

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

NATHÁLIA SAVIONE MACHADO

FAZENDO O SEMIPRESENCIAL E SONHANDO COM O ENSINO HÍBRIDO NA
GRADUAÇÃO, A VOZ DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE
MODELOS PEDAGÓGICOS NOS CENÁRIOS PÚBLICO E PRIVADO.

CURITIBA
2018

NATHÁLIA SAVIONE MACHADO

FAZENDO O SEMIPRESENCIAL E SONHANDO COM O ENSINO HÍBRIDO NA
GRADUAÇÃO, A VOZ DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE
MODELOS PEDAGÓGICOS NOS CENÁRIOS PÚBLICO E PRIVADO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Novas Tecnologias — Mestrado em Educação, do Centro Universitário Internacional — UNINTER, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. João Mattar

CURITIBA

2018

M149f Machado, Nathália Savione
Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos nos cenários público e privado / Nathália Savione Machado. - Curitiba, 2018.
244 f.: il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. João Mattar
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Ensino superior – Efeito das inovações tecnológicas. 2. Inovações educacionais. 3. Ensino híbrido. 4. Ensino à distância. 5. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.334

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 0013/2018

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 05 de julho de 2018, às 17h, sala 41, bloco A, do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: João Augusto Mattar Neto (Presidente-Orientador - PPGENT/ UNINTER), Daniela Karine Ramos Segundo (Integrante Externo – UFSC), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular- PPGENT/ UNINTER), Marilene Santana dos Santos Garcia (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: "FAZENDO O SEMIPRESENCIAL E SONHANDO COM O ENSINO HÍBRIDO NA GRADUAÇÃO, A VOZ DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE MODELOS PEDAGÓGICOS NOS CENÁRIOS PÚBLICO E PRIVADO", da mestranda Nathália Savione Machado. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- () APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- (X) AROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações:

Nesta sessão foram aprovadas as propostas da
banca.



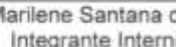
Dra. João Augusto Mattar Neto
Presidente da Banca



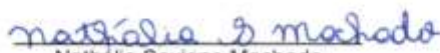
Dra. Daniela Karine Ramos Segundo
Integrante Externo



Dr. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular



Dra. Marilene Santana dos Santos Garcia
Integrante Interno Suplente



Nathália Savione Machado
Mestranda

Dedico esta pesquisa aos estudantes e professores da educação superior que me ensinam diariamente como podemos ensinar e aprender. A meus pais Jairo e Maria José (*in memoriam*) que me deram a vida e me ensinaram o valor de estudar, me incentivaram a sonhar alto e a persistir. A meu esposo Ébio Luiz e aos meus filhos Miguel, Luiz Tobias e Maria Liz que sempre me apoiam em meus sonhos e me oferecem condições de ir além.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus irmãos Herick, (primos-irmãos) Mariana e André, minha madrastra Maura e irmãos agregados (Steffani, Ronan e Jennifer), que me incentivam constantemente e me fazem sentir amada. À minha família, avós (*in memoriam*), tios, primos, meus sogros, cunhadas e sobrinhas pelo amor incondicional e pela presença mesmo na ausência. Aos amigos que se tornaram família.

Um agradecimento especial a minha orientadora, na maior parte desta pesquisa, Dra. Dinamara P. Machado, que é luz em meu caminho e abriu grandes portas para que este trabalho se concretizasse.

Ao querido orientador e professor Dr. João Mattar, que cruzou meu caminho em 2012, permaneceu à disposição pelo meio virtual, me inspirou a ser docente na cultura digital, me orientou e acreditou em mim no final deste percurso.

Aos meus professores da graduação que continuam a me orientar pelas redes sociais e aos professores do mestrado que me instigaram e me fizeram refletir sobre tantas soluções pedagógicas.

Aos colegas e professores do curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias da UNINTER, em especial à Prof^a Dra Luana Wunsch, que sempre acreditou em meu potencial e me faz enxergar que posso ser incrível.

À banca de qualificação, Prof^a Dra. Lilian Bacich pelas contribuições e incentivos virtuais e Prof. Dr. Moser tão inspirador.

À banca final Prof^a. Dra. Daniela Ramos, Prof^a. Dra. Marilene Garcia e Prof^a Dra. Siderly Almeida pelo tempo dedicado à leitura e contribuições neste momento especial.

Aos professores da UFPR que me incentivam diariamente, Prof^a Dra. Marineli Meier, Prof. Dr. Josafá Cunha, Prof. Dra. Sônia Haracemiv, Prof^a Dra. Lucimar Dias, Prof^a Dra. Nuria Pons e tantos outros.

Aos colegas da CIPEAD, em especial Me. Anna Jungbluth e Me. Marina Lupepso, que compartilham comigo os devaneios para uma EaD de qualidade.

À UFPR que financiou boa parte desse curso e me permitiu expandir meus conhecimentos.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta jornada.

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 2002, p. 32).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado explora algumas possibilidades de combinação entre a educação presencial e a distância. Foi desenvolvida como parte do projeto de pesquisa “Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil: metodologias e tecnologias” no Grupo de Pesquisa “Educação a Distância” do Centro Universitário Internacional. Trata-se de um estudo de caso múltiplo, realizado em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, localizadas na região Sul do país. Os modelos pedagógicos na educação superior modificam-se a partir da inserção de releituras das teorias de aprendizagem, da utilização de tecnologias digitais e da remodelação de antigas ferramentas. Essas modificações resultam em novas configurações da educação, possibilitando a discussão e a implementação do ensino híbrido. Tal fato ampliou-se com a publicação da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001), atualizada pela Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004) e atualmente regulamentada pela Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016). Esta legislação passa a permitir, no Brasil, a oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação presenciais utilizando-se da modalidade a distância. Assim, os cursos de graduação regularmente autorizados, ofertados na modalidade presencial, desde que atendido o disposto na legislação, podem optar pela parcialidade a distância. Diante desse cenário educacional, as instituições têm se organizado e desenvolvido novas formas de ensinar e aprender. Esta pesquisa tem o objetivo geral de identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial que se utilizam da parcialidade a distância. Utiliza a abordagem qualitativa do tipo exploratória, tendo como *corpus* os documentos institucionais, os relatos da observação participante (não estruturada) em seis disciplinas e as falas de 70 estudantes, coletadas pela aplicação dos instrumentos da pesquisa — um questionário semiestruturado e entrevistas — aos discentes de duas instituições de ensino superior. Utiliza como referencial teórico os autores Berbel (1998, 2011), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Freire (2002, 2014, 2016), Horn e Staker (2015), Kenski (2012), Masetto (2012), Moran (2015) e Oliveira Netto (2005). Para a análise de conteúdos, utilizou a metodologia proposta por Bardin (2011). Os resultados demonstram que os estudantes da IES privada tendem a preferir o estudo presencial pelo contato síncrono com os docentes e colegas. Na IES pública, há preferência pela mescla de contextos presenciais e a distância. A semipresencialidade é considerada positiva por oferecer flexibilidade de estudo. A fala dos estudantes reforça o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que integre as modalidades, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Semipresencial. Educação a Distância. Educação Superior. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

The pedagogical models in higher education change through the insertion of re-readings of learning theories, the use of digital technologies and the remodeling of old tools that result in new configurations of education and allow to discuss and implant blended learning. This fact was amplified by the publication of Administrative Rule nº. 2.253/2001 (BRAZIL, 2001), updated by Administrative Rule nº. 4.059/2004 (BRAZIL, 2004) and currently regulated by Administrative Rule nº. 1.134/2016 (BRAZIL, 2016). This legislation allows in Brazil the possibility of offering up to 20% (twenty percent) of the total hours of undergraduate degree courses using the distance modality. Thus, undergraduate courses, regularly authorized, offered in the face-to-face modality, provided according to the provisions of the legislation, may opt for distance education. Faced with the educational scenario, institutions organize and develop new ways of teaching and learning. We have as reference the authors Berbel (1998, 2011), Bacich, Neto and Trevisani (2015), Freire (2002, 2014, 2016), Horn and Staker (2015), Kenski (2012), Masetto (2015) and Oliveira Netto (2005). This research was developed in the research project "Teaching modalities: the policies, the curriculum, the teaching and the performance of the alumni" in the International University Center and has the general objective of identifying students' educational preferences in two pedagogical models of higher education in the public and private settings, in two institutions. It was carried out using the qualitative exploratory type approach, having as corpus institutional documents, reports by participant (unstructured) observation in 6 subjects and the statements of 70 students resulting from the application of research instruments, a semi-structured questionnaire and interviews, applied to the students of a federal public higher education institution and a private higher education institution, both located in the South of the country. For the content analysis, the studies of Bardin (2011) were used. The results demonstrate that the students of the private institution tend to prefer face-to-face study through synchronous contact with teachers and colleagues. In the public institution, there is a preference for the blend of face-to-face and distance contexts. Blended learning is considered positive because it offers study flexibility. The students' speech reinforces the desire for a truly blended education that integrates the modalities, that allows the student to have more autonomy and protagonism and that values the teacher as mediator.

