

Ensino híbrido de Música na universidade: inovação ou mais do mesmo?

Comunicação

Fernando Stanzione Galizia
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
fernandogalizia@ufscar.br

Resumo: O ensino realizado nas universidades brasileiras tem, cada vez mais, se caracterizado como híbrido – quando parte ocorre de modo online, com algum elemento de controle do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado. Dois fatores contribuem para isso: a pandemia de COVID-19, que obrigou as instituições de ensino superior a adotarem esta modalidade de ensino e as características dos estudantes universitários atualmente, tidos como nativos digitais que veem na tecnologia uma forte aliada. Porém, por se tratar de uma realidade recente, há poucas pesquisas que tragam dados empíricos e baseados em evidências sobre o ensino híbrido nas universidades, de maneira que auxiliem a compreender ou planejar o futuro da docência no ensino superior. Diante disso, este texto traz uma pesquisa de pós-doutorado em andamento que buscará responder à seguinte questão: quais são as concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas que guiam o ensino de Música na modalidade híbrida em duas universidades - uma no Uruguai e outra no Brasil - e o que essas concepções indicam para o futuro da docência de Música no ensino superior? Dessa forma, o objetivo geral do estudo é analisar e comparar o ensino híbrido de Música realizado nestas duas universidades para averiguar se eles se caracterizam como uma inovação em relação ao ensino tradicional. Para tal, pretende-se conduzir um estudo multicase do tipo etnográfico em ambas as universidades. Os dados serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise documental junto a professores, alunos e demais atores pertinentes.

Palavras-chave: Ensino Superior de Música; Ensino Híbrido; Inovação Pedagógica.

Enunciado do problema de pesquisa

O Ensino Superior de Música, em todas as suas dimensões, tem sido objeto de estudo, pesquisa e análise por parte do autor deste texto há algum tempo¹. Nesses estudos e pesquisas realizadas, foi possível notar que muitas universidades têm sentido necessidade de realizar um ensino híbrido no âmbito da graduação e da pós-graduação, em diversas áreas além da Música, gerando desafios, conflitos e angústias. Essa afirmação é corroborada, por exemplo, por Schiel e Gasparini (2017). Dos 32 artigos selecionados por meio de um

¹ Vide, por exemplo: Galizia (2006a; 2006b; 2007; 2018); Galizia e Hentschke (2007); Galizia, Azevedo e Hentschke (2008); Galizia e Azevedo (2008); Galizia e Lima (2014; 2018; 2019; 2020).

mapeamento sistemático da literatura como forma de entender o estado-da-arte sobre o ensino híbrido, seus principais modelos, como está sendo utilizado e em quais níveis de ensino é abordado, estes autores afirmam que 85% dos estudos se concentram em cursos de graduação e outros 6% em pós-graduações. Ou seja, de todos os artigos considerados no estudo, 91% abordam a utilização do ensino híbrido no ensino superior. No que tange à realidade brasileira, os autores afirmam que “ficou evidente que são muitos os países que estudam e aplicam modelos relacionados ao EH [ensino híbrido]. O Brasil e a Malásia se destacaram entre os demais países encontrados” (SCHIEL; GASPARINI, 2017, p. 7).

Essa necessidade de implantação do ensino híbrido por parte das universidades foi largamente ampliada a partir do período de isolamento social devido à pandemia de *Corona Virus Disease 2019* (COVID-19). Porém, mesmo com o fim da pandemia, as universidades continuam sendo instigadas a adotar o ensino híbrido como forma de democratizar o acesso ao ensino superior, uma vez que essa modalidade permite a participação de pessoas distantes da instituição ou que não possuem recursos para se deslocar até ela.

Os autores que trabalham com a ideia de ensino híbrido, frequentemente, compreendem esse modelo como uma inovação em relação à aula tradicional. É o caso, por exemplo, de Christensen, Horn e Staker (2013). Estes autores, sob um viés mercadológico, analisam o ensino híbrido a partir dos conceitos de inovação sustentada e disruptiva. Em suas palavras:

Inovações sustentadas ajudam organizações líderes ou inovadoras a criarem melhores produtos ou serviços que frequentemente podem ser vendidos com maiores lucros a seus melhores clientes. Elas servem aos consumidores existentes [...] as inovações disruptivas, por sua vez, não procuram trazer produtos melhores para clientes existentes em mercados estabelecidos. Em vez disso, elas oferecem uma nova definição do que é bom — assumindo normalmente a forma de produtos mais simples, mais convenientes e mais baratos que atraem clientes novos ou menos exigentes. Com o tempo, elas se aperfeiçoam o suficiente para que possam atender às necessidades de clientes mais exigentes, transformando um setor (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 1-2).

