

**Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração**

**ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: PROPOSTA DE MODELO DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA COMUNIDADE DE INQUIRÇÃO – Col**

## RESUMO

Novas modalidades se desenvolveram, de maneira emergencial, durante a pandemia e, dentre elas, a reconfiguração do Ensino Híbrido, que se apresentou como uma alternativa para a ampliação e manutenção do acesso à Educação Superior. Para uma análise robusta sobre a Educação a Distância (EaD) e online, os autores Garrison e Arbaugh (2007), desenvolveram, junto com vasta comunidade de pesquisa, o Modelo da Comunidade de Inquirição (Community of Inquiry - Col). Nele, a aprendizagem online é analisada a partir de três dimensões centrais (presença social, presença de ensino e presença cognitiva). A investigação em tela pretende complementar o Modelo da Col, inicialmente desenvolvido para analisar a aprendizagem na EaD e/ou online, identificando e descrevendo elementos analíticos que contemplem as peculiaridades do Ensino Híbrido (HORN; STAKER, 2015). Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, que analisa as características de determinada população e/ou de determinado fenômeno (VERGARA, 2016). De abordagem mista (qualitativa e quantitativa) e, após uma etapa de análise documental e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2021), aplicará questionários junto aos gestores, docentes e estudantes de um curso superior de Administração ofertado na Modalidade Híbrida. As análises estatísticas e qualitativas dos dados permitirão a validação do Modelo ColeH (Comunidade de Inquirição do Ensino Híbrido). Dessa forma, o trabalho se propõe a ampliar o Modelo Col, justificando sua contribuição teórica e prática para compreender o ensino híbrido, em especial em cursos de Administração.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Educação a Distância – EaD; Ensino híbrido; Comunidade de Inquirição Col.

## ABSTRACT

New modalities were developed, in an emergency way, during the pandemic and, among them, the reconfiguration of Hybrid Education, which presented itself as an alternative for expanding and maintaining access to Higher Education. For a robust analysis of Distance Education and online, the authors Garrison and Arbaugh (2007), developed, together with a vast research community, the Community of Inquiry Model (Col). In it, online learning is analyzed from three central dimensions (social presence, teaching presence and cognitive presence). The research on screen intends to complement the Col Model, initially developed to analyze learning in distance education and/or online, identifying and describing analytical elements that address the peculiarities of Blended Learning (HORN; STAKER, 2015). This is an exploratory and descriptive research, which analyzes the characteristics of a given population and/or a given phenomenon (VERGARA, 2016). With a mixed approach (qualitative and quantitative) and, after a stage of document and bibliographic analysis (MARCONI; LAKATOS, 2021), it will apply questionnaires to managers, teachers and students of a higher degree of Administration offered in the Hybrid Modality. The statistical and qualitative analyzes of the data will allow the validation of the ColeH Model (Community of Inquiry in Blended Learning). In this way, the work proposes to expand the Col Model, justifying its theoretical and practical contribution to understanding blended learning, especially in Business Administration courses.

**Keywords:** Higher Education; Distance Education – Distance Learning; Blended learning; Community of Inquiry Col.

## INTRODUÇÃO

O isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus modificou as relações sociais e causou grande impacto na educação em todos os seus níveis. Na educação superior, acelerou o avanço da modalidade à distância e potencializou o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Segundo o Censo Brasileiro de 2020, neste ano, houve um incremento de matrículas na modalidade à distância, com uma variação positiva de 26,2%; enquanto nos cursos presenciais, houve um decréscimo de -13,9% (BRASIL, INEP, 2020). Ainda, em 2010 os ingressantes em cursos à distância representava 17,4%, e, na década seguinte, em 2020, era de 53,4%. No tocante ao uso intensivo das TICs, foi possível, de maneira emergencial, reconfigurar o ensino híbrido para ampliar e democratizar o acesso à educação.

Com essa nova realidade instaurada, o ensino remoto emergencial – ERE (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020) deu possibilidade a novas configurações na Educação Superior. Em todos os níveis e atores educacionais houve aprendizagem, mas de forma desigual. Algumas instituições de ensino superior (IES) apresentavam currículos híbridos antes da pandemia, o que não fragilizou tanto o processo pedagógico e de gestão institucional; outras tiveram que se adaptar ao ensino online e experimentaram maneiras de integrar o online e o presencial neste período tão marcante para a história da educação global. Para todas as IES, o desafio maior foi o de manter as aulas com engajamento de professores e alunos para a busca da qualidade do ensino.

Junto a uma vasta comunidade de pesquisa, Garrison e Arbaugh (2007) contribuem com a análise da educação à distância (EaD) ao desenvolverem o Modelo de Comunidade de Inquirição (Community of Inquiry – Col). Nele, a aprendizagem online é analisada a partir de três dimensões centrais: presença social, presença de ensino e presença cognitiva. Neste contexto que esta investigação se situa e pretende complementar o Modelo da Col, inicialmente desenvolvido para analisar a aprendizagem na EaD e/ou online, identificando e descrevendo elementos analíticos que contemplem as peculiaridades do Ensino Híbrido (HORN; STAKER, 2015).

Destaca-se a relevância deste tema a partir de uma revisão sistemática anterior (MICHELS et al, 2020) que indicou a inexistência de publicação nestes termos; e que a pesquisa se encontra em andamento pelas autoras como fruto de uma futura tese. Sendo assim, para cumprir com seu objetivo e nesta conjuntura, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva (VERGARA, 2016), de abordagem mista após uma etapa de análise documental e bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2019), aplicará questionários junto aos gestores, docentes e estudantes de um curso superior de Administração ofertado na modalidade híbrida.

Em sequência, serão abordados os elementos analíticos do ensino híbrido, a apresentação do Modelo Col, os procedimentos metodológicos da pesquisa, e as considerações finais seguem após a análise dos dados levantados para esta investigação.