Keywords: Hybrid teaching. Blended. Distance Education. Higher Education. Pedagogical innovation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Gerações da EaD	46
Figura 2 — Modelos de Semipresencial.....	51
Figura 3 — Passos da pesquisa exploratória	63
Figura 4 — Interface AVA IES pública	71
Figura 5 — Interface do AVA da IES privada	74
Figura 6 — Representação Proposta Pedagógica do curso B da IES privada.....	77
Figura 7 — AVA da disciplina da professora P8.....	211
Figura 8 — Atividades realizadas no AVA da disciplina do professor P9.....	213
Figura 9 — Texto utilizado na aula do professor P4.....	221

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Evolução do conceito de EaD nos decretos que regulamentam o artigo 80 da LDB (BRASIL, 1996)	48
Quadro 2 — Modelos híbridos sustentados	55
Quadro 3 — Modelos híbridos disruptivos	56
Quadro 4 — Etapas da pesquisa	61
Quadro 5 — Documentos analisados na pesquisa exploratória documental	62
Quadro 7 — Resultado da pesquisa com os estudantes do curso A antes da reformulação curricular.....	72
Quadro 6 — Resumo das características de cada Curso	83
Quadro 8 — Competências desenvolvidas no curso da IES pública.....	103
Quadro 9 — Competências desenvolvidas no curso da IES privada	103
Quadro 10 — Competências necessárias ao desempenho profissional encontradas nas falas dos estudantes do curso A da IES pública.....	106
Quadro 11 — Interesses na graduação IES pública	107
Quadro 12 — Interesse pelo curso escolhido na modalidade presencial IES Pública ..	109
Quadro 13 — Competências necessárias ao desempenho profissional encontradas nas falas dos estudantes da IES privada	110
Quadro 14 — Interesses na graduação IES privada.....	111
Quadro 15 — Interesse pelo curso escolhido na modalidade semipresencial IES Privada.....	112
Quadro 16 — Perfil dos entrevistados na IES privada	113
Quadro 17 — Perfil dos entrevistados na IES pública.....	114
Quadro 18 — Síntese das respostas das entrevistas sobre aprendizagem a distância	134
Quadro 19 — Preferência por atividades semipresenciais.....	138
Quadro 20 — Horário de estudo	141
Quadro 21 — Tecnologias educacionais utilizadas observadas na IES privada.....	144
Quadro 22 — Uso das tecnologias educacionais no AVA.....	145
Quadro 23 — Opinião sobre videoaulas	148
Quadro 24 — Materiais de preferência	148
Quadro 25 — Excesso de Materiais.....	150
Quadro 26 — Uso do celular e dos jogos.....	152
Quadro 27 — Uso de aplicativos.....	153

Quadro 28 — Dificuldades docentes com os recursos tecnológicos.....	154
Quadro 29 — Participações nos fóruns na IES pública.....	158
Quadro 30 — Interação.....	160
Quadro 31 — Percepção dos estudantes sobre a relação docente-discente.....	162
Quadro 32 — Técnicas e estratégias didáticas observadas na IES privada	165
Quadro 33 — Técnicas e estratégias metodológicas adotadas na IES privada	168
Quadro 34 — Preferências discentes.....	170
Quadro 35 — Potenciais das atividades em grupo	171
Quadro 36 — Preferência entre atividades individuais ou em grupos.....	172
Quadro 37 — Colaboração no trabalho em grupo.....	173
Quadro 38 — Satisfação quanto às formas avaliativas do curso da IES privada.....	177
Quadro 39 — Avaliações	178
Quadro 40 — Grau de satisfação dos estudantes com o desenvolvimento do curso ...	180

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Quantidade de matrículas em cursos EaD e Semipresenciais.....	21
Gráfico 2 — Quantidade de disciplinas semipresenciais por curso.....	68
Gráfico 3 — Acesso à internet.....	88
Gráfico 4 — Tempo de acesso à internet.....	88
Gráfico 5 — Principais atividades realizadas na internet	90
Gráfico 6 — Acesso às redes sociais.....	90
Gráfico 7 — Estratégias metodológicas utilizadas na graduação.....	91
Gráfico 8 — Quantidade de docentes que utilizam metodologias diferenciadas.....	92
Gráfico 9 — Preferências de aprendizagem.....	93
Gráfico 10 — Estratégia metodológica de preferência	94
Gráfico 11 — Estratégias metodológicas para se atingir as competências	95
Gráfico 12 — Grau de satisfação quanto as estratégias metodológicas	96
Gráfico 13 — Tecnologias educacionais utilizadas pelos docentes	97
Gráfico 14 — Potencial das tecnologias educacionais para utilização em sala de aula	98
Gráfico 15 — Preferência por tipos de atividades	99
Gráfico 16 — Percepção quanto ao conteúdo online na IES privada.....	100
Gráfico 17 — Percepção quanto ao conteúdo online na IES pública	100
Gráfico 18 — Percepção quanto a disciplinas semipresenciais	101
Gráfico 19 — Inserção profissional do estudante.....	102
Gráfico 20 — Interesse em atuar na área do curso.....	102
Gráfico 21 — Competências desenvolvidas nos cursos	105

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira De Educação a Distância
APOL	Atividade Pedagógica Online
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EH	Ensino Híbrido
ENADE	Exame Nacional de Desempenho De Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional
MOOC	Cursos Massivos Abertos Online
PBL	Aprendizagem Baseada em Problemas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificado
TBL	Aprendizagem Baseada em Times
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UTA	Unidades Temáticas de Aprendizagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 ENTRE TEÓRICOS: UMA BUSCA CONCEITUAL	25
2.1 <i>Inovação pedagógica: quebrando barreiras</i>	<i>33</i>
2.2. <i>Inovação sustentada e inovação disruptiva</i>	<i>37</i>
2.3 <i>Metodologias ativas e metodologias tradicionais: entre a tecnologia, a docência e discência</i>	<i>38</i>
2.3.1 <i>As tecnologias educacionais</i>	<i>41</i>
2.3.2 <i>A docência e a discência no século XXI.....</i>	<i>44</i>
2.4 <i>Modalidades de ensino: entre a EaD e o presencial</i>	<i>46</i>
2.4.1 <i>Educação a distância no Brasil.....</i>	<i>47</i>
2.4.2 <i>Presencial com características do semipresencial</i>	<i>49</i>
2.5 <i>Desvendando o ensino híbrido: muito mais do que o semipresencial</i>	<i>51</i>
2.5.1 <i>Modelos de ensino híbrido</i>	<i>55</i>
3 METODOLOGIA	58
3.1 <i>A pesquisa qualitativa.....</i>	<i>59</i>
3.2 <i>Procedimentos de coleta de dados</i>	<i>60</i>
3.3 <i>Procedimentos de análise de dados.....</i>	<i>64</i>
4 RESULTADOS.....	67
4.1 <i>Análise documental</i>	<i>67</i>
4.1.1 <i>Cenário da pesquisa — IES pública.....</i>	<i>67</i>
4.1.2 <i>Curso de graduação A — IES pública</i>	<i>70</i>
4.1.3 <i>Cenário da pesquisa — IES privada</i>	<i>73</i>
4.1.4 <i>Curso de graduação B — IES privada</i>	<i>75</i>
4.1.5 <i>Extração dos dados nos planos de ensino</i>	<i>79</i>
4.2 <i>Observação.....</i>	<i>84</i>
4.2.1 <i>Observação do curso A da IES pública.....</i>	<i>84</i>

4.2.2 Observação no curso B da IES privada.....	85
4.3 A voz dos estudantes: resultados do questionário.....	87
4.3.1 Perfil social e tecnológico dos estudantes	87
4.3.2 Técnicas e estratégias metodológicas	90
4.3.3 Tecnologias e recursos educacionais.....	96
4.3.4 Modalidades de ensino	98
4.3.5 Perfil profissional dos estudantes	101
4.4 A voz dos estudantes: resultados das entrevistas	112
4.4.1 Perfil dos entrevistados — IES privada.....	113
4.4.2 Perfil dos entrevistados — IES pública	114
4.4.3 Modalidades de ensino	114
4.4.4 Tecnologias educacionais: materiais didáticos	121
4.4.5 Técnicas e estratégias metodológicas	124
5 DISCUSSÃO	133
5.1 Modalidades de ensino	133
5.1.1 Educação a Distância.....	133
5.1.2 Semipresencial: mesclando a EaD e o presencial	137
5.1.3 Horário de estudo.....	140
5.2 Tecnologias Educacionais	143
5.2.1 Recursos educacionais	143
5.2.2 Videoaula e materiais multimídias	146
5.2.3 Excesso de materiais	149
5.2.4 Potencial das tecnologias educacionais.....	150
5.2.5 Uso de dispositivos móveis, jogos e aplicativos	151
5.2.6 Ambiente Virtual de Aprendizagem	154
5.2.7 Interação e interatividade	156
5.3 Técnicas e estratégias metodológicas	160

5.3.1 Docência e discência	160
5.3.2 Uso das técnicas e estratégias metodológicas e preferências discentes	164
5.3.3 Trabalhos em grupos e colaboração	171
5.3.4 PBL	174
5.3.5 Avaliação.....	176
5.3.6 Satisfação quanto ao curso.....	180
6. PRODUTO: CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	182
6.1 Apresentação do curso.....	183
6.2 Propostas de atividades a distância.....	188
6.3 Proposta de atividades para a aula presencial	191
7. CONSIDERAÇÕES.....	195
7.1 Contribuições e lacunas	197
7.2 Limitações.....	198
7.3 Trabalhos futuros	199
REFERÊNCIAS.....	200
APÊNDICE A — Relatos da observação	208
APÊNDICE B — Matriz análise PPC	225
APÊNDICE C — Ficha análise plano de ensino	228
APÊNDICE D — Questionário.....	230
APÊNDICE E — Roteiro das entrevistas	235
APÊNDICE F — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	236
APÊNDICE G — Respostas questões abertas IES privada.....	238
APÊNDICE H — Respostas abertas questionário IES pública	242

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação emergiu de um sentimento pessoal de entusiasmo e curiosidade sobre o ensino híbrido aliado à necessidade profissional. O desafio me levou ao estudo e aprofundamento desta temática. Cabe ressaltar que a motivação inicial para desenvolver esta pesquisa teve origem em situações vivenciadas como discente ao longo da minha trajetória escolar e no cotidiano do meu trabalho como coordenadora pedagógica de educação a distância de uma instituição federal de ensino. Desde minha graduação, acredito na ideia de que a Educação é algo integral que transcende o espaço físico da sala de aula, sendo realizada em todos os tempos e espaços, promovendo transformação e emancipação dos sujeitos. Minha interface com a educação a distância iniciou-se no 3º ano da graduação em Pedagogia em 2006, quando ainda não imaginava que trabalharia nesta área; algumas disciplinas estudadas trataram da temática sobre tecnologias na educação e Educação a Distância (EaD), chamando minha atenção.

Em 2010, cursei a especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico na modalidade a distância. Em 2011, iniciei minha atuação profissional como técnica em assuntos educacionais, lotada na coordenação de educação a distância, em uma universidade federal, na qual pude me aproximar dessa modalidade. Aos poucos fui me aprofundando nesta temática e passei a atuar na formação e assessoramento das equipes envolvidas com a oferta de cursos a distância e semipresenciais na instituição. Atuei desde então em diversas funções da EaD¹. Minha primeira experiência profissional nesta modalidade foi como tutora a distância no curso de formação de tutores presenciais e, após, no curso de Pedagogia. As portas foram se abrindo e atuei como formadora da equipe de tutoria e docência do curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais.