Os autores trazem exemplos de várias indústrias, demonstrando os padrões clássicos dos dois tipos de inovação e complementam a ideia de inovação disruptiva da seguinte forma: “uma inovação disruptiva é a que substitui o caro e complicado produto original com algo que

é tão mais acessível e simples que uma nova população de clientes [...] tem agora dinheiro e habilidade necessários para comprar e usar o produto” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 10).

Assim, conectando a ideia de hibridização com essa compreensão dos dois tipos de inovação, os autores definem que

As indústrias frequentemente experimentam um estágio híbrido quando estão em meio a uma transformação disruptiva. Um híbrido é uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. [...] As indústrias criam os híbridos por razões previsíveis, como o fato de o modelo de negócio das tecnologias puramente disruptivas não ser atrativo para empresas líderes logo no início, enquanto que implementar um híbrido como inovação sustentada permite que as organizações inovadoras satisfaçam melhor seus clientes (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 2).

A partir de toda essa compreensão, os autores definem o ensino híbrido como:

[...] um programa de educação formal no qual um estudante aprende: pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controle do aluno sobre o 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 do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 8).

O ensino híbrido não é único – a literatura compreende que há diferentes modelos de ensino híbrido. Christensen, Horn e Staker (2013) identificam quatro: Rotação (subdividido em quatro submodelos: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual); Flex; A La Carte; e Virtual Enriquecido. Já Schiel e Gasparini (2017) identificam seis modelos diferentes nos trabalhos mapeados em sua pesquisa: Suplementar (face to face + online); Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom); Laboratório Rotacional; Rotação de Estudos; Híbrido Colaborativo Síncrono; e Grupo Dual-Colaborativo.

Christensen, Horn e Staker (2013) entendem que, independente de qual seja o modelo de ensino híbrido adotado, trata-se de uma inovação, sustentada ou disruptiva, em relação à aula tradicional. Seria uma inovação sustentada quando busca oferecer “o melhor dos dois mundos” – isto é, as vantagens da educação online e os benefícios da sala de aula

tradicional. Por outro lado, outros modelos de ensino híbrido seriam mais disruptivos em relação às aulas tradicionais (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Porém, esta pesquisa buscará investigar se o ensino híbrido de Música na universidade se configura, de fato, como uma inovação em relação à aula tradicional e, para tal, se ampara em outra compreensão do conceito de inovação. Segundo Cunha (1998, p. 31), a inovação compreende “formas alternativas de trabalhos que significam uma quebra na estrutura tradicional e interferem nas tensões que caracterizam os tempos de transição entre paradigmas”. Nesse sentido, para a autora, a inovação implicaria em mudanças em nível epistemológico, filosófico e cultural. No mesmo sentido, afirma Cardoso (1997) que a inovação implica uma ruptura com a situação vigente, sendo uma ação deliberada e conscientemente assumida, algo que muda o instituído no seu essencial.

Portanto, partindo dessas compreensões sobre inovação, vemos que, para ser considerada tal, é necessária uma ruptura na essência da coisa – no caso, no ensino tradicional. Na busca pelo que seria a “essência” do ensino tradicional, Mizukami (1986) nos oferece uma importante contribuição. Esta autora analisa a abordagem tradicional de ensino a partir de 10 categorias ou conceitos: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação. Estas 10 categorias ou conceitos dizem respeito às concepções de professores e outros agentes ligados às universidades, e podem ser categorizadas em três grupos: Concepção Ontológica, Concepção Epistemológica e Concepção Pedagógica. O quadro 1 a seguir sistematiza este entendimento:

Quadro 1: Agrupamento de conceitos em grupos de concepções

Concepção	Conceitos
Concepção Ontológica	Concepção de Homem, Mundo e Sociedade-Cultura
Concepção Epistemológica	Concepção de Conhecimento
Concepção Pedagógica	Concepção de Educação, Escola, Ensino-Aprendizagem, Professor-Aluno, Metodologia de Ensino e Avaliação da Aprendizagem

Fonte: o autor.