## ELEMENTOS ANALÍTICOS DO ENSINO HÍBRIDO

Segundo Moran (2015, p. 27), o conceito de híbrido “significa misturado, mesclado, *blended*. [...] Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Desta forma, o ato de ensinar (a ação pedagógica dos docentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação) e de aprender (participação ativa na aprendizagem por investigação) é válido de diferentes

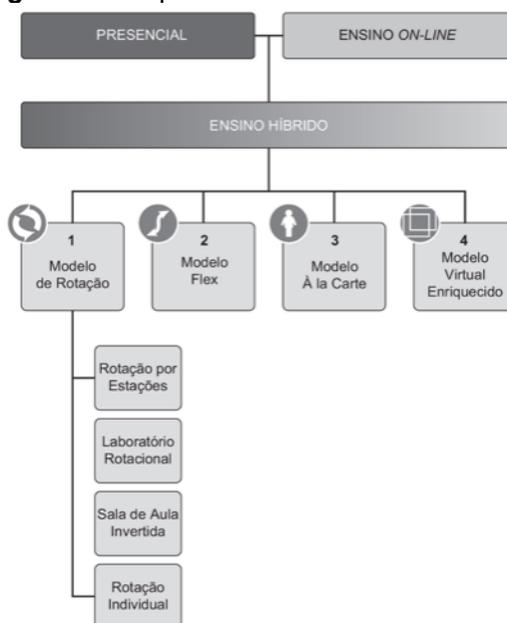
maneiras, ferramentas e formas de comunicação, em tempos e espaços diferentes. O uso das TICs e a abrangência do ciberespaço potencializam novas formas de ensino-aprendizagem, mais flexíveis e personalizadas.

O ensino híbrido se apresenta cada vez mais como uma estratégia, uma diretriz, um modo ou como se deve fazer acontecer o ensino no contexto da cibercultura, termo que flutua entre as duas modalidades legais de ensino (presencial e à distância). É fato que, na sua constituição física, as IES não se diferem daquelas do início do século passado. Contudo, os estudantes de hoje, incluindo professores e aqueles que experimentaram o ensino remoto emergencial, não aprendem da mesma forma que os do século anterior.

Para Bacich, Tanzi Neto e Trevizani (2015), as definições de *blended learning* (BL), como sinônimo de ensino híbrido, voltadas para a educação superior variam de entendimento: modelo em que o método tradicional presencial se mistura com o EaD, ou que determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto outras EaD. Para os autores, esse seria o sentido original do termo na educação superior, contudo evoluiu para englobar um conjunto muito mais amplo, em que inexiste forma única de ensinar e aprender. Moran (2021) chama de educação flexível, sendo um conceito mais sistêmico e abrangente de toda a comunidade escolar.

Horn e Staker (2015) apresentam o ensino híbrido por meio do entendimento do conceito de inovação disruptiva da escola de gestão norte-americana, como estratégia para aprimorar a educação. “Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).

**Figura 1 – Propostas de ensino híbrido**



Fonte: HORN; STAKER, 2015.

Os modelos que apresentados por Horn e Staker (2015) são fruto de uma sistematização das propostas norte-americanas implementadas e que foram acompanhadas pelos pesquisadores do Clayton Christensen Institute. Contudo, é importante salientar que algo que está em construção não pode ser engessado (MORAN, 2021). O BL portanto, além de misturar o presencial e o à distância,

apresenta elementos analíticos que auxiliam não na limitação do termo, mas sim na caracterização e direcionamento para as possibilidades na educação flexível.

A definição do termo ensino híbrido deve ser complementada com a necessidade de um local físico supervisionado “longe de casa”, que simboliza um componente físico ao planejamento da carga horária do programa; e uma experiência de aprendizagem integrada, na qual o conteúdo on-line não é repetido tradicionalmente no momento de interação presencial. (HORN; STAKER, 2015)

Roza, Veiga e Roza (2020) realizaram uma revisão sistemática em periódicos internacionais com o objetivo de descobrir o movimento atual das pesquisas sobre *BL* e para analisar o contexto educacional em que se aplica. Evidenciaram um aumento da publicação recente em nível global, de adoção e implementação do ensino híbrido altamente direcionado à educação superior e sendo muito mais por intermédio de iniciativas individuais e de grupos do que sendo um movimento institucional. Os autores acreditam que isso se deve ao fato de o termo estar se desenvolvendo a partir do EaD dentro das IES.

No ensino híbrido, o papel do professor se reconfigura para um mediador de situações de aprendizagem, que gerencia a aprendizagem ativa do aluno, independentemente da modalidade de ensino. Dessa maneira, os professores, neste contexto de iniciativas individuais ou em grupo e institucional, são os principais tomadores de decisões pedagógicas em suas salas de aula e, segundo Roza, Veiga e Roza (2020), que pouco se tem publicado sobre a adoção de *BL* pelo corpo docente. Identificaram os autores uma lacuna nas pesquisas relacionadas à aprendizagem dos estudantes em programas formais com essa estratégia de ensino.

## ENSINO HÍBRIDO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA

A partir de março de 2020, com a declaração do estado de pandemia em relação à Covid-19, os estados brasileiros iniciaram as ações de *lockdown*, determinando o isolamento social, interditando as atividades com circulação de pessoas e abrindo caminho para o *home office* e para o ERE. Em todos os níveis educacionais, as IES privadas, a partir das orientações do Conselho Nacional e dos Conselhos Estaduais de Educação, agiram para estarem em ambientes virtuais de aprendizagem com a transmissão ou não de aulas síncronas ou assíncronas.