Em 2013, assumi a coordenação pedagógica da EaD e passei a atuar na formação docente e na análise dos planos de ensino e projetos pedagógicos dos cursos de graduação que decidem implantar a carga horária a distância nos seus currículos. Ressalta-se que, desde 2010, a instituição tem regulamentação para esta

¹ Na literatura encontram-se diferentes formas de grafia da sigla de Educação a distância, mas este trabalho opta pela grafia EaD pois considera que EAD se refere a Educação Aberta e a distância, enquanto EaD, com o a minúsculo, se refere à modalidade de Educação a distância.

modalidade e incentiva a inclusão de disciplinas parciais ou integrais a distância nos currículos da graduação. Foi neste momento que comecei a me interessar por este tema como pesquisa. As atribuições do cargo de coordenadora pedagógica permitiram o contato com diversos cursos da universidade, docentes, estudantes, tutores e outros atores educacionais, me permitindo refletir sobre vários aspectos que permeiam a educação a distância. Em 2015, fui convidada a atuar como docente do curso de pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica EaD e atualmente trabalho na orientação, elaboração e organização pedagógica de cursos de diferentes níveis a distância.

Tenho observado a recorrência da dificuldade que os envolvidos com a EaD (professores, coordenadores, equipe administrativa e tutores) têm em lidar com a(s) plataforma(s) de aprendizagem, com a adaptação da metodologia para a educação a distância, com a avaliação, elaboração e adaptação de materiais e objetos de aprendizagem, dentre outras demandas. Os professores geralmente iniciam as ofertas sem muito conhecimento sobre a modalidade a distância, com muitos conceitos pré-concebidos. Normalmente, após experimentar trabalhar com o virtual, começam a se interessar pela EaD. Com o reconhecimento da realidade da instituição em que atuo, optou-se em analisar outros cenários de forma a contribuir com minha formação e com a presente pesquisa. Cito este breve histórico sobre a minha trajetória, pois foi minha própria vivência que gerou a inquietação inicial pela pesquisa.

Minha experiência profissional e os estudos que realizei permitiram-me conhecer diferentes modelos pedagógicos na educação superior. Por sua vez, percebe-se uma busca pela mudança, a partir da ressignificação das teorias de aprendizagem, utilização das tecnologias digitais e remodelação de antigas estratégias que têm resultado em releituras dos processos educacionais, permitindo discutir diferentes abordagens para o semipresencial e implantar o ensino híbrido considerando-se importante que as estratégias metodológicas sejam planejadas a partir do perfil dos estudantes, levando-se em consideração os objetivos que se pretende alcançar bem como as competências que se espera desenvolver.

A implementação de atividades de ensino e aprendizagem utilizando-se contextos semipresenciais na graduação ampliou-se com a publicação da Portaria nº

2.253/2001 (BRASIL, 2001)², atualizada pela portaria nº 4.059/04 (BRASIL, 2004)³, atualmente regulamentada pela Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016). Esta legislação permite que, no Brasil, seja ofertado até 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação utilizando-se a modalidade a distância. Assim, os cursos de graduação regularmente autorizados⁴, ofertados na modalidade presencial, desde que atendido o disposto na legislação, podem incluir a parcialidade a distância.

De acordo com o relatório ABED 2014 (ABED, 2015, p. 7), havia naquele momento, no Brasil, 92 (noventa e duas) instituições que ofertavam cursos de maneira semipresencial e/ou disciplinas EaD, e que somavam 3.453 (três mil quatrocentos e cinquenta três) cursos, de um total de 25.166 cursos registrados pelo relatório. A maior parte dos cursos deste tipo estava concentrada na graduação.

Se os cursos regulamentados totalmente a distância se concentraram na pós-graduação — 53% do total —, os semipresenciais e disciplinas EAD se concentraram nos níveis de graduação, 70% do total de cursos desse tipo oferecidos em 2014 (ABED, 2015, p. 49).

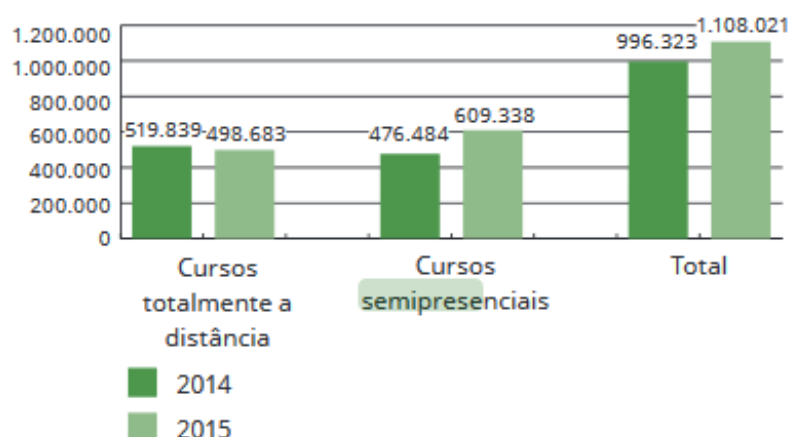
Em 2015, o mesmo relatório contabilizou 2.170 (dois mil cento e setenta) cursos semipresenciais. Apesar do número de cursos ser inferior ao do ano anterior, o número de matrículas em cursos semipresenciais aumentou, indicando a demanda por este tipo de organização.

Gráfico 1 — Quantidade de matrículas em cursos EaD e Semipresenciais

² O decreto nº 2.253/2001 permitiu a introdução, nos cursos superiores reconhecidos, da oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizassem método não presencial, com base no artigo 81 da Lei nº 9.394/1996.

³ A portaria nº 4059/2004 apresentou a conceituação da modalidade semipresencial caracterizando a como “como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.” (BRASIL2004, p.1).

⁴ A portaria nº 1.134/16 alterou o artigo 1º da Portaria nº 4.059/04, permitindo que as IES que possuam no mínimo um curso reconhecido possam introduzir nos cursos (apenas) autorizados, e não mais reconhecidos, como estava na redação da portaria de 2004, disciplinas na modalidade a distância (e não mais da modalidade semipresencial como previsto em 2004). A partir de então a modalidade semipresencial deixou de existir nos documentos legais. Porém, neste trabalho caracteriza – se às atividades semipresenciais como atividades que mesclam contextos presenciais e a distância.



Fonte: ABED (2016, p. 45)

Diante desse cenário educacional, e a partir dos estudos de Moran (2015), Kenski (2012), Masetto (2012), dentre outros pesquisadores, nota-se que as instituições de ensino superior têm desenvolvido novas formas de ensinar e aprender, incorporando diferentes metodologias de ensino e integrando tecnologias digitais. Kenski (2012, p. 60) afirma que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender”. Assim, desde a publicação da portaria que permite a inclusão da parcialidade a distância e das políticas de fomento à EaD, aumentaram-se a quantidade de disciplinas e cursos que aliam a educação a distância com a presencial. Neste trabalho caracteriza – se às atividades que mesclam contextos presenciais e a distância como atividades semipresenciais.

O referencial teórico desta pesquisa centra-se nos estudos de Dewey (1979), Freire (2002, 2014, 2016), Oliveira Netto (2005), Berbel (1998; 2011), Kenski (2012), Masetto (2012), Christensen, Horn e Johnson (2009), Bacich, Neto e Trevisani (2015), Schneider (2015), Horn e Staker (2015), Moran (2015), Tori (2017), entre outros que buscam elucidar os conceitos de metodologias de ensino, inovação educacional, modalidades presencial, semipresencial, a distância e ensino híbrido.

Assim, a problemática que direciona esta pesquisa busca compreender quais são as preferências educacionais dos estudantes da graduação, quanto às técnicas, estratégias metodológicas e tecnologias utilizadas?

Possui o objetivo geral de identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial, que se

utilizam da parcialidade a distância, nos cenários público e privado, em duas instituições.

Como objetivos específicos se propõe a:

- a) revisar a literatura a respeito de inovação educacional, metodologias ativas, conceituação das modalidades presencial, semipresencial, educação a distância e ensino híbrido;
- b) caracterizar o cenário da pesquisa nas duas instituições a fim de identificar as tecnologias e os modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial (tecnologias utilizadas, técnicas e estratégias metodológicas e o objetivo do perfil profissional dos estudantes);
- c) compreender como está acontecendo a implementação da portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016);
- d) analisar, a coerência entre os dados dos documentos oficiais, das práticas pedagógicas dos professores e da voz dos estudantes, a partir da triangulação comparativa;
- e) identificar as preferências dos estudantes quanto às estratégias metodológicas e tecnologias educacionais adotadas na prática pedagógica;
- f) apresentar uma proposta de curso de formação docente para a educação híbrida considerando as especificidades das preferências discentes encontradas nesta pesquisa.

O texto apresentado como resultado desta pesquisa está estruturado em 6 (seis) capítulos. Este **primeiro** introduz o tema e contextualiza a pesquisa. O **segundo** capítulo organiza a revisão de literatura acerca de inovação educacional, metodologias ativas, conceituação das modalidades presencial e educação a distância, do contexto semipresencial, e por fim o objeto deste estudo, o ensino híbrido, em que se aprofunda dos conceitos pilares dessa pesquisa. O conhecimento do cenário da pesquisa bem como as tecnologias utilizadas e as estratégias metodológicas serão a base para análise e comparação das duas situações que, eventualmente, norteará outras experiências de implantação do ensino híbrido.

No **terceiro capítulo**, relata-se a metodologia utilizada nesta pesquisa que está baseada na abordagem qualitativa de tipo exploratório (GIL, 2008; DEMO, 2013; LUDKE; ANDRÉ, 1986) e análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O contexto da

pesquisa abrange duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada tendo como *lócus* dois cursos de graduação presenciais, que se utilizam de até 20% da carga horária total do curso na modalidade EaD. O curso A se localiza na IES pública e o Curso B na IES privada. Tem como *corpus* os documentos institucionais, o registro da observação em 6 (seis) disciplinas e as falas de 70 (setenta) estudantes, obtidos a partir dos resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa, questionário semiestruturado e nove entrevistas, aplicados aos discentes de uma instituição de ensino superior pública federal e uma instituição de ensino superior da rede privada, ambas localizadas no sul do país.

O **quarto capítulo** apresenta os resultados da pesquisa documental e exploratória a fim de mostrar o cenário das duas instituições de ensino no que concerne: as tecnologias e os modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial (modalidades de ensino, tecnologias utilizadas, estratégias metodológicas de estudo e o objetivo do perfil profissional dos estudantes).

No **quinto capítulo**, discutiu-se, à luz das teorias e a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) os dados encontrados nos quatro instrumentos de pesquisa organizados em três categorias, a saber: modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas. As categorias deram origem a 16 (dezesesseis) subcategorias que foram criadas a partir dos resultados encontrados, que emergiram do estudo bibliográfico e de literatura e que guiaram todo o trabalho.