Segundo Mizukami (1986), na concepção tradicional de ensino, o mundo é dado e acabado e o homem é entendido como uma tábula rasa, onde o ambiente imprime imagens e informações. Assim, este homem conhece o mundo através de informações que serão dadas a ele e estas são decididas previamente - serão dadas apenas as consideradas importantes. O conhecimento é tido como cumulativo e a inteligência medida pela capacidade de armazenar informações.

Portanto, o objetivo da Educação nesta concepção encontra-se ligado aos valores que a sociedade no qual o ensino se realiza impõe, e é caracterizada como a transmissão de conhecimentos, enquanto aprender é incorporar atividades sobre o mundo físico e social etc. A relação entre professor e aluno é vertical, ou seja, um dos polos (professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula etc. Por fim, a avaliação da aprendizagem dos alunos é feita visando a exatidão do conteúdo exposto em sala de aula, através de exames, testes orais, exercícios, ou outras metodologias. É medida a quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir e as notas funcionam como níveis de aquisição do patrimônio cultural (MIZUKAMI, 1986).

Portanto, nessa lógica, a essência do ensino tradicional diz respeito às concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas de professores, alunos, instituições de ensino



superior e, em um nível mais amplo, da sociedade². Em outras palavras, não basta usar tecnologias para ser inovador, mas a tecnologia é um recurso em potencial para a inovação, desde que sejam rompidos os pressupostos básicos do ensino tradicional.

Esse projeto parte da hipótese de que, em muitos casos, a partir da análise da concepção por trás do ensino híbrido realizado em uma universidade, ele não se caracteriza como uma inovação, pois mantém as concepções ligadas à abordagem tradicional. A partir disso, a questão que guiará o estudo é: quais são as concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas que guiam o ensino híbrido de Música realizado em duas universidades – uma no Uruguai e outra no Brasil – e o que essas concepções indicam para o futuro da docência no ensino superior? Dessa forma, o objetivo geral do estudo é analisar e comparar o ensino híbrido de Música realizado nas duas universidades para averiguar se eles se caracterizam como uma inovação em relação ao ensino tradicional.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: examinar os modelos de ensino híbrido de Música utilizados nas instituições; e analisar as concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas de professores e estudantes de Música que vivenciam modelos híbridos nestas instituições.

Procedimentos Metodológicos

Em relação à definição dos locais de pesquisa, defini três critérios para seleção das instituições de ensino superior (IES). Em primeiro lugar, a IES deve possuir algum grau de institucionalização do ensino híbrido em seus cursos de graduação – incluindo os cursos de Música. Em segundo lugar, elas devem pertencer a realidades socioculturais distintas mas, ao mesmo tempo, como terceiro critério, elas devem permitir uma comparação entre si.

De posse destes três critérios, decidimos por realizar a pesquisa em duas universidades em países distintos – uma no Uruguai e outra no Brasil. Em relação ao primeiro critério, o ensino híbrido já é uma realidade em ambas, principalmente após a pandemia de COVID-19. Com altas taxas de evasão e reprovação de alunos e diminuição da procura por cursos, as duas instituições já investem em cursos de capacitação de seus docentes para esta

² Além do mais, há uma relação entre estas três concepções: a Concepção Pedagógica de determinado sujeito depende de suas concepções Ontológicas e Epistemológicas.



modalidade de ensino. Por pertencerem a países distintos, o segundo critério – pertencer a realidades socioculturais diferentes – é satisfeito. A possibilidade de comparação – terceiro critério – advém de dois fatores: de ambas as instituições serem *multicampi*, o que traz desafios complexos para a hibridização do ensino realizado; e do curso escolhido para realizar a coleta – o curso de Música – que ambas as instituições possuem e onde os professores fazem amplo uso do ensino híbrido.