O ERE emergiu diante das necessidades impostas por este cenário. Surgiu como caminho imediato em meio à pandemia, mas são as metodologias de ensino híbrido que tendem a se consolidar no mundo pós-pandemia (CASTIONI et al, 2021; MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Isso porque o ensino remoto emergencial não teve condições de garantir aulas não-convencionais ou anti-tradicionais (quanto a aulas expositivas e transmissão de informação via TICs). Pois, em sua essência, o ERE atendeu à uma emergência global. Desta forma, não significou necessariamente ensino e aprendizagem híbridos, tampouco assegurou maior democratização do Ensino Superior (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Em 2022, com o retorno das atividades presenciais ao novo normal, a consolidação de propostas híbridas na educação superior tornou-se essencial, na realidade das IES privadas em especial. Isso porque o uso das tecnologias digitais perpassa por uma nova visão sobre educação, seus espaços físicos e temporais. Crescentemente entende-se que existem infinitas formas de aprender, e que o isolamento social consequência da pandemia potencializou essas experiências como uma alternativa de aprendizado e não apenas como uma resposta às necessidades de um mercado educacional.

No complemento ao conceito de ensino híbrido, Horn e Staker (2015) apontam para, primeiramente, um necessário local físico supervisionado. No ERE, o momento de interação presencial, tanto em cursos presenciais quanto em cursos a distância – o ambiente físico “fora de casa” – foi transportado para o ambiente domiciliar mediado pela tecnologia. Mesmo com a ausência deste ambiente supervisionado na IES, foi possível existir ensino híbrido no ensino remoto emergencial?

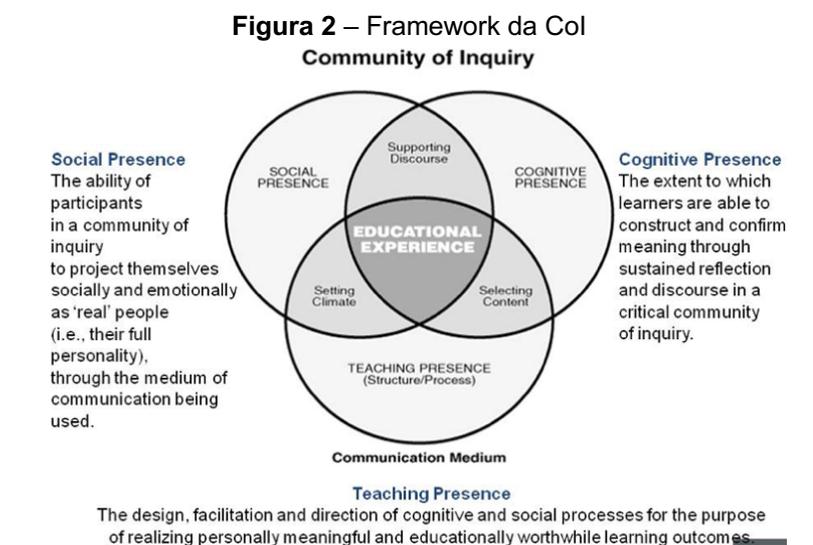
Segundamente, Horn e Staker (2015) indicam a necessária integração entre a experiência presencial e a experiência online. Significa que, no momento de interação presencial, o conteúdo online não é repetido tradicionalmente, o que abre portas para a inclusão das metodologias ativas de aprendizagem. Se substituirmos o momento da interação presencial com a transmissão síncrona ou assíncrona das aulas no ERE, foi possível existir ensino híbrido no contexto da experiência pandêmica de educação?

Essas duas perguntas buscam ser respondidas na análise dos dados desta investigação, dentre outras, sem intenção de engessar o conceito, e sim na perspectiva de aprofundar o entendimento e promover discussão acerca do assunto, paulatinamente em voga no mundo pós-pandêmico. A inclusão do Modelo de Comunidade de Inquirição na discussão do Ensino Híbrido deve-se à lacuna (ROZA, VEIGA E ROZA, 2020) e à oportunidade de explorar arcabouço teórico e escala de análise de aprendizagem online para a perspectiva híbrida (MICHELS et al, 2020).

## APRESENTAÇÃO DO MODELO DA COMUNIDADE DE INQUIRIÇÃO

O modelo teórico do estudo da aprendizagem online da Comunidade de Inquirição – Col, tem por objetivo propor uma nova abordagem educacional, com base nas redes ou comunidades de aprendizagem, utilizadas especialmente na educação superior. Proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), defende que o aprendizado online requer que a construção do conhecimento envolva uma comunidade, e que esta ofereça suporte à investigação significativa e à aprendizagem aprofundada, dificilmente desenvolvida em um ambiente online apenas assíncrono e não colaborativo.

Este modelo pressupõe que a aprendizagem ocorre em virtude da inter-relação entre três dimensões: Presença Social, Presença de Ensino e Presença Cognitiva. A Figura abaixo ilustra o framework da Col:



Fonte: <https://coi.athabascau.ca/coi-model/an-interactive-coi-model/>

A Presença Social, de acordo com Garrison (2009, p. 94), é a que se apresenta sobre “a habilidade de se projetar socialmente e emocionalmente num meio de comunicação mediada”. A partir dessa concepção, se percebe a capacidade dos participantes de se identificarem com a comunidade por intermédio das projeções individuais dos sujeitos, sendo ele um sujeito real no ambiente virtual, que podem desenvolver relações interpessoais num ambiente mediado e de confiança, comunicando-se objetivamente.

A Presença Cognitiva, é entendida por Garrison, Anderson e Archer (2000) como a capacidade dos estudantes de construir seus conhecimentos significativamente por meio da reflexão crítica e do processo de comunicação envolvido, num discurso sustentado entre os participantes. Para tanto, deve haver um evento desencadeador (o qual aponta alguma questão ou problema para posterior inquirição); a exploração da questão, tanto individualmente como coletivamente, através da reflexão crítica e do discurso; a integração, com o objetivo de os alunos construir significados a partir das ideias exploradas; e, por fim, a resolução.