Levando-se em consideração os resultados da pesquisa, a partir a voz dos estudantes nos dois contextos pesquisados no **sexto capítulo** apresenta-se uma proposta de formação docente para a educação híbrida organizada em 45h utilizando-se de momentos presenciais e a distância, permitindo aos docentes conhecer os pontos elencados pelos discentes e a experimentação da educação híbrida.

Por fim, são elencadas as **considerações** trazendo contribuições para estudos futuros bem como as limitações e potencialidades deste estudo.

Nos apêndices se encontram os referidos instrumentos, bem como a aprovação do comitê de ética, as transcrições, fichas de análise e os dados da pesquisa.

2 ENTRE TEÓRICOS: UMA BUSCA CONCEITUAL

Inicia-se a revisão de literatura a respeito de inovação educacional, conceituação das modalidades presencial e educação a distância, atividades em contexto semipresencial e a abordagem do ensino híbrido. Este capítulo pretende dar embasamento teórico para pesquisa na perspectiva de estabelecer conexões com as análises na sequência do trabalho.

Pesquisas recentes sobre o semipresencial na educação superior apresentam estudos sobre a finalidade do uso do AVA e das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, sobre interação, estratégias de ensino e aprendizagem, a percepção de docentes e discentes sobre a EaD, uso de metodologias ativas e formação continuada para o uso das TIC (GOUDOURISI; GIANNELLA; STRUCHINERI, 2013; PÁDUA JÚNIOR et al, 2014; MACHADO; LAURINO, 2017; BACKES, 2013; SCHLEMMER, 2016; CALIARI; ZILBER; PEREZ, 2017; PARREIRA JÚNIOR; BARAÚNA; OLIVEIRA, 2013, 2015; PADILHA-BELTRÁN; VEGA-ROJAS; RINCÓN-CABALLERO, 2014; MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017; PEGALAJAR-PALOMINO, 2016; VITER, 2013).

Goudourisl, Giannella e Struchinerl (2013) caracterizaram as formas de apropriação da ferramenta de autoria de cursos na Internet Constructore em processos formativos semipresenciais de graduação, pós-graduação, educação continuada e extensão na área médica, no contexto da UFRJ. Apontam, em seu estudo, que o potencial de interação do AVA em cursos semipresenciais foi quase inexplorado:

Entre os recursos de comunicação disponíveis, o quadro de avisos foi o mais utilizado. Mesmo quando o fórum foi implementado, sua finalidade foi servir de espaço para tirar dúvidas sobre vários aspectos relacionados aos requisitos e funcionamento dos cursos/disciplinas. (GOUDOURISI; GIANNELLA; STRUCHINERI, 2013, p. 314).

Quanto aos materiais disponibilizados para estudo, relatam que houve predomínio na disponibilização de materiais de leitura sob a forma de textos (87%) e de apresentações de slides (43%), assim como oferta de links (52%) e bibliografia (30%). O uso de animações, vídeos e/ou imagens ocorreu em três cursos (13%). Concluem então que os AVAs parecem ter sido mais utilizados para disponibilizar conteúdo textual e menos para explorar o potencial das TIC para a representação de informações visuais, sejam elas em imagens estáticas ou dinâmicas em diferentes

mídias. A partir disso, citam a importância da formação continuada para docentes com intuito de formação pedagógica e instrucional quanto ao uso do AVA. Apontam que pesquisas futuras deverão aprofundar as questões levantadas a partir dos resultados deste estudo, com base na perspectiva dos próprios docentes e alunos envolvidos nas experiências.

Parreira Júnior, Baraúna e Oliveira (2015) avaliam o uso, o planejamento, a função social dos materiais didáticos bem como a seleção de mídias que são disponibilizadas no AVA. Considerando-se os dados coletados, pôde-se observar que quanto ao uso do material didático impresso, os docentes apontam na direção da utilização das TIC. Os autores ressaltam que:

transformar um curso presencial em semipresencial é uma ação que deve ser planejada e que requer uma dedicação de todo o grupo, desde a coordenação e docentes até os técnicos e a administração, pois há muitas alterações a serem desenvolvidas para atender aos requisitos definidos na legislação (PARREIRA JÚNIOR; BARAÚNA; OLIVEIRA, 2015, p. 22).

Os docentes consideram como positiva a utilização de vários recursos pedagógicos, além do texto. A pesquisa não demonstra na prática se a interação e o uso do AVA acontecem, nem permite saber como é feita a transposição ou integração das aulas presenciais para a EaD. Considera-se importante pesquisar a ótica dos estudantes sobre essas questões.

Em outro artigo sobre o mesmo estudo, os autores Parreira Júnior, Baraúna e Oliveira (2013a) apresentam os resultados da pesquisa sobre docência universitária a distância em cursos de formação de professores que adotam a modalidade semipresencial enfocando a categoria interação entre docentes e estudantes. Foi analisada tendo como pressuposto o referencial de qualidade para a educação a distância (BRASIL, 2007). A partir da ótica docente, constatou-se que os docentes usam e consideram importante utilizar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, para interação, organização, desenvolvimento de conteúdos programáticos e atividades de avaliação.

A pesquisa de autoria de Caliari, Zilber e Perez (2017) identificou as variáveis que contribuem para a inovação tecnológica no ambiente virtual de aprendizagem e levou em consideração os aspectos que podem contribuir para a sua adoção como ferramenta de apoio a educação superior presencial tendo a teoria da difusão e inovação (MOORE; BENBASAT, 1991 apud CALIARI; ZILBER; PEREZ, 2017) como

base teórica. Concluiu que as variáveis vantagem relativa, imagem, compatibilidade e demonstração de resultados afetaram significativamente na adoção/uso do AVA.

Martínez, Bizelli e Inforsato (2017), ao analisarem a formação em nível superior com a utilização das TIC relacionada à utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) em um curso de Pedagogia semipresencial, consideram a utilização do AVA como aspecto essencial e constataam que as respostas dos questionários revelaram que alunos e tutores tiveram uma percepção positiva a respeito do ambiente utilizado no curso de Pedagogia semipresencial. No entanto, os tutores apontaram que as potencialidades da plataforma não foram totalmente aproveitadas e que a interatividade entre os usuários na plataforma ainda não atingiu um grau que o grupo considerasse excelente.

Sobre o uso do AVA, interação e interatividade em cursos semipresenciais, há concordância entre os autores Goudourisl, Giannella e Struchinerl (2013), Parreira Júnior, Baraúna e Oliveira (2013a e 2013b) e Martínez, Bizelli e Inforsato (2017) que o ambiente virtual tem sido utilizado, em grande parte, para disponibilizar materiais, em sua maioria textuais, não explorando totalmente o potencial de interação oferecido pelos recursos da ferramenta, apesar de os docentes terem respondido que consideram a interação importante. Martínez, Bizelli e Inforsato (2017) confirmam o caráter do AVA como fonte de acesso aos conteúdos de ensino em formatos variados: textos, apresentações, vídeos, animações. A pesquisa deixa em aberto uma questão que se poderia explorar a partir de pesquisa empírica no AVA e/ou com os estudantes. Os autores questionam: se o potencial do AVA for totalmente aproveitado, isso significa que haverá mais interatividade? (MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017, p. 16). Além disso, pode-se acrescentar: seria possível estabelecer uma relação linear, ou os alunos podem se mobilizar independentemente da plataforma e estabelecer outros canais de comunicação, utilizando o AVA somente para realizar as atividades obrigatórias?

A interação também é objeto de estudo de Backes (2013), que no contexto do Espaço de Covivência Digital — ECODI (SHLEMMER et al, 2006, 2007 apud BACKES, 2013) afirma que o ensinar e o aprender acontecem no contexto do hibridismo tecnológico digital composto pelas tecnologias digitais — TD, nesse estudo composto por: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), Comunicador Instantâneo, Blog e Metaverso. Desenvolve o conceito de interação a partir do conceito de acoplamento estrutural de Maturana (1983 apud BACKES, 2013). O

estudo aconteceu a partir de três ofertas de uma disciplina oferecida na graduação, utilizando-se da metodologia de Projetos de Aprendizagem baseada em Problemas e estudos de caso no contexto do ECODI. Os dados resultaram do processo de interação dos estudantes (professores em formação) nas diferentes TD que foram submetidos à metodologia de análise de conteúdo. A autora afirma que foi possível ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Educação superior, por meio de TD; identificar a ação docente que se estabelece na mediação pedagógica; e a proposição de cursos que possam representar uma inovação no processo de ensino-aprendizagem. Conclui que a mediação no contexto da formação no hibridismo tecnológico digital é essencial.

A pesquisa de Pegalajar-Palomino (2016) analisa as estratégias de aprendizagem dos estudantes universitários. Para a autora, alunos de modalidades distintas desenvolvem estratégias de aprendizagem diferentes. Conclui que os estudantes possuem estratégias de aprendizagem suficientes para obter sucesso em seus estudos. Além disso, encontra diferenças estatisticamente significativas em relação às estratégias de planejamento (mais favoráveis para os alunos da modalidade semipresencial) e de armazenamento de informações (mais favorável para os alunos da modalidade presencial). Incita a necessidade de criação de ambientes de aprendizagem que facilitem a inovação e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem como protagonistas, e que possam desenvolver capacidades críticas.

Pádua Junior et al (2014) avaliaram a percepção docente e discente sobre o uso da EaD e do PBL na graduação. Apontam que os estudantes são mais céticos a inovações (metodologias ativas, EaD), enquanto os docentes veem seus potenciais. Indicam que a combinação de métodos diferentes de avaliação é melhor do que a utilização de uma única forma. Referente à implantação do PBL, constataram-se diferenças entre as opiniões dos alunos e dos professores entrevistados. Os alunos encontram-se divididos entre os que acham que o PBL tem impactos positivos e negativos, principalmente pelo fato de acreditarem que os estudantes são imaturos para a utilização da ferramenta, além de avaliarem que a sua utilização levaria a uma tendência do ensino prático em detrimento do teórico. Por outro lado, os professores acreditam que o PBL é um instrumento que auxilia na transformação do aluno, tornando-o protagonista e não apenas um mero espectador da construção do seu conhecimento. A respeito da educação a distância, os alunos, nesse contexto,

veem a sua utilização com maus olhos, considerando-a apenas como um instrumento auxiliar ao ensino. Por outro lado, os professores a encaram como algo benéfico, apesar de acreditarem que o processo de mudança possa gerar desconforto e um processo de resistência, tanto dos alunos quanto dos professores. Indicam que pesquisas futuras também poderiam avaliar como essas novas tecnologias poderiam melhorar o desempenho dos alunos de graduação, bem como apontar caminhos para o sucesso da adoção das inovações em tecnologias de informação e comunicação.