Assim, a coleta de dados se dará junto a aulas, professores e alunos dos cursos de Música das duas instituições que vivenciam alguma modalidade de ensino híbrido. O método a ser utilizado é o estudo multicasos do tipo etnográfico e os instrumentos de coleta serão a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental.

Em educação, os estudos de tipo etnográfico foram sistematizados por André (1995). Esta autora afirma que, nesta área, a etnografia ocorre de forma distinta de sua área de origem, a antropologia. As principais diferenças dizem respeito ao tempo de permanência do pesquisador no campo (mais longo nas etnografias da antropologia), contato com outras culturas e uso de amplas categorias sociais nas análises de dados, ambos tidos como necessários em estudos antropológicos.

Porém, diferentemente, André (1995) lista seis requisitos para uma pesquisa em educação poder ser classificada como do tipo etnográfico. O primeiro é fazer uso de técnicas de coleta de dados tradicionalmente associadas à etnografia – justamente as técnicas que serão usadas neste estudo: a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental. O segundo é entender o pesquisador como instrumento principal da coleta, o que também ocorrerá nessa pesquisa. Em terceiro lugar, está a necessidade da pesquisa enfatizar mais o processo (o que está ocorrendo na realidade pesquisada) do que o produto (resultados finais do que ocorreu). No caso da presente investigação, trata-se de enfatizar como as aulas ocorrem em todas as suas dimensões: a metodologia empregada, como ocorre a relação professor-aluno, como são as avaliações, dentre outros muitos aspectos didáticos. Também se trata de analisar as concepções dos professores, alunos e demais atores envolvidos no ensino realizado, sem maiores ênfases nos resultados finais das disciplinas acompanhadas.

O quarto critério para uma pesquisa em educação poder ser classificada como do tipo etnográfico, de acordo com André (1995), é a preocupação com o significado que as pessoas pesquisadas dão a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca. Por se tratar de uma pesquisa sobre concepções ontológicas, epistemológicas e pedagógicas, entendemos que ela se adequa a este critério. Em quinto, a autora ressalta a necessidade do estudo envolver um trabalho de campo, onde o pesquisador se aproxima de pessoas, situações, locais, eventos por meio de um contato direto – o que, de fato, ocorrerá. Por fim, o sexto e último critério é a utilização de descrição e indução, ou seja, fazer uso de dados descritivos sobre situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos etc. e a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias – o que também ocorrerá.

Dentre as muitas possibilidades de métodos de pesquisa em educação, André (1995) vai destacar o estudo de caso do tipo etnográfico. Nele, além da pesquisa ter que preencher os requisitos das pesquisas de tipo etnográfico já listados, deve tratar de “um sistema bem delimitado, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social (*id.*, p. 31). A autora ressalta ainda que “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade”, mas que isso não impede “que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação (*id.*, *ibid.*). No tocante a esta pesquisa, trata-se de um estudo multicase onde ficaremos atentos a todas estas questões elencadas por André (1995).

Sobre as técnicas de coleta de dados a serem utilizadas, como já dito, todas se adequam às pesquisas de tipo etnográfico. A entrevista talvez seja a que apresenta um caráter menos hierárquico dentre elas, pois os dados surgem a partir da interação entre pesquisador e pesquisado. Como afirmam Lüdke e André (2012):

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas; na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 33).



Além dos dados verbais criados a partir deste diálogo entre pesquisador e pesquisado, a entrevista permite também a coleta de dados não-verbais, como afirmam as mesmas autoras:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alteração de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LÜDKE e ANDRÉ, 2012, p. 36).

Isto será particularmente importante na presente pesquisa, pois almejo, como já mencionado, analisar o significado que as pessoas pesquisadas dão a si mesmas, às suas experiências e ao mundo que as cerca. Pretende-se realizar entrevistas com professores, alunos e demais atores importantes para o ensino híbrido que esteja ocorrendo na IES – como coordenadores, técnicos etc.