Sobre a terceira dimensão, a Presença de Ensino, diretamente vinculada ao papel do professor, é definida como a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, para que o aluno, como membro de uma comunidade de aprendizagem, alcance resultados significativos de aprendizagem, sob o ponto de vista pessoal (auto percepção), e educacional (da educação formal), igualmente valiosos. (GARRISON, 2009)

O Questionário da Comunidade de Inquirição (QCol) é resultado deste modelo teórico, e foi validado por estudo de Arbaugh et al (2008) e apresentam 81 itens nas 3 dimensões apresentadas.

**Quadro 1 – Dimensões e categorias do QCol**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIAS</b>
PRESEÇA SOCIAL	Expressão afetiva Comunicação aberta Coesão do grupo
PRESEÇA COGNITIVA	Evento acionador Exploração Integração Resolução
PRESEÇA DE ENSINO	Design e Organização Facilitação Instrução direta

Fonte: adaptado de Garrison, Anderson e Archer (2000).

## PRESEÇA SOCIAL

A Presença Social na composição da Comunidade de Inquirição – Col representa a maneira como as pessoas se comunicam e interagem entre si. Diz respeito a capacidade que os alunos possuem de se autoprojetarem socialmente no ambiente online e de se fazerem presentes como pessoas reais, comunicando-se objetivamente e expressando suas personalidades individuais (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

Como dimensão, a Presença Social é composta por três categorias que incluem a comunicação aberta, que indica as possibilidades da interação social dos integrantes da respectiva comunidade online, a familiarização com as tecnologias digitais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e o contato inicial com professores e/ou tutores. A seguir, surge a coesão do grupo, momento em que são

realizados discursos direcionados para compreender as expectativas e identificar os objetivos comuns dos estudantes, visando desenvolver diálogos focados e contextualizados para a execução de tarefas colaborativas. E, por fim, a expressão afetiva relaciona-se ao sentimento de comunidade desenvolvido pelos estudantes a partir de uma comunicação segura e confiável para expor suas impressões e opiniões dado o exposto no decorrer do curso a ser realizado online (Garrison, Arbaugh, 2007).

**Quadro 2** - Síntese dos elementos que compõem a Presença Social

<b>Categoria</b>	<b>Fase</b>	<b>Indicadores</b>
Comunicação Aberta	Interação social	Proporcionar familiarização com o professor e/ou tutor, ambiente virtual e demais colegas.
Coesão do Grupo	Discurso	Compreender as expectativas dos alunos. Identificar os objetivos comuns dos membros. Desenvolver diálogos direcionados e tarefas colaborativas.
Expressão afetiva	Camaradagem	Estabelecer uma comunicação online. Desenvolver sentimento de comunidade e segurança entre os estudantes. Proporcionar conforto e confiança entre os membros do grupo.

Fonte: Adaptado de Garrison e Arbaugh, 2007.

Diante do apresentado nesta primeira dimensão, a presença social tem como principal objetivo proporcionar condições educacionais básicas relacionadas às premissas da comunicação efetiva e da sociabilidade, para o desenvolvimento de discussões reflexivas e atividades de aprendizagem online. É a partir da presença social que se torna possível o desenvolvimento das demais presenças validadas pelo Modelo Col.

## PRESENÇA COGNITIVA

A Presença Cognitiva como dimensão da Comunidade de Inquirição – Col relaciona o desenvolvimento efetivo da aprendizagem no ambiente virtual, de maneira à dar sentido intelectual à experiência, como consequência das reflexões e da construção do conhecimento por meio de um discurso orientado e sustentado por práticas acadêmicas e científicas (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

Os autores detalham a presença cognitiva em um processo composto por quatro fases: a primeira fase é o ‘evento desencadeador’, momento no qual são apresentados aos alunos os temas das discussões acadêmicas e as deliberações a respeito dos mesmos; a segunda fase é a ‘exploração’, situação seguinte na qual os alunos exploraram, tanto individualmente quanto coletivamente, e realizam discussões reflexivas e orientadas a respeito dos assuntos propostos; a terceira fase é denominada ‘integração’, momento em que novos significados são construídos e novos conhecimentos são adquiridos a partir das discussões realizadas. A quarta e última fase é a ‘resolução’, fase em que a teoria é colocada em prática e os conhecimentos adquiridos são aplicados em contextos educativos ou até mesmo em situações profissionais individuais de cada estudante da comunidade online. (GARRISON; ARBAUGH, 2007)

Assim, a presença cognitiva é apresentada como um ciclo de inquirição na prática, inicia-se na apresentação de um assunto específico para que os alunos o explorem de forma reflexiva, tornando-os capazes de absorver novos significados sobre os temas discutidos, viabilizando a aplicação do conhecimento adquirido por meio da resolução de problemas ou questões acadêmicas e profissionais (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

No Quadro 3 é apresentada uma síntese a respeito da composição da Presença Cognitiva como elemento do modelo da Comunidade de Inquirição – Col.

**Quadro 3 – Síntese dos elementos que compõem a Presença Cognitiva**

<b>Categoria</b>	<b>Fase</b>	<b>Indicadores</b>
Evento Desencadeador	Identificação do assunto para futura inquirição.	Apresentação do problema ou questão para análise. Fornecer deliberações adequadas sobre o tema.
Exploração	Exploração da questão, tanto individualmente quanto coletivamente.	Incentivar reflexões críticas e discursos orientados.
Integração	Apresentação de novos significados.	Desenvolver ideias e novos conhecimentos.
Resolução	Viabilizar aplicação de conhecimento adquirido.	Aplicar a teoria na prática tanto em contextos educativos quanto em situações profissionais.

Fonte: Adaptado de Garrison e Arbaugh, 2007.

Para que os grupos se tornem produtivos, é necessário identificar objetivos comuns entre os integrantes do grupo e executar tarefas que exijam reflexões e soluções colaborativas com tempo definido para a realização das atividades. Assim, o professor deverá estar preparado para fornecer orientação adequada por meio de informações relevantes para tornar possível o desenvolvimento cognitivo do grupo e proporcionar o alcance dos objetivos educacionais desejados. (GARRISON; ARBAUGH, 2007)

## PRESENÇA DE ENSINO

A Presença de Ensino como dimensão da Comunidade de Inquirição – Col refere-se ao processo de definição e direcionamento das práticas acadêmicas desenvolvidas no ambiente virtual. Os autores descrevem a Presença de Ensino “como sendo a concepção, facilitação e direcionamento de processos cognitivos e sociais, com o objetivo de alcançar resultados de aprendizagem com significado pessoal e com valor educacional” (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 10).