Schlemmer (2016), no entanto, compartilha o resultado de um trabalho elaborado com o desenvolvimento de games e uso da gamificação no contexto da educação semipresencial na perspectiva da configuração de Espaços de Convivência Híbridos, Multimodais e Pervasivos para a aprendizagem. Percebe nos discentes maior engajamento, autoestima e confiança e afirma que esses fatores contribuíram para a aprendizagem. A grande mudança percebida no relato é a forma de direcionar a atividade a distância na disciplina que tinha como objetivos atingir certas competências a partir de um desafio final com objetivo de criar um game ou processo gamificado a partir da participação em uma disciplina gamificada.

Os estudos de Pádua Junior et al (2014), Backes (2013) e Schlemmer (2016) demonstram formas distintas de organização didática e organizacional de disciplinas a distância e seus resultados se diferem na perspectiva da percepção dos potenciais da EaD e das metodologias ativas pelos discentes. A dicotomia entre os estudos sugere que a forma de organização e a experiência discente em cursos a distância pode influenciar o engajamento e a percepção em relação à aprendizagem em contextos digitais.

O estudo de Machado e Laurino (2017) trata da percepção dos gestores (tutores, professores e coordenadores) sobre os cursos EaD e Semipresenciais em uma IES pública federal. Contam que a IES tem um programa de fomento às TIC que possui como tendência a convergência das modalidades de ensino a distância com a presencial. Conclui que o atual coletivo de professores se constitui de uma geração que se encontra no limiar entre uma formação na qual as TIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) não estiveram presentes. Apesar de vivenciarem a tecnologia, não tiveram formação para o uso de recursos digitais na sua prática docente, mesmo aqueles que durante sua vida profissional tiveram contato através de cursos de capacitação, pós-graduação ou de iniciativas

despretensiosas. Afirmam que o período previsto para a capacitação foi insuficiente e que privilegiou o instrumental ao pedagógico. O estudo sugere apoiar a realização da formação continuada mediada por tecnologia criando situações e vivências em que o professor, de forma gradual, possa apropriar-se da tecnologia e se colocar como aluno, uma vez que a maioria não teve essa experiência.

Padilha-Beltrán, Vega-Rojas e Rincón-Caballero (2014) investigaram as tendências e dificuldades para o uso das TIC no ensino superior. Afirmam que a apropriação das TIC no ensino superior traz consigo toda uma perspectiva interpretativa sobre a importância do discurso pedagógico para enfrentar dificuldades de interação, papéis e possibilidades pedagógicas flexíveis no âmbito da sociedade da informação. Enfatizam a necessidade de convergência das tendências pedagógicas que compactuam com a ação docente crítica e reflexiva para o uso das TIC e a subordinação do tecnológico ao pedagógico. O artigo conclui, ressaltando a importância do papel docente e de seu estilo de ensino, que teve a apropriação das TIC com enfoque na aprendizagem autônoma e colaborativa entre os estudantes e indica a relevância da formação permanente e a autoavaliação.

Viter (2013) estuda o semipresencial sob a perspectiva do engajamento dos estudantes e os fatores de interação. Aponta como possibilidade de pesquisas futuras a investigação das crenças e os pressupostos dos estudantes a respeito do ensino semipresencial e da educação a distância no contexto do ensino superior, focalizando tanto o ambiente online quanto o presencial de forma mais abrangente

Após a revisão bibliográfica, pôde-se perceber que alguns temas são recorrentes ao estudar a semipresencialidade no ensino superior. Os artigos apresentam potencialidade e desafios sobre a integração do uso das TIC e problematizam a finalidade do uso do AVA e das TIC, a interação, as estratégias de ensino e aprendizagem, a percepção de docentes e discentes sobre a EaD e o uso de metodologias ativas, e explicitam a necessidade da formação continuada para o uso pedagógico e instrumental das TIC. Os estudos apresentados incitam o repensar dos espaços educacionais, sejam presenciais, a distância ou híbridos, considerando como positivas estratégias que enfoquem a cocriação e interação entre os agentes educacionais.

Esta pesquisa reforçou as categorias analisadas nesta dissertação, a saber: **modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias**

metodológicas. Os temas elencados nos artigos estudados permearam a dissertação na discussão e análise dos resultados.

A revisão de literatura aponta para a necessidade de se reorganizar os processos de aprendizagem (em todas as modalidades) e ressignificar tempos, espaços, modelos e funções dos atores educacionais (KENSKI, 2012; MASETTO, 2012; OLIVEIRA NETTO, 2005). Torna-se evidente a reformulação da função da escola e dos papéis docente e discente. A Educação, nesta perspectiva, está ligada à transformação social dos sujeitos, promove a construção de caminhos em relação à própria aprendizagem, que não acontece somente mediada pelo professor: aprende-se entre pares, seja de forma física ou online. O desafio atual é efetivar uma educação em que os estudantes sejam autônomos, selecionem conteúdos de interesse, que participem das atividades, independentemente do tempo ou do espaço geográfico (OLIVEIRA NETTO, 2005). O momento atual traz à tona o debate para além da discussão sobre escolha e benefícios de cada modalidade de ensino e parte para a integração do melhor que cada uma pode oferecer. O foco da discussão é a concepção que se tem sobre educação e aprendizagem. De acordo com Kenski (2012, p. 66), a escola tem uma função de intensificar oportunidades de aprendizagem e autonomia dos estudantes em relação à construção dos conhecimentos superando o caráter de “exclusiva aprendizagem instrumental de normas e competências ligadas ao domínio e a fluência no emprego de equipamentos e serviços”.

Nesse contexto, o professor guia os estudantes na busca pelas informações necessárias para seu desenvolvimento (SUNAGA; CARVALHO, 2015, p. 143). O papel docente é de ajudar o estudante a interpretar os dados, a relacioná-los, a contextualizá-los, assumindo o papel de um orientador de caminhos, mediando a relação com o conhecimento (MASETTO, 2012; MORAN, 2015).

As tecnologias digitais, nesta perspectiva, são compreendidas como meios que potencializam a aprendizagem, auxiliando na personalização e aperfeiçoando o trabalho educativo (SHNEIDER, 2015). O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIC), quando integrado à prática pedagógica, proporciona oportunidades de aprendizagem que permitem aos discentes serem protagonistas e autores. Porém, podem-se encontrar casos que exemplificam o que não deu certo em relação à incorporação das TIC. Kenski (2012) faz o levantamento de alguns desses problemas citando o uso da televisão, do projetor multimídia e do

computador na sala de aula como meios de exposição do conteúdo, sem modificar a metodologia e a prática docente. Afirmar ainda que “da mesma forma, quando usados exclusivamente, livros, textos de revistas e jornais podem não ser um meio mais eficiente para chegar à aprendizagem, sobretudo entre esses jovens” (KENSKI, 2012, p. 55). O uso das tecnologias digitais por si só não modifica a prática docente. Há que se fazer a integração das TIC com a metodologia⁵ tendo, na tecnologia, um meio e não a finalidade educativa.

O uso das tecnologias aliada à educação, numa abordagem de diálogo e colaboração, é descrito no relatório *New Media Consortium NMC* (2016), afirmando que as instituições que adotam modelos de aprendizagem híbrida online/presencial têm o potencial para alavancar as habilidades que os estudantes já desenvolveram, independente da universidade. Assim, espera-se que o discente seja capaz de “interagir e participar socialmente, integrar-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação” (KENSKI, 2012, p. 67). A autora afirma também que ser capaz de traçar metas e ir à busca do conhecimento de forma autônoma torna-se habilidade imprescindível para qualquer estudante. Kenski (2012, p. 66) afirma que:

[...] o uso das tecnologias em educação, da perspectiva orientada pelos propósitos da Sociedade da Informação no Brasil, exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios estudantes.

O Relatório do *New Media Consortium — NMC Horizon Report* do Ensino Superior (NMC, 2017) apresenta o ensino híbrido como uma tendência a curto prazo para os próximos dois anos. Refere-se ao avanço em culturas de mudança e inovação como a principal tendência e observa o uso crescente dos modelos de aprendizagem híbrida, que misturam o melhor da aprendizagem online e da modalidade presencial a fim de conferir mais flexibilidade e acesso aos estudantes

⁵ Neste trabalho procura-se diferenciar metodologias ou estratégias, de técnicas de ensino, conforme descrito na obra de Masetto (2003, p. 86). Técnicas são o conjunto de recursos e meios materiais utilizados na docência. Mais abrangente é o termo estratégia, para indicar os meios que o professor utiliza para facilitar a aprendizagem. Estratégia constitui na arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais. O autor compreende a metodologia ou as estratégias como o todo sistêmico do processo educacional, que corresponde à escolha filosófica que perpassa pelos currículos e pelas dimensões da didática. Enquanto por técnica de ensino entende-se uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas.

(NMC, 2017). A abordagem do ensino híbrido conecta momentos de aprendizagem presenciais e momentos a distância, permitindo a flexibilização de tempo e espaço, fornecendo controle para o estudante em relação à sua aprendizagem e integrando as tecnologias digitais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). É considerada uma forma de integrar novas práticas, explorar e oferecer diferentes experiências de aprendizagem. Pressupõe a integração das TDIC na educação como forma de potencializar o ensino e permite planejar as aulas, utilizando-se de diferentes estratégias metodológicas, apresentando novas formas de fazer educação (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Nesta abordagem, as tecnologias digitais são vistas como meios que aprimoram a relação entre os estudantes, e professores numa rede de conexões na qual a aprendizagem colaborativa é o eixo principal.

Ao analisar os quatro últimos relatórios dos projetos de pesquisa do NMC HORIZON REPORT (2014, 2015, 2016, 2017) para o Ensino Superior, percebe-se que os modelos da educação atual incluem a aprendizagem online, aprendizagem híbrida, modelos colaborativos, sala de aula invertida e os recursos educacionais abertos. Considerando esse cenário de integração das tecnologias digitais ao processo educacional, é essencial repensar os modelos pedagógicos, em especial no ensino superior, foco desta pesquisa.