Além da entrevista, realizaremos observações participantes de aulas e demais ações pertinentes, tais como reuniões, encontros de grupos, dentre outros. Neste tipo de coleta, o pesquisador realiza uma imersão total na realidade pesquisada, tornando-se parte dela. Ela é tida como semiestruturada porque as categorias e objetivos prévios guiam a observação do pesquisador, mas este possui liberdade para seguir o fluxo dos acontecimentos caso julgue necessário, adicionando novas categorias ao seu olhar ou ignorando outras em determinadas ocasiões. Por fim, a análise documental abará planos de ensino, gravações de aulas, trabalhos de alunos ou qualquer outro tipo de documento pertinente aos objetivos da pesquisa.

Considerações finais

Justificamos a importância do problema a ser investigado nessa pesquisa a partir de uma premissa defendida tanto por Cerutti e Melo (2017) quanto por Garrison e Vaughan (2008). Estes autores afirmam que as instituições de ensino superior vêm recebendo, cada vez mais e sem perspectiva de diminuição, uma geração nativa digital que deseja aprender e, para tal, vê na tecnologia uma forte aliada. Essa geração, cada vez mais, questiona o ensino tradicional e sua capacidade de gerar o aprendizado que anseiam e que deles se espera.



Estratégias metodológicas amparadas em aulas expositivas (palestras, o ensino como “falar sobre” um assunto) que visam gerar memorização de conteúdo não são mais vistas, tanto por estes estudantes quanto pelos teóricos que estudam o ensino superior (e mais especificamente o Ensino Superior de Música) como possibilitadoras de incluir a universidade no século XXI. Porém, como já ressaltado, não se trata apenas de trocar estas estratégias ligadas à concepção tradicional de ensino por outras mais interativas e focadas em tecnologia, mas também mudar os pressupostos básicos, as concepções que guiam o processo educativo de Música no ensino superior.

Apesar do ensino híbrido ser uma possibilidade de superação do ensino tradicional quando rompe com suas premissas e concepções, a pesquisa realizada por Silva, Maciel e Alonso (2017, p. 95) indica “uma incompreensão acentuada do uso das tecnologias da informação e comunicação e de como elas podem ser apropriadas pelos cursos de graduação presenciais para fomentar a hibridização do ensino”. Para chegar a esta conclusão, os autores realizaram uma análise documental das regulamentações que autorizam a oferta do ensino híbrido nas universidades federais, bem como um questionário diagnóstico. Apesar desta incompreensão, não são poucas as universidades que se utilizam do ensino híbrido no Brasil. Além de muitas particulares, a pesquisa realizada pelos autores demonstrou que dez universidades federais oferecem algum tipo de ensino semipresencial – podendo ele ser considerado híbrido ou não. Outro dado relevante encontrado nesta pesquisa é que três instituições já possuem regulamentação específica para o ensino semipresencial.

Portanto, temos aí uma questão: o ensino híbrido sendo adotado por universidades brasileiras, mas com pouca compreensão de suas características, pressupostos e concepções. E a perspectiva é que o número de instituições que adotam algum tipo de modelo híbrido só aumente. Nas palavras de Oliveira [et al] (2021, p. 919), “do nível básico à pós-graduação, o ensino híbrido tem despontado como uma alternativa que seguirá crescendo mesmo após o fim da pandemia”. Ressalta-se ainda que Oliveira [et al] (2021) conclui algo semelhante a Silva, Maciel e Alonso (2017): muitas instituições e sua comunidade acadêmica ainda não compreendem totalmente o modelo híbrido.

Assim, a contribuição que esta pesquisa irá proporcionar para a área é aquela que Radaelli, Goulart e Astudillo (2022) apontam como necessária. Estes autores afirmam que falta