Segundo Garrison e Arbaugh (2007), as três categorias que compõem a Presença de Ensino são: Desenho e Organização, Facilitação do Discurso e Instrução Direta. Com relação a categoria Desenho e Organização, os autores a descrevem como sendo o processo de planejamento da estrutura que irá compor o curso e que é desempenhado exclusivamente por professores, visto que tais deliberações ocorrem, em sua grande maioria, antes do início do curso (GARRISON; ARBAUGH, 2007). Também diz respeito a adequação das ferramentas e mídias utilizadas para transmitir os conteúdos específicos e estimular a aprendizagem desejada, na definição dos cronogramas para realização das atividades de caráter individual e coletivas, na criação de materiais adequados e com qualidade, na instrução sobre a utilização eficaz do ambiente virtual e sobre as formas de avaliações aplicadas para mensurar o desempenho estudantil.

A categoria Facilitação do Discurso refere-se ao nível de contato e cooperação entre alunos e professores. Nesta, o professor tem papel fundamental na promoção, regulação e suporte das discussões e interações ocorridas no ambiente virtual, de forma a assegurar a construção correta do conhecimento e a compreensão dos assuntos e contextos explorados. Estimular a participação interativa entre os estudantes visa o desenvolvimento das capacidades do grupo na tomada de decisões em nível individual e coletivo. A reciprocidade entre os envolvidos é um importante

aspecto para a eficácia do ensino on-line e está associada à partilha de sentimentos e consensos de áreas em acordo e desacordo (GARRISON; ARBAUGH, 2007).

O professor que é responsável por desenvolver o ensino não assume o mero papel de facilitador do discurso, ele também deve fornecer fontes de informação adequadas, direcionar as discussões úteis e diagnosticar comentários errôneos a fim de promover uma compreensão exata do assunto em análise. Garrison e Arbaugh (2007, p. 11), reforçam que “as responsabilidades do formador são facilitar a reflexão e o discurso, por meio da apresentação de conteúdo, usando vários meios de avaliação e de retorno. É crucial um retorno explanatório”.

A Instrução Direta relaciona-se com o indicador que avalia o discurso e a eficácia do processo educativo, logo “os formadores devem possuir quer conhecimentos teóricos quer pedagógicos para estabelecer ligações entre contributos, diagnosticar percepções errôneas e injetar conhecimento a partir de compêndios, artigos e materiais da Web” (GARRISON; ARBAUGH, 2007, p. 12).

No Quadro 4 é apresentada uma síntese a respeito da composição da Presença de Ensino como elemento do modelo da Comunidade de Inquirição – Col.

**Quadro 4 – Síntese dos elementos que compõem a Presença de Ensino**

<b>Categoria</b>	<b>Fase</b>	<b>Indicadores</b>
Desenho e Organização	Planejamento da estrutura do curso.	Proporcionar uma estrutura clara e consistente. Descrever as ferramentas e mídias disponíveis. Elaborar materiais didáticos adequados. Estabelecer cronogramas para a realização das atividades individuais e coletivas. Apresentar as formas de avaliação.
Facilitação do discurso	Contato e cooperação entre alunos e professores.	Desenvolver discussões interativas. Oferecer um canal de comunicação adequado entre alunos e professores.
Instrução Direta	Aplicação de atividades acadêmicas.	Fornecer informações relevantes. Direcionar as discussões. Diagnosticar comentários errôneos.

Fonte: Adaptado de Garrison e Arbaugh, 2007.

Dessa breve introdução ao Modelo Col, pode-se afirmar que não contempla as particularidades do ensino híbrido, sendo desenvolvido para analisar a aprendizagem online, somente. Em contrapartida ao conceito de Horn e Staker (2015), é possível adaptar este modelo, e a intenção é posteriormente validá-lo, adicionando os elementos analíticos por meio de categorias ou itens que analisem a integração da experiência presencial com a experiência online no momento de interação face-a-face.

Tendo como ponto de partida a oportunidade de explorar as características da aprendizagem online com os elementos analíticos contidos na “integração da experiência presencial com a experiência online no momento de interação face-a-face”, foram conduzidas entrevistas, com questionários semi-estruturados, junto a equipe gestora e docente do Curso de Administração (turmas presencial e a distância) de uma IES privada do sul do Estado de Santa Catarina, que não interrompeu suas atividades letivas durante a pandemia em todos os seus cursos.

## **ENSINO HÍBRIDO E A ANÁLISE DO MODELO COI**

Para análise do ensino híbrido na perspectiva do Modelo Col, esta pesquisa conduziu entrevistas a partir de questionários semiestruturados com equipe gestora e docente de uma IES privada do sul de Santa Catarina, entre os dias 16 de junho a 01 de julho de 2022. Desde o primeiro semestre de 2020, a referida instituição não cessou

suas atividades letivas em todos os seus cursos, seguindo as diretrizes nacionais, estaduais e municipais. Nos Curso de Administração, modalidade presencial e à distância, no ensino remoto emergencial, os encontros presenciais foram transferidos para ambientes digitais síncronos (Meet e Zoom).

No curso de Administração presencial, as disciplinas presenciais foram reconfiguradas para os encontros remotos; e as disciplinas ofertadas à distância também possuem encontros presenciais (semipresencial), que foram reconfigurados para ambiente remoto. No curso de Administração à distância, o processo pedagógico (ambiente virtual de aprendizagem e processo de avaliação) se dá da mesma forma que as disciplinas ofertadas à distância no curso presencial. Por isso, considerou-se o universo do corpo docente o dos dois cursos, posto que as experiências docentes tiveram o mesmo contexto independentemente da modalidade.