Atualmente novas abordagens metodológicas são (re)elaboradas com o objetivo de personalizar o ensino por meio da adoção das tecnologias digitais integradas ao processo educativo, tendo, como foco, o desenvolvimento do aprendizado do estudante. Algumas das formas de aplicação das metodologias ativas⁶ têm sido incorporadas no modelo atual de Ensino Superior. O conhecimento sobre as metodologias ativas propicia a ressignificação do papel docente, pois a lógica da sala de aula se inverte e o papel do professor se modifica, abandonando o papel de expositor dos conteúdos para dar lugar ao mediador e incentivador (MORAN, 2005).

2.1 Inovação pedagógica: quebrando barreiras

⁶ Berbel (2011) exemplifica com: a aprendizagem baseada em problemas (PBL), aprendizagem baseada em times (TBL) e Mattar (2017) complementa com a aprendizagem por pares (MANSUR, 2015), design thinking (CAVALCANTI; FILATRO, 2017), dentre outras metodologias ativas que têm por base a problematização e a autonomia discente.

Discutir inovação requer nos desprendermos daquela imagem cultural da lâmpada em nossas cabeças, imagem tão fixada pelos desenhos animados. Inovação como algo esplêndido e que acontece de forma rápida, num processo de cliques mágicos com solução para todos os problemas. Abandonando esta representação social de inovação, partimos em busca de autores tanto da área educacional e da administração que conceituam e demonstram como acontece a inovação na área educacional.

Analisando a linha histórica da educação, percebe-se que de tempos em tempos as escolas aperfeiçoam seus métodos de ensinar e incorporam diferentes abordagens de acordo com os paradigmas e as tendências predominantes. Novas roupagens vão sendo construídas e novos rótulos vão sendo criados. Os processos inovativos são, então, pensados para suprir determinada necessidade, do tempo presente ou futuro, contextualizados no meio em que são criados. A inovação, então, não tem caráter simplista, tem sentido multidimensional e se “caracteriza mais como um processo do que como um produto acabado” (GARCIA, 2009). Está relacionada com a melhoria da educação e é realizada de forma consciente. Hernandez (2000 apud MASETTO, 2012, p. 17) ressalta o objetivo de melhoria do sistema educativo e acrescenta que uma inovação é criada com objetivo de buscar respostas e desenvolver alternativas. Dessa forma, inovação é a mudança carregada de intencionalidade com o objetivo de aperfeiçoar o sistema atual, provocando rupturas.

Para Masetto (2012), a incorporação das tecnologias da informação e comunicação na educação é considerada como uma forma de inovação, mas compreende o caráter mais abrangente e complexo do termo. Nas palavras do autor, as inovações são:

as novidades da era tecnológica da informação e da comunicação, as novas condições para o conhecimento, o interesse em superar a fragmentação nos diversos campos do conhecimento, a busca de um saber interdisciplinar, as recentes revisões das carreiras e dos perfis profissionais, até às demandas que no século XXI dirige a educação em seus diferentes ângulos (MASETTO, 2012, p. 15).

O autor complementa que o uso das TIC na educação “pode ser considerado inovador” (MASETTO, 2012, p. 16). Porém, entende que inovar pressupõe romper com os paradigmas, permite reconfigurar o processo educacional para além do padrão atual e não apenas incluir novidades, inclusive as tecnológicas. Cunha (2001 apud MASETTO, 2012, p. 17) ressalta que:

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se inovação como resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes.

Assim, para além da inserção de tecnologias no processo educacional, a inovação surge na relação com o outro, a partir da necessidade construída em um tempo histórico-social a partir de uma intencionalidade: “surtem como resultado de um contexto social, de determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis” (MASETTO, 2012, p. 16). Assim, encontra-se em Carbonell (2002, p. 19) a definição de inovação educacional, que a considera:

como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com intencionalidade e sistematização que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

O conceito traçado por Carbonell (2002) pontua indicadores para se compreender e implementar a inovação educacional (MASETTO, 2012). Reflete de forma abrangente sobre o paradigma educacional e suas várias frentes para a inovação. Inovar é um processo complexo que envolve todos os atores, processos e dinâmicas educacionais. Transcende a incorporação de dispositivos tecnológicos nas aulas. Tem a ver com uma ruptura paradigmática, permitindo reconfigurar o processo educacional. A intencionalidade, a originalidade, a novidade e a racionalidade são características inerentes da inovação.

Fullan (2001 apud GARCIA 2009, p. 170) refere a essência do conceito desenvolvido por Carbonell (2002) de forma clara e sistematizada em três possibilidades de inovação no campo educacional: aquelas relacionadas à utilização de novos materiais, currículos e tecnologias; o uso das novas abordagens de ensino, estratégias e atividades; e a de mudança nas crenças e pressupostos, que são subjacentes às práticas pedagógicas. O autor complementa que “o problema não é a falta de inovações, mas a presença de inúmeras delas, a maioria das vezes, desconectadas, episódicas, fragmentadas e superficiais em forma de projetos”. Os projetos inovadores que acontecem esparsamente não são considerados inovações, segundo o autor.

Nesse mesmo sentido, Masetto (2012), ancorado em diversos autores, afirma que as inovações não se concretizam apenas com alterações pontuais em um ou outro ponto de seus processos educacionais. É um processo que demanda envolvimento e comprometimento; ressalta que a “inovação não será qualquer alteração casual, moderna ou oportunista.” Não podem ficar fadadas apenas à invenção ou inserção de novos produtos, metodologias ou tecnologias no processo educacional. Projetos inovadores precisam de alterações em todo o projeto, articulando o modo de organizar o processo educativo, rompendo paradigmas de forma planejada e articulada. Neste sentido, Masetto (2012, p. 29) ressalta que inovações no ensino superior são: “alterações e mudanças que se realizam de modo integrado e simultâneo para a implantação de um projeto pedagógico em sua totalidade.”

A inovação na educação é implementada de forma planejada, contextualizada e com a participação de todos, para que seja incorporada ao projeto pedagógico, e que haja mudança na cultura educacional, não sendo somente uma atividade isolada. O autor complementa que: “serão alterações relevantes, integradas, coesas, coerentes com as propostas para o próprio ensino superior que provenham de mudanças de nossa sociedade e das novas concepções da universidade” (MASETTO, 2012, p. 25). Concorde-se com Machado e Furlanetto (2013), que corroboram com as definições anteriormente analisadas afirmando que:

Inovação não é sinônimo de descoberta, inovar é correr riscos, é planejar, é agir de forma linear e sistêmica, é possuir entendimento político, social, econômico, emocional, antropológico acerca do tema, do momento histórico, dos sujeitos envolvidos, do trabalho coletivo e que surge da necessidade de realização de atos e fatos que podem alterar a ordem social daquelas comunidades que possuem o mesmo objetivo.

A inovação pedagógica, então, não se refere a enriquecer as atividades educacionais com tecnologias digitais utilizando a “velha” metodologia aprimorada com a “nova” tecnologia. Concorde-se com Masetto (2012) que para o processo de inovação é necessária a ruptura com os conceitos e padrões adotados anteriormente. Uma instituição educacional inovadora incorpora e implementa processos diferenciados, que remodelam seus projetos educacionais e engajam os atores na modificação da cultura escolar, trazendo para este contexto uma nova forma de pensar e agir. Para que a inovação aconteça, Garcia (2009) alerta que:

os professores têm de estar abertos e receptivos à mudança, desenvolvendo atitudes favoráveis à sua incorporação. Sendo a inovação um processo inacabado, mais importante do que o produto, é a disposição permanente de inovar.

Por fim, a inovação não é um processo simples, tem caráter multidimensional, se constitui na mudança de paradigma, de forma intencional, tendo como pressuposto a participação e o engajamento de todos os atores envolvidos debatendo o que necessita ser. Adota-se o conceito formulado por Carbonell (2002) por ser abrangente e considerar o rompimento de paradigmas, mudança de cultura, postura de intervenção diante dos problemas, e não a mera inserção de tecnologias no contexto educacional.

2.2. Inovação sustentada e inovação disruptiva

A concepção de inovação disruptiva foi desenvolvida na área da administração por Christensen, Horn e Johnson (2009). Para compreender esse conceito, além do conceito de inovação, há também que se compreender anteriormente o que se diz por inovação sustentada.

A inovação surge quando se detecta uma anomalia que o paradigma atual não consegue explicar. Encontra-se um padrão nessas anomalias e se questiona a sua veracidade (HORN; STAKER, 2015). Cria-se assim uma inovação, pretendendo aperfeiçoar o que já foi feito. A inovação sustentada torna bons produtos ainda melhores. “Uma inovação sustentada é a inovação tradicional que é sustentável e incremental porque traz melhorias para um produto que já existe” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009, p. 45). As inovações de sustentação se apoiam nos modelos anteriormente criados, oferecendo um algo mais, acrescentam modos de aperfeiçoar o que já existe.

Encontra-se na obra de Christensen, Horn e Johnson (2009, p. 60) que as inovações disruptivas são “aquelas que provocam uma ruptura no antigo modelo de negócios. Elas normalmente favorecem o aparecimento de novos entrantes”. Acontecem quando se “descobre como se fazer uma mudança oferecendo mais de algo sem exigir menos de outro” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009, p. 62). Elas rompem com o padrão atual e permitem expansões sem manter o que já existe. Desta forma, exemplifica-se que a educação a distância é disruptiva em relação ao ensino presencial, pois acontece fora dos espaços delimitados do ensino presencial,

flexibilizando tempos e espaços e oferece a possibilidade de personalizar o ensino. Horn e Staker (2015) exemplificam o modelo disruptivo na educação propondo que se imagine o seguinte cenário: os estudantes estão aprendendo em um contexto do ensino híbrido e não se consegue imaginar onde fica a frente da sala de aula; provavelmente este será um modelo disruptivo. Na educação a distância há uma ruptura com o local de estudos, o papel dos atores (estudantes e docentes), do processo de aprendizagem, que são bem diferentes do padrão escolar presencial.

No caso da educação, a inovação disruptiva dá significado ao aparecimento de novas abordagens e modelos pedagógicos que têm surgido para questionar e romper com o padrão predominante de educação. O ensino híbrido, por exemplo, pretende utilizar o melhor dos antigos e novos paradigmas disponíveis para os que desejam aprender (HORN; STAKER, 2015), podendo ser disruptivos ou sustentados em relação ao ensino presencial.