desenvolver mais pesquisas empíricas baseadas em evidências sobre o ensino híbrido no ensino superior (e incluímos nesta afirmação o ensino de Música no Ensino Superior). Isso porque a maioria dos trabalhos que abordam esta temática são revisões sistemáticas de literatura como, por exemplo, os próprios autores fizeram e, além deles, também Schiel e Gasparini (2017), Weber e Olgin (2020), Oliveira [et al] (2021), Silva, Maciel e Alonso (2017) e Lucamba, Lencastre e Silva (2019), dentre outros. Portanto, o estudo aqui discutido e em fase inicial, ainda sem coleta de dados, trata-se de uma pesquisa empírica baseada em evidências sobre o ensino híbrido de Música no ensino superior, modalidade de ensino que vem e continuará aumentando nas universidades brasileiras. Estas instituições, apesar de adotarem os modelos híbridos de ensino, podem não o compreender a fundo, o que acarreta na perpetuação dos pressupostos e concepções do ensino tradicional e, dessa forma, não acarretaria uma inovação pedagógica de fato.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- CARDOSO, Ana Paula P. O. Educação e inovação. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, Viseu, Portugal, n. 6, 1997.
- CERUTTI, Elisabete; MELO, Lucimauro F. de. Abordagem híbrida no ensino superior: reflexões teórico-metodológicas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Jaú/SP, v.21, n. esp. 1, p. 605-620, out./2017.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Boston/EUA: Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation, 2013.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.
- GALIZIA, Fernando S. O trabalho acadêmico dos professores universitários de Música. *Anais do IX Encontro Regional da ABEM-SUL*, 9, Londrina. Londrina: ABEM, 2006a, CD-ROM.
- GALIZIA, Fernando S. A formação dos professores universitários de Música. *Anais do XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM*, 15, João Pessoa. João Pessoa: ABEM, 2006b, p. 82-89.
- GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de Música*. Dissertação (Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GALIZIA, Fernando S. Ensino superior e a formação do músico: docência e pesquisa. *Interlúdio*, v. 6, p. 121-128, 2018.
- GALIZIA, Fernando S.; HENTSCHE, Liane. Aspectos administrativos e políticos do trabalho acadêmico de professores universitários de Música. *Anais do XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007*, 16, Campo Grande. Campo Grande: ABEM, 2007, CD-ROM.
- GALIZIA, Fernando S.; AZEVEDO, Maria Cristina; HENTSCHE, Liane. Os professores universitários de Música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008.
- GALIZIA, Fernando S.; AZEVEDO, Maria Cristina. The academic work of university music teachers: a study about teacher knowledge base. *28th ISME World Conference Abstracts*, 28, Bologna-Itália. Bologna: ISME, 2008, p. 724-725.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, E. F. de. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 77-93, jul./dez. 2014.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília Freitas de. Conhecimento na perspectiva intercultural: um estudo no ensino superior de música. *Revista e-curriculum* (PUCSP), v. 16, p. 60-81, 2018.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília Freitas de. A interculturalidade como possibilidade para a docência em música na universidade. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, p. 14449-14462, 2019.

GALIZIA, Fernando S.; LIMA, Emília Freitas de. *Diário de um Professor Universitário: o ensino de Música na perspectiva intercultural*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. 257p.

GARRISON, D. Randy; VAUGHAN, Norman D. *Blended learning in higher education: framework, principles and guidelines*. San Francisco/CA: Jossey-Bass, 2008.

LUCAMBA, Aurélio Júlio; LENCASTRE, José Alberto; SILVA, Bento Duarte da. Revisão sistemática sobre contributos do blended learning no Ensino Superior. In: OSÓRIO, António José; GOMES, Maria João; VALENTE, António Luís. *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges*. Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2019, Braga, Mai. 2019. p. 317-329.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo/SP: E.P.U, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo/SP: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Muriel B. de [et al]. O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba/PR, v.7, n.1, p. 918-932, jan. 2021.

RADAELLI, Mara R. R.; GOULART, Sheila de O.; ASTUDILLO, Mario R. V. Blended Learning em Educação Básica e Superior: Revisão de Literatura das Temáticas Focadas nos Alunos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá/MT, v. 31, p. 1-21, jan./dez. 2022.

SCHIEHL, Edson P.; GASPARINI, Isabela. Modelos de Ensino Híbrido: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. In: VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017) e XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017), 6/28, 2017, Recife. *Anais [...] Recife: SBC*, 2017. p. 1-10

SILVA, Michele R. C.; MACIEL, Cristiano; ALONSO, Kátia M. Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação. *RBPAE*, Brasília, v. 33, n. 1, p. 095 - 117, jan./abr. 2017.

WEBER, Elson L.; OLGIN, Clarissa de A. METODOLOGIA DE ENSINO HÍBRIDO NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO DA LITERATURA. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de pesquisadores em educação à distância, 1, 2020, São Carlos. *Anais [...]* São Carlos: SEaD, p. 1-10.