O questionário foi estruturado a partir da pretensão que norteia esta pesquisa e as entrevistas foram gravadas mediante assinatura de termos de consentimento livre e esclarecido. Além de descritiva e exploratória, de abordagem mista, esta pesquisa inclui ação participativa, considera os sujeitos partícipes em interação da própria realidade e resulta da reflexão contínua sobre o contexto em que estão inseridos e são atuantes. Desta forma, emprega a técnica de pesquisa-ação participante, prestando auxílio à população estudada no sentido de reconhecer e construir novas realidades (MARCONI; LAKATOS, 2021).

O grupo entrevistado foi selecionado a partir da participação docente nos cursos nos últimos três semestres acadêmicos, possui entre 2 e 14 anos de experiência docente universitária, todos com formação acadêmica e experiência docente tanto na educação presencial quanto na educação à distância, e os docentes possuem concomitante atuação profissional além de sala de aula. Entre 2020 e 2022, até o momento da entrevista, possuíam vínculo docente apenas com esta IES, e reconhecida trajetória profissional na comunidade universitária.

## OLHAR SOBRE O ENSINO HÍBRIDO NA IES

O grupo de entrevistados analisam e incluem o modelo pedagógico institucional como sendo o modelo virtual enriquecido. Para Horn e Staker (2015), são os cursos que oferecem encontros para aprendizagem presencial, mas permite que os estudantes façam o resto do trabalho online, de onde eles preferirem. Difere de um curso totalmente online porque as experiências presenciais são obrigatórias e as atividades avaliativas parciais são realizadas no ambiente virtual em horário diferente do encontro presencial.

Na realidade da IES, o mesmo desenho e organização acontecem nas disciplinas ofertadas à distância no curso presencial, como no curso à distância. Dentro das especificidades é possível atender cada curso, posto que são necessidades e expectativas diferentes alinhado ao perfil discente. Nesse sentido, a metodologia de ensino híbrida pode acontecer em ambas as modalidades de ensino.

O grupo entrevistado entende que existem estratégias híbridas de ensino-aprendizagem na IES, mas não há consenso sobre se a experiência remota foi híbrida. Os docentes que entendem de modo positivo relacionam à sua experiência individual, não como por parte de todo o corpo docente dos dois cursos. Os que entendem de maneira negativa consideram o fato de que os alunos – em sua maioria, mas não em todas as turmas –, mantiveram suas câmeras desligadas ou participaram pouco nos momentos de interação, o que prejudicou a dinâmica anti-tradicional no sentido da

aula expositiva de transmissão de conteúdos, apesar da sua preparação anterior para que desta forma acontecesse.

Para ser possível compreender a experiência remota como sendo híbrida, percebe-se que o encontro remoto deveria ter se utilizado de diversas técnicas que poderiam ser utilizadas e aplicadas em sala de aula presencial, com todas as possibilidades das metodologias ativas de aprendizagem. O grupo entrevistado acredita que a gamificação e o uso de tecnologias digitais para construção colaborativa de atividades, em especial, contribuíram para este entendimento de aprendizagem híbrida.

## ELEMENTOS ANALÍTICOS DO ENSINO HÍBRIDO

Na perspectiva do grupo entrevistado, a definição sobre ensino híbrido reside no entendimento comum de que se caracteriza pela existência dos dois elementos: presencial e à distância. Sendo assim, o espaço e tempo à distância estaria vinculado aos conteúdos e atividades avaliativas que são desenvolvidos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e à presencialidade do tutor ou professor de forma face-a-face como forma de orientar e organizar essas atividades elaboradas para serem realizadas de forma assíncrona.

Desta forma, o ensino híbrido não está contido na proposta semipresencial com relação ao desenho e organização da carga horária presencial ou à distância de um curso, mas sim na forma em que ele acontece em sala de aula. Assim, a integração da experiência presencial com a experiência online no momento de interação face-a-face, sem a intenção de repetição do conteúdo online, é o principal desafio para a execução de estratégias de ensino híbridas.

Isto porque, sob o ponto de vista do grupo entrevistado, a depender do perfil do aluno, é necessário um tempo maior de exposição e transmissão de conteúdo, o que demonstra a importância da tradicional aula expositiva. O desafio, para este grupo, é equilibrar o tempo de aula expositiva com metodologias ativas de aprendizagem quem mantenham o engajamento e estimulem a capacidade cognitiva dos alunos, tornando-os mais autônomos com relação a própria aprendizagem.

No ensino remoto emergencial, houve a transposição do encontro face-a-face para o encontro remoto, mediado por tecnologia digital. O momento inicial de adaptação exigiu novos hábitos para a corpo docente e discente, e o professor/tutor teve, de uma hora para a outra, que se preocupar com o acesso e manutenção da internet e dos equipamentos de transmissão no ambiente domiciliar e em como adaptar determinada atividade em grupo para o ambiente online. Também teve que orientar as boas práticas para interação social na nova sala de aula, como a manter a câmera aberta, sinalizar para poder receber a vez de falar e utilizar o chat como ferramenta pedagógica.

No entendimento dos entrevistados, apesar dessas mudanças, manteve-se a filosofia dos encontros presenciais na experiência híbrida. Ao adaptar as atividades e dinâmicas que seriam realizadas no ambiente físico para o online, quanto ao desenho e organização, não houve prejuízo de ensino, e, quanto a aprendizagem, é possível inferir foi diferente da que teria no ambiente presencial físico, tanto para professores quanto para alunos.

Na experiência institucional híbrida no ERE, o papel do docente se consolidou como essencial para o processo educacional. Partindo para a análise das três presenças da Col no ensino híbrido, busca-se analisar a experiência do aprendiz

híbrido no ERE, na perspectiva dos docentes e considerando que houve um ambiente síncrono e colaborativo, com intenção de aprendizagem significativa e aprofundada.