2.3 Metodologias ativas e metodologias tradicionais: entre a tecnologia, a docência e discência

A escola tradicional foi criada na era industrial, no século XIX; tinha o objetivo de produção em massa e algumas das suas características ainda perpetuam na sociedade contemporânea. Neste modelo, o docente assume a posição de transmissor de conteúdos e a função principal da escola, de acordo com Saviani (2003), é de difundir instrução e transmitir conhecimentos de forma sistematizada e padronizada. A centralidade está no professor que transmite os ensinamentos sem estimular a análise crítica e a autonomia e sem considerar o engajamento do estudante (FREIRE, 2002, 2014, 2016). Ao estudante cabe assimilar e repetir o que lhe é repassado a partir de uma metodologia que valoriza o acerto e pune o erro. Freire (2016) conceitua este modelo educacional como “bancário”, no qual o estudante recebe passivamente os conhecimentos que ainda não possui. Características deste modelo foram e ainda são bastante difundidas, porém,

diferentes formas de aprender e ensinar vêm sendo desenvolvidas nas quais há grande ruptura desse modelo⁷.

Após 1930, com o manifesto dos pioneiros da escola nova (AZEVEDO et al, 2006), inicia-se um movimento de ruptura com a escola tradicional. Os escritos de Dewey (1979), Shon (1992) e Freire (2016, 2014, 2002), dentre tantos outros autores, estimulam uma educação problematizadora voltada para a transformação social na qual o conhecimento tem relação direta com a vida do estudante, o sujeito é protagonista do processo educacional e o docente assume o papel de mediador na relação estudante-conhecimento como um incentivador e/ou facilitador, propiciando experiências em que os estudantes possam aplicar a práxis pela ação-reflexão-ação (SHON, 1992).

Estudos que propõem metodologias inovadoras na educação, Moran (2015), Berbel (2011), Masetto (2012) e Mattar (2017), dentre outros, retomam a crítica ao modelo tradicional ou conservador de educação. Nesse sentido, Mitre et al (2008, p. 2135) afirmam que há a necessidade de o ensino superior promover mudanças visando a reconstrução de seu papel social, sendo essencial pensar em metodologias para a “prática de educação libertadora, na formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender.” Nas palavras de Freire (2002, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa direção, as instituições de ensino têm caminhado para a valorização das experiências dos estudantes, integrando-as com as teorias e criando sentido entre o que se aprende com a vida cotidiana, por meio da relação teoria e prática. Masetto (2003, p. 20) aponta que em quatro situações podem se notar as mudanças no ensino superior: “no processo de ensino, no incentivo à pesquisa, na parceria e coparticipação entre professor e estudante no processo de aprendizagem e no perfil docente”. No processo de ensino, o autor afirma que o processo ensino-aprendizagem tem passado por uma mudança, deixando de se preocupar total e exclusivamente com transmissão de informações e experiências para “buscar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos de aperfeiçoar sua capacidade de pensar de dar significado para aquilo que era estudado” (MASETTO, 2003, p. 20).

⁷ Considera-se que existem diferentes modelos pedagógicos e para cada um há pontos positivos e negativos. Não há modelos certos ou errados.

No incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do ensino com pesquisa, do ensino por projetos e da introdução das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) são vistas como formas de estudo e aprendizagem e não apenas como meio de se modernizar a transmissão de informações. Na parceria e coparticipação entre professor e aluno no processo de aprendizagem, o autor compreende que cabe ao ensino superior dar ênfase às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; compreendendo que a aprendizagem engloba, além de conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores. Assim, Masetto (2003) afirma que o perfil do professor se modificou e passou de especialista para mediador da aprendizagem. No cenário atual, o aprendiz (estudante e professor) ocupa o centro e professor e aluno se tornam parceiros e coparticipantes do mesmo processo.

Moran e Bacich (2017, p. 4) elucidam que as metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo ensino e aprendizagem”. Por conseguinte, as metodologias ativas têm por base a problematização e a autonomia, princípios dos escritos de Freire (2002). Têm o potencial de motivar e despertar a curiosidade, estimular o engajamento, a autonomia, a participação do estudante, bem como a competência e o pertencimento (BERBEL, 2011).

São diversos os tipos de metodologias ativas que estimulam a problematização e podem ser utilizadas no Ensino Superior. Berbel (2011) cita: o estudo de caso, o método de projetos, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas, a metodologia da problematização com o arco de Maguerez, dentre outras que podem ser incorporadas no contexto da educação híbrida. Mattar (2017) e Moran e Bacich (2017) trazem ainda a aprendizagem por pares, método do caso e *design thinking*, Método STEAM, aprendizagem baseada em jogos, dentre outros. Estas metodologias são uma forma de colocar nas mãos do estudante a responsabilidade por seu desenvolvimento e sua aprendizagem (MITRE et al, 2008).

Berbel (2011, p. 5) explica que as “Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Nesse sentido, Moran (2015, p. 42) complementa que “aprendemos melhor por meio de práticas, atividades,

jogos, problemas, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)”.

Atualmente, novas abordagens metodológicas têm sido elaboradas com o objetivo de personalizar o ensino, integrando as tecnologias digitais ao processo educativo e tendo o estudante como centralidade do processo (TORI, 2017). São exemplos: aprendizagem baseada em times (TBL), aprendizagem por pares, ensino híbrido, dentre outras (ROCHA, 2014). Assim, a utilização das metodologias ativas enseja a ressignificação dos papéis docente e discente.

As metodologias ativas, conforme a pesquisa bibliográfica apontou, têm o potencial de estimular o protagonismo, a autonomia, a autoria, a motivação, o engajamento e a participação ativa. Promovem a liberdade, a construção de conceitos, processos e valores. Para isso, é necessário que o estudante seja desafiado por atividades que exijam reflexão, experimentação e ousadia. “Decorre daí a necessidade de repensarmos a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem, focadas em problemas ou no desenvolvimento de projetos, para possibilitarmos a relação entre os diferentes saberes” (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 25).

2.3.1 As tecnologias educacionais

A definição de tecnologia pode ser encontrada em diferentes autores. Optou-se pela definição de Sancho (1998 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008), que exprime um sentido amplo que concebe a tecnologia para além do conceito de técnica, equipamento ou instrumento, mas envolve a própria relação que se estabelece com eles em uma perspectiva que a compreende para além dos aparatos tecnológicos. Sancho (1998 apud BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008) classifica as tecnologias em três grandes grupos:

Físicas — são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores; **Organizadoras** — são as formas de como nos relacionamos com o mundo e como os diversos sistemas produtivos, estão organizados; **Simbólicas** — estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam.

Neste estudo, apoia-se a utilização das tecnologias digitais físicas, simbólicas e organizadoras para descrever a inserção das tecnologias no ensino superior, visto que são complementares e não basta a inserção das tecnologias físicas por si só.

A inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação (TIC) no ambiente escolar tem modificado a cultura, o cotidiano e a estrutura educacional. As tecnologias não são redentoras e não irão magicamente modificar a cultura da escola. Elas ensejam a reconfiguração do papel da escola, assim como o papel docente e discente. Têm alterado a forma de ler, ver, compreender, se comunicar e interagir com o mundo. As tecnologias não digitais não são descartadas, mas são reconfiguradas com a inserção do digital. No ensino superior, onde a pesquisa se utiliza fortemente do apoio das tecnologias, seria natural que o ensino, um dos pilares da tríade — ensino, pesquisa e extensão — utilizasse as tecnologias digitais.

Assim, equipar a sala de aula com projetores multimídia, computadores e/ou *tablets* será inútil se a prática docente continuar sendo a mesma. É necessário mudar as posições e metodologias (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008). Só a utilização da internet nas aulas ou a incorporação de aparatos tecnológicos não é suficiente para provocar mudança na cultura escolar. Utilizar a tecnologia envolve planejamento e alcance dos objetivos pedagógicos a partir do uso de uma metodologia que incorpore e integre as tecnologias no cotidiano escolar como meio de otimização do processo ensino e aprendizagem. É a partir dos objetivos que as tecnologias devem ser selecionadas. Para cada objetivo, o professor pode escolher uma atividade que envolva uma tecnologia diferente. A utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação tem se mostrado um eficiente instrumento de suporte ao processo de ensino e aprendizagem, mas por si só não é capaz de modificar a forma de ensinar e aprender.

Neste sentido, Kenski (2012) afirma que a maioria das tecnologias é utilizada como auxiliar no processo educativo, não são nenhum objeto, nem a sua substância, nem a sua finalidade. As tecnologias são meios para que se atinja a aprendizagem. As tecnologias (digitais e não digitais) podem fazer parte dos currículos, dos planejamentos, integradas ao processo e não somente utilizadas com o objetivo de enriquecer as aulas. Por meio delas, estão à disposição dos estudantes diferentes recursos para aprimorar suas experiências, e o professor pode explorar as diferentes formas de aprender do estudante (SCHNEIDER, 2015). Por isso, a escolha de

determinado recurso e a metodologia precisam ter ligação com os objetivos a serem alcançados.

Kenski (2012, p. 89) também aponta a necessidade de se organizar novas experiências educativas em que “as TDIC possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, em que se valorizem o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos”. Tori (2017, p. 33) corrobora afirmando que a educação presencial “pode e deve incorporar aos avanços metodológicos, tecnologias, ferramentas e conteúdos desenvolvidos para o ensino *online*.” As ferramentas utilizadas na EaD podem otimizar o trabalho educativo. No ensino presencial, os ambientes virtuais de aprendizagem permitem ampliar a sala de aula e expandir o tempo de aprendizagem conectando estudantes e docentes que passam a utilizar ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis. Os materiais multimidiáticos, interativos e imersivos podem proporcionar experiências que antes seriam inviáveis por questões financeiras, ou geográficas (TORI, 2010). O autor afirma ainda que “tentar separar uma coisa de outra é que não faz mais sentido.” Da mesma forma, os discentes não querem mais ficar passivos diante das tecnologias sendo simples usuários, eles querem participar (KENSKI, 2012). Para Tori (2017, p. 33), “para as novas gerações, é estranho ficar sentado em uma sala sem os recursos digitais que já se tornaram extensões de seus corpos e mentes, sem interatividade”.

Ensinar utilizando as tecnologias digitais e o ensino online é desafiador e exige organização. A tecnologia, nessa perspectiva, é facilitadora e potencializadora do ensino, abrindo as portas para novas possibilidades de aprendizagem. Permite, por exemplo, que o professor obtenha informações individualizadas sobre o desempenho dos estudantes, utilizando os dados disponíveis na plataforma virtual ou questionários digitais, favorecendo a personalização do ensino (BACICH; NETO; TREVISANI, 2016) ou por meio das plataformas adaptativas.

As plataformas ou os ambientes adaptativos consideram o nível de aquisição de conhecimento do estudante fazendo uso de técnicas de inteligência artificial, personalizando ações do sistema de acordo com o perfil do estudante (MATSUMOTO et al, 2010). Brusilovsky (1996 apud MATSUMOTO et al, 2010, p. 829) explica que sistemas de adaptatividade de hipermídia constroem um modelo de objetivos, preferências e conhecimentos de usuário individual e utilizam isso através da interação para adaptar as necessidades do usuário. A plataforma Khan Academy

é um exemplo deste tipo de plataforma. Almeida e Athayde (2015) analisaram a aplicação da plataforma e citam que a utilização da plataforma possibilita e incentiva o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação aos seus estudos. Destacam a característica adaptativa dos desafios.

Neste caminho, as plataformas adaptativas propiciam o acompanhamento do domínio de habilidades “programadas para identificar o desempenho cognitivo de estudantes de determinadas disciplinas” (LIMA; MOURA, 2015, p. 95). Permitem que o professor perceba melhor as dificuldades, sendo possível orientá-los individualmente segundo suas necessidades. É possível utilizar a avaliação virtual com correção automática e *feedback* personalizado, otimizando o tempo destinado às aplicações e correções de provas.

2.3.2 A docência e a discência no século XXI

Na escola contemporânea, a centralidade da educação, em alguns modelos, passa para o desenvolvimento do discente, e o papel primordial do educador torna-se a transformar sujeitos passivos em cidadãos comprometidos com a construção da própria história (OLIVEIRA NETTO, 2005). Desse modo, o educador deixa de ser o “transmissor” de informações (FREIRE, 2014; MASETTO, 2012), saindo do centro do processo, e assume o papel de incentivador, motivador, mediador, facilitador, supervisor, curador (MASETTO, 2012; MORAN, 2015; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015), sendo também um coaprendiz. Santos (2010 apud TARCIA; CABRAL, 2012) afirma que tanto docentes e discentes assumem papéis de transmissores e receptores. A sala de aula, antes centrada na ação docente, se torna local de discussões e trocas de experiências. Estes, por sua vez, passam a dividir espaços com inúmeras fontes de conhecimentos.

O professor mediador tem a função de provocar, criar perturbações e sensibilizar para a aprendizagem, procurando ajudar o estudante na construção do seu conhecimento (MORAN, 2015). O mesmo autor afirma que o professor cada vez mais se torna um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. Masetto (2012) completa que o docente deve ter capacidade de pesquisar novas informações e de se comunicar utilizando os recursos tecnológicos da modernidade. A capacidade de produção de conhecimento, lidar com as tecnologias e trabalhar

em equipe também são apontadas pelo autor. Evidencia-se a superação de um modelo de aprendizagem voltado apenas para os aspectos cognitivos, buscando que o estudante desenvolva capacidades e habilidades de cidadania e responsabilidade social. Trabalhar com pesquisa, projetos e novas tecnologias são interessantes caminhos para incentivar a pesquisa e facilitar a parceria entre estudantes e professores (MASETTO, 2012). Este é um ponto de destaque nesta abordagem. Além desse papel mediador, Tarcia e Cabral (2012) complementam que a web 2.0 exige uma postura investigativa e apontam o professor como um pesquisador que busca soluções para os problemas com base na curiosidade e na reflexão.

A parceria entre docentes e discentes na aprendizagem vem mudando gradativamente. Mesmo em aulas expositivas, os docentes têm se preocupado em envolver os estudantes, considerados sujeitos centrais no processo (MASETTO, 2012). Essa parceria tem gerado participação mais motivada a aprender do discente que se sente responsável pelo seu aprendizado e encontra no docente um aliado. Lima e Moura (2015, p. 91) afirmam que os docentes no mundo moderno precisam: promover discussões nas aulas estimulando o protagonismo discente e ser mediador dos estudantes, que ensinam a si mesmo e aos outros, e para isso precisam buscar práticas diferenciadas, distanciando do ensino homogeneizador no qual todos devem aprender ao mesmo tempo.

Porém, além do desejo de mudar, da formação, da superação de obstáculos institucionais, reconhecer as formas de aprendizagem dos estudantes, os estilos de aprendizagem e os meios para ensiná-los tende a favorecer esta parceria (SCHNEIDER, 2015). Portanto, “promover a aprendizagem do estudante é um desafio para o professor” (SCHNEIDER, 2015, p. 72) e, mais ainda, é um desafio institucional, pois exige flexibilidade de toda a estrutura curricular.

O estudante tende a ser mais exigido e terá que desenvolver “autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesse” (SCHNEIDER, 2015, p. 72). Kenski (2012, p. 52) acrescenta que são inúmeros os casos de jovens que “abrem-se para o espaço das redes, aprendem sozinhos a descartar o que é irrelevante, a relacionar dados aparentemente díspares, a construir suas próprias páginas”. Aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir, comprometer-se, assumir responsabilidades e exercer o pensamento crítico-reflexivo são habilidades e competências necessárias

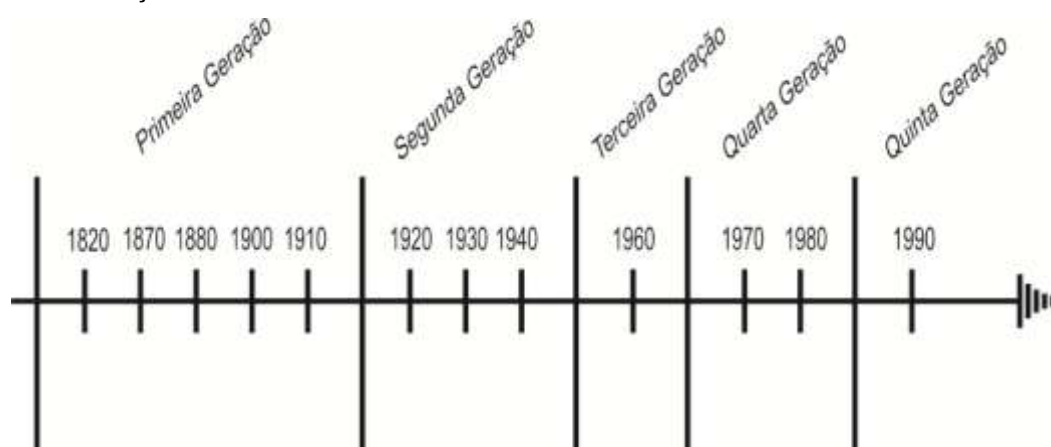
na sociedade atual. Para isso, é necessário que ele seja desafiado por atividades que exijam reflexão, experimentação e ousadia. “Decorre daí a necessidade de repensarmos a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem, focadas em problemas ou no desenvolvimento de projetos, para possibilitarmos a relação entre os diferentes saberes” (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 25).

Neste sentido, concorda-se com Tarcia e Cabral (2012) e com Sunaga e Carvalho (2015, p. 143) em relação ao redimensionamento de postura docente e discente por meio de uma relação de apoio mútuo, criando um ambiente de aprendizagem que proporcione um ambiente criativo e gerador de ideias, fecundo ao estímulo à aprendizagem, desenvolvimento da autonomia, cooperação, colaboração em consonância com as necessidades do século XXI.

2.4 Modalidades de ensino: entre a EaD e o presencial

A história da EaD não é recente, e já se utilizou de variadas mídias e formatos para atingir milhares de estudantes por todo o mundo. Moore e Kearsley (2007) detalham cada geração da EaD. Apresentam cinco gerações: estudo por correspondência, transmissão por rádio e televisão, uma abordagem sistêmica, que envolve o nascimento da Universidade Aberta, teleconferência, e aulas virtuais baseadas no computador e na internet.

Figura 1 — Gerações da EaD



Fonte: elaborada por Machado (2009), com base no texto de Moore e Kearsley (2007)

Desde o início dos anos 1990, com o avanço da internet, novas instituições aderiram a ofertas de cursos a distância. A partir de então, a EaD entrou em vertiginosa expansão. Um relevante diferencial é a flexibilidade de tempo e espaço

que propicia ao discente estudar onde e quando quiser, com elementos de interação e interatividade, desenvolvendo autonomia e autogestão da sua aprendizagem (KENSKI, 2012; MORAN, 2005; LITTO, 2010).

2.4.1 Educação a distância no Brasil

Apesar de ser uma modalidade com projetos de níveis e esferas diversas, até o momento anterior da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não tínhamos regulamentação nacional para EaD. Somente a modalidade presencial era regulamentada, que, por sua vez, exige a presença física simultânea de docentes e discentes que frequentam um local físico de estudos, cumprindo a carga horária mínima para registro da frequência. Neste espaço acontece a interação entre os pares por um tempo pré-determinado. O ensino é mediado pelo docente e pelos pares com o apoio dos materiais didáticos e espaços escolares, tendo o uso de recursos multimidiáticos como uma possibilidade.

No Brasil, a modalidade de educação a distância obteve respaldo legal para sua organização a partir do artigo nº 80, da LDBEN — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos nº 2.494 (BRASIL, 1998a) e nº 2.561 (BRASIL, 1998b), revogados pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005), atualmente regulamentados pelo decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017). A partir de então, a educação brasileira tem experimentado intensas transformações.

O artigo nº 80 da referida lei descreve que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). Os parágrafos que seguem normatizam que a União credenciará as instituições e regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos na modalidade a distância. Como consequência, surgiram portarias, decretos, resoluções, com o intuito de regulamentar a EaD no Brasil como uma modalidade de ensino e orientar o desenvolvimento dos projetos e das políticas públicas a ela direcionados. Foram elaborados três decretos regulamentando o artigo nº 80 da LDBEN desde sua promulgação. Nota-se a diferenciação dos conceitos sobre a educação a distância nas respectivas legislações conforme aponta o quadro 1.

Quadro 1 — Evolução do conceito de EaD nos decretos que regulamentam o artigo 80 da LDB (BRASIL, 1996)

Decreto nº 2.494/1998 (BRASIL, 1998a)	uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.
Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005)	modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)
Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017)	modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Destaca-se a mudança do conceito ao compreender que a EaD é mais do que uma forma de ensino, passando a ser vista então como modalidade. A utilização das TIC como mediadoras deste processo estende a concepção da modalidade, que passa a incorporar meios digitais de disponibilização de conteúdo e de interação entre os atores da EaD exemplificados por meio da incorporação dos ambientes virtuais de aprendizagem — AVA. A evolução aconteceu também a partir da compreensão de que as atividades educativas podem acontecer em tempos e espaços diversos, não necessitando que docentes e discentes estejam conectados de forma física e síncrona e reafirmando a necessidade de uma equipe envolvida