também a necessidade de compreender claramente os objetivos da aprendizagem nesse formato, focando nos resultados e superando resistências ideológicas.
 - No geral, o ensino híbrido é percebido como uma evolução que requer superação de obstáculos tanto no campo pedagógico quanto no político, visando a um projeto de formação humana mais amplo e eficaz.

- **Falta de comprometimento dos discentes e do corpo docente para com as atividades híbridas**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- O tema central abordado é a assiduidade e o engajamento tanto por parte dos discentes quanto dos docentes no contexto da educação híbrida. São destacados desafios como a falta de compromisso dos alunos, falta de motivação e dedicação, resultando em maiores índices de evasão e dificuldades no aprendizado.
 - Para lidar com essas questões, é necessário assegurar a participação efetiva dos alunos nas atividades síncronas, estabelecendo padrões e regulando exceções. Há a percepção de que alguns estudantes ainda não possuem a maturidade necessária para se engajar satisfatoriamente no ensino remoto, e que é importante um treinamento prático para os docentes.
 - A importância do compromisso tanto dos docentes quanto dos discentes é enfatizada para garantir a qualidade da formação. Além disso, a maturidade no uso da tecnologia e a redução da dedicação ao programa são mencionadas como fatores a serem considerados no contexto da educação híbrida.

- **Falta de regulamentação e normas específicas**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**

- Destaca-se a importância de que as áreas de avaliação reconheçam a nova realidade de ensino e pesquisa híbrido. Regulamentações apropriadas são necessárias para assegurar que o ensino híbrido inclua encontros síncronos e não se limite à transmissão de conteúdo. Evitar a ideia de evasão de responsabilidades, compromisso e relações pessoais é crucial. Definir uma política universitária para regulamentar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e estabelecer regras claras para o ensino híbrido é recomendado.
 - A proporção máxima de atividades remotas, especialmente em disciplinas, deve ser determinada. Considerar a reconfiguração do trabalho, avaliando questões de precarização e flexibilização, enquanto protege os direitos dos trabalhadores, é vital. A regulamentação da saúde ocupacional diante dos riscos associados ao uso excessivo de telas, acidentes de trabalho e trabalho remoto também é enfatizada. Além disso, são mencionadas normas para evitar que cada programa adote comunicações específicas, visando à uniformidade e coerência nas práticas.

- **Não há desafios no momento**

- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Enfatiza-se a ausência de dificuldades ou desafios para a implementação do modelo híbrido.

Argumenta que muitos dos obstáculos listados já foram superados durante a pandemia e que a transição para o ensino online não causou prejuízos aos programas ou aos alunos. Além disso, destaca que a educação híbrida é uma realidade consolidada e atrativa, com sucesso tanto para docentes quanto para discentes. A experiência durante a pandemia demonstrou que a modalidade é viável e bem aceita.

- **Outros desafios e considerações sobre o tema**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Há crítica a algumas perguntas do formulário por não fazerem sentido no contexto da educação híbrida e não incorporarem reflexões mais aprofundadas sobre seu uso. Também menciona a burocratização das estratégias e a dificuldade de alterar os PPCs. Destaca a importância da contrapartida das IES diante dos desafios da implementação do ensino híbrido e a possibilidade de fusões de programas de pós-graduação para aumentar a qualidade. Observa que os AVA são tecnologias superadas, o que contrasta com o foco na pesquisa sobre hibridismo do ensino. Também é mencionado o incentivo aos alunos para treinamento em tecnologias e a validação digital de documentos.

Questão 8 – Sobre o processo de avaliação das atividades híbridas implementadas no programa, assinale as opções que você considera pertinente (93 outras respostas – 3,03%)

- **CATEGORIZAÇÕES**

- **Avaliação interna e institucional com autonomia dos PPG**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – A avaliação deve ser institucional, abrangendo diferentes níveis e setores. Deve existir uma regulamentação clara que permita às instituições e programas de pós-graduação (PPG) autonomia para implementar tecnologias de forma adequada às suas necessidades. A avaliação das atividades híbridas deve considerar processos internos de autoavaliação, envolvendo professores e alunos, para entender limitações e possibilidades locais e regionais. Documentos regulatórios devem ser gerais e flexíveis, permitindo adaptações específicas. A melhoria das atividades híbridas deve ser orientada pela autoavaliação dos PPGs, com foco na definição de “educação híbrida”, “ensino híbrido” e “aprendizagem híbrida”. Os programas devem ter autonomia para decidir como e até onde implementar a hibridização, com autoavaliações periódicas para aprimoramento contínuo.
- **Não há necessidade de criação de uma avaliação específica para o ensino híbrido, manter as avaliações que já são feitas no ensino presencial**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – Atividades híbridas são uma forma de oferta, não uma nova modalidade de curso. Os critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação não devem mudar devido à