## PRESENÇA SOCIAL

No entendimento dos entrevistados, a presença social é a dimensão que precisa ser estimulada para dar sentido de pertencimento de grupo de alunos em uma turma. A presença social é iniciada e estimulada pelo professor, aquele que deve proporcionar este momento inicial de interação entre os membros para facilitar a comunicação, e, portanto, a aprendizagem individual e coletiva, de modo cooperativo. No ensino híbrido, percebe-se que as relações de interação se fortalecem mais no momento presencial do que no ambiente online. Dessa maneira, a presença social não se dá de forma mediada por tecnologia. Ocorre de maneira a contemplar as vantagens da comunicação quando realizada face-a-face.

Na categoria de comunicação aberta, a interação social se dá no momento presencial ou, no ERE, no momento da transmissão remota. Como a turma possui este local de interação social, o ambiente virtual não é comumente utilizado para este fim. A familiarização com o docente, com o AVA e demais colegas é feita presencialmente. Principalmente sobre o AVA, tecnologia empregada para o cumprimento dos objetivos acadêmicos, o contato inicial é realizado de forma presencial, contudo não acaba se tornando a principal ferramenta que de comunicação entre docente e demais colegas.

Na segunda categoria desta dimensão, a coesão do grupo também acontece diretamente. A compreensão das expectativas dos alunos a cada disciplina, a identificação de objetivos comuns entre os membros e o diálogo direcionado ocorrem de forma presencial. Quanto as tarefas colaborativas, podem ser utilizados os dois momentos, porque o presencial permite e o à distância pode ser planejado e executado com o auxílio de outras tecnologias digitais além do AVA, por exemplo. Por último, na categoria da expressão afetiva, o senso de camaradagem, o sentimento de comunidade e de segurança entre os estudantes também é desenvolvido de forma presencial.

Percebe-se que o elemento presencial do ensino híbrido se destaca na dimensão da Presença Social do Modelo da Col. O que não significa que proporcionar este ambiente de conforto e segurança entre os membros não seja salutar para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem híbrido. Infere-se, ainda que esta dimensão está contida no primeiro complemento do termo ensino híbrido (Horn, Staker, 2015): que deve haver um local físico supervisionado “longe de casa”, que simboliza um componente físico ao planejamento da carga horária do programa. E que é neste local físico supervisionado pelo docente que se dá a Presença Social.

## PRESENÇA COGNITIVA

No entendimento dos entrevistados, a Presença Cognitiva é princípio basilar para o desenvolvimento intelectual e desempenho acadêmico dos alunos. Tem especial importância na Educação Superior, porque estaria também vinculado ao futuro profissional, empregabilidade no mercado de trabalho e resultados no Enade – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes.

No ensino híbrido, esta dimensão estaria vinculada aos dois elementos: presencial e à distância. Isto porque todo o processo educacional entre o evento desencadeador (apresentação do problema ou questão de análise) e a resolução

(aplicar teoria na prática) se dá de forma híbrida, mista. Todas as categorias da dimensão Presença Cognitiva se desenvolvem tanto de maneira presencial, quando o docente inicia um tema/conteúdo que exige inquirição em sala de aula ou no AVA. Da mesma forma, a exploração deste tema/conteúdo pode se dar tanto presencialmente, de forma individual ou coletiva, quanto no AVA. A integração e resolução, ao se criar, ressignificar e aplicar o conhecimento, transpõem o sentido de tempo e espaço.

## PRESEÇA DE ENSINO

No entendimento do grupo de entrevistados, a Presença de Ensino está na essência do trabalho docente, pois envolve desde o planejamento e design anterior, e a mediação pedagógica com a aplicação das atividades acadêmicas. No ensino híbrido, essa dimensão é a que mais exige flexibilização e personalização por parte do docente, porque existe a necessidade de mediar o canal de comunicação presencial e o canal de comunicação à distância (AVA e comumente outros meios de comunicação).

No ensino híbrido, o desenho e organização da estrutura do curso deve prever e descrever as ferramentas e mídias disponíveis, com elaboração de materiais didáticos e cronogramas de realização das atividades, em AVA com informações claras e consistentes sobre a trilha de aprendizagem, como também ocorre no desenho de um curso online. Contudo, na segunda categoria de facilitação do discurso, o contato e a cooperação, no intento de proporcionar discussões interativas e de oferecer canal de comunicação adequado entre alunos e professores se dá no elemento presencial do híbrido.

Na instrução direta, no sentido de aplicação das atividades acadêmicas, e, na Educação Superior, avaliativas, no *blended learning* existe a possibilidade de acontecer nos dois momentos, a depender da primeira categoria da dimensão. As atividades avaliativas parciais podem ser desenvolvidas no AVA, metodologias ativas de aprendizagem devem acontecer no momento do encontro presencial, e a avaliação final é realizada no último encontro presencial (inclusive por exigência da legislação educacional federal).

Percebe-se que o elemento presencial do ensino híbrido se destaca na dimensão da Presença de Ensino do Modelo da Col, tal como na Presença Social. O papel do docente nesta estratégia de ensino-aprendizagem mescla as habilidades de tutoria no AVA e de mediação presencial. Infere-se, ainda, que esta dimensão está contida no segundo complemento do termo ensino híbrido (Horn, Staker, 2015): experiência de aprendizagem integrada, na qual o conteúdo on-line não é repetido tradicionalmente no momento de interação presencial. No ensino híbrido, a Presença de Ensino deve buscar essa integração do tempo e espaço de forma ativa e inovadora.

Para sintetizar, o Quadro 5 apresenta os elementos analíticos do ensino híbrido para se discutir junto ao Modelo da Comunidade de Inquirição.

**Quadro 5 – Elementos analíticos do Ensino Híbrido para discussão junto a Col**

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Ensino híbrido na Col</b>
Presença Social	Comunicação Aberta	Ocorre essencialmente no elemento presencial do conceito de ensino híbrido. Simboliza o componente físico alinhado ao planejamento da carga horária presencial do programa.
	Coesão do Grupo	
	Expressão afetiva	
Presença Cognitiva	Evento	Representa a mesma intenção de desenvolvimento intelectual da aprendizagem online. Acontece no tempo e espaço presencial e à distância. Requer aprofundamento da
	Desencadeador	
	Exploração	

	Integração	investigação, na perspectiva do aluno, sobre a aprendizagem híbrida.
	Resolução	
Presença de Ensino	Desenho e Organização	Ocorre no elemento presencial do conceito de ensino híbrido. Desafia para a integração do momento de interação presencial e o conteúdo online. Requer aprofundamento da investigação, na perspectiva do aluno, sobre como se dá essa integração.
	Facilitação do discurso	
	Instrução Direta	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido tem sido apresentado e discutido como uma estratégia para a educação flexível, submergida no mundo e cultura digitais que se vive hodiernamente, e na perspectiva de que existem diferentes formas de aprender e ensinar. Em meio à pandemia que ocasionou o isolamento social, novas modalidades de ensino se desenvolveram, de maneira emergencial, entre elas a reconfiguração do Ensino Híbrido. Na Educação Superior, se apresentou como uma alternativa para a ampliação e a democratização do acesso à educação.

Quanto aos elementos analíticos de ensino híbrido, ressaltou-se, além do entendimento comum sobre a mistura entre características do ensino presencial e do à distância, a necessidade de um local supervisionado, que simboliza um componente físico ao planejamento da carga horária do programa; e uma experiência de aprendizagem integrada, na qual o conteúdo online não é repetido tradicionalmente no momento de interação presencial.

No ensino remoto emergencial – ERE, o elemento “local físico supervisionado” foi substituído pela transmissão síncrona ou assíncrona das aulas, potencializando o desafio do elemento da “experiência de aprendizagem integrada”, considerando que a transmissão das aulas não garantiu, necessariamente, a não repetição tradicional do conteúdo online no momento da interação mediada por tecnologia (aula online).

Desta forma, o ERE assegurou acesso à educação superior por meio das tecnologias da informação e comunicação, em especial as digitais, não sendo possível concluir que democratizou o acesso à educação no período pandêmico. O momento da interação presencial com a transmissão síncrona ou assíncrona das aulas no ERE, no intuito de integrar o ambiente virtual com a sala de aula online, despreendeu o maior desafio para a equipe docente.

Assim, diante da ausência do ambiente supervisionado na IES, não é possível dizer que ocorreu ensino híbrido no ensino remoto emergencial. Existiram práticas que buscaram transpor as barreiras da pedagogia tradicional e que buscaram se aproximar da realidade do momento presencial face-a-face, e, portanto, conclui-se que existiram intenções de ensino híbrido e de promoção da aprendizagem ativa e significativa neste período que foi tão difícil para a comunidade acadêmica, independentemente das diretrizes institucionais.

A partir dessas considerações, o Modelo Col foi utilizado para iniciar a discussão de um modelo que analisa a aprendizagem híbrida. Identificados os elementos analíticos do ensino, incorporou-se à discussão as dimensões do Modelo Col. A Presença Social está contida no ensino híbrido representando o componente físico supervisionado alinhado a carga horária presencial; e as Presenças Cognitiva e de Ensino estão contidas de modo parcial, necessitando um posterior estudo em profundidade.

Para continuidade da investigação, esta pesquisa indicou que a Presença Cognitiva e a Presença de Ensino devem ter seus itens revistos para serem

incorporados estes elementos analíticos ao Questionário da Col. A partir desta próxima etapa, a aplicação do questionário junto aos alunos propiciará análises estatísticas e qualitativas dos dados que permitirão a validação do Modelo CoIEH (Comunidade de Inquirição do Ensino Híbrido).

## REFERÊNCIAS

- ARBAUGH, J.B.; CLEVELAND-INNES, M.; DIAZ, S. R.; GARRISON, D. R.; ICE, P.; RICHARDSON, J., SWAN, K. P. Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. **The Internet and Higher Education**, 11, 133-136, 2008.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. São Paulo: Penso, 2015.
- BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S. DE; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. educ**, 29 (111), apr-jun 2021.
- GARRISON, D. R. Communities of inquiry in online learning: Social, teaching and cognitive presence. In: AL., C. H. E. (Ed.). **Encyclopedia of distance and online learning**. Hershey, PA: IGI Global, 2009.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**, 2(2-3), 2000, p. 87–105.
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. **The Internet and Higher Education**. Volume 13, Issues 1–2, January, pg 5-9. 2010.
- GARRISON, D. R.; ARBAUGH, J. B. Pesquisando sobre o modelo da comunidade de Inquirição: Revisão, questões e perspectivas futuras. **The Internet and Higher Education**, 2007, p. 157-172.
- HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended learning: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. São Paulo: Penso, 2015.
- MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.
- MICHELS, Emillie; WITT, Fabiana; MOREIRA, Fernanda K.; LEITE, Leandro; BORGES, Martha K. Aprendizagem híbrida e o ensino de administração: tendência ou estratégia? **Brazilian Journal of Development Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p. 95507-95523 dec. 2020.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. São Paulo: Penso, 2015.

MORAN, J. **Ensino híbrido**: “é importante não engessar o que ainda está em construção”. 2021. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/noticias/ensino-hibrido-e-importante-nao-engessar-o-que-ainda-esta-em-construcao/>>. Acesso em: 25 jul 2022.

MOREIRA, J. A. .; SCHLEMMER, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, 20(26).

ROZA, J. C.; VEIGA, A. M. DA R.; ROZA, M. P. **Blended learning**: revisão sistemática da literatura em periódicos científicos internacionais (2015 - 2018). *Educ. rev.*, 36, 2020.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2016.