implementação do híbrido. A presença de atividades híbridas não transforma um programa presencial em EaD. Não é necessário criar regras de avaliação; a qualidade das atividades é a mesma, e a tecnologia deve ser usada para melhorar a eficiência. As atividades híbridas devem ser avaliadas durante a adaptação, seguindo os mesmos processos do programa. A educação híbrida é uma complementação, e sua avaliação deve se basear nos resultados, produção científica e impacto. Não é necessário criar uma modalidade específica de PPG híbrido; permitir que PPGs utilizem atividades híbridas sem descaracterizar sua formatação inicial. A avaliação deve considerar resultados e qualidade, não apenas recursos tecnológicos. Os programas com atividades híbridas devem ser avaliados sob os mesmos parâmetros que os presenciais.

- **Preocupações com a dificuldade e burocratização do processo avaliativo, ampliando ainda mais a sobrecarga do trabalho docente**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS** – A avaliação no ensino remoto é mais difícil e trabalhosa para os docentes. É importante evitar burocratização e simplificar a ficha de avaliação. O ensino híbrido deve ser regulamentado como opção parcial, mantendo a qualidade sem criar excessiva burocracia. Diferenciar entre ensino remoto síncrono e assíncrono, evitando este último para preservar a qualidade. A introdução de mais procedimentos avaliativos pode aumentar a carga de responsabilidades dos coordenadores, afetando a disponibilidade de candidatos para o papel.
- **Sugestões de critérios e formas de avaliação**
 - **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - As atividades híbridas nos programas de pós-graduação (PPGs) devem ser utilizadas com foco na flexibilização necessária para ganhos de desempenho, evitando excessos que possam prejudicar a qualidade. Sugere-se somar a carga horária das atividades híbridas à carga horária total do docente. Propõem-se protocolos de colaboração entre instituições para oferta híbrida de disciplinas.
 - A educação híbrida deve ser acessível a todos os PPGs, ampliando possibilidades de atuação. Avaliações devem cobrir aspectos relevantes do programa e incluir atividades híbridas. Diferenciar ensino remoto síncrono de assíncrono. Cautela com carga horária remota para não comprometer a presencialidade. Avaliação contínua das atividades e técnicas pedagógicas, seja híbrido ou presencial. Restrição de porcentagem para atividades híbridas, variando conforme a área.
 - Necessidade de compreensão prévia da comunidade acadêmica sobre “educação híbrida”. Normativas pactuadas entre programas para não descaracterizar o ensino presencial. Avaliação conjunta de processos formativos e

avaliativos. Limites por disciplina e critérios para bancas remotas. Avaliação deve considerar investimentos em tecnologia.

- Normativas devem prever avaliações periódicas das atividades híbridas, com processos menos burocráticos. Avaliação da qualidade do ensino híbrido, considerando aspectos técnicos e científicos. Preocupação com a regionalidade e interiorização da pós-graduação. Foco na consistência da formação do pesquisador, independente da forma de interação.
- **Justificativas e comentários a respeito do formulário ou sobre a educação híbrida de maneira geral**
- **CONSOLIDAÇÃO DAS RESPOSTAS**
 - Há diferentes perspectivas sobre a avaliação periódica das atividades híbridas nos PPGs. Alguns consideram que todas as atividades devem ser avaliadas, tanto as híbridas quanto as tradicionais. A falta de clareza na definição de “educação híbrida” gera confusão. Sugere-se diferenciar ensino híbrido de atividades híbridas.
 - O caráter presencial não deve ser eliminado pelo híbrido, mas sim atualizado com alternativas tecnológicas. Destaca-se que atividades de internacionalização e bancas podem se beneficiar do modelo híbrido. A CAPES deveria avaliar infraestrutura para atividades híbridas. A ausência de regulamentação e consenso limita a adoção do híbrido.
 - Algumas opiniões expressam preocupações sobre a avaliação e a necessidade de cuidado ao usar atividades híbridas. O questionário é visto como deficitário, misturando conceitos e não considerando a realidade de todos os PPGs.
 - Alguns consideram a educação híbrida uma metodologia útil, enquanto outros não a apoiam ou veem a necessidade de regulamentação. A diversidade de opiniões inclui considerações sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, autonomia dos PPGs, preocupações orçamentárias e a necessidade de focar na qualidade do ensino presencial.



www.capes.gov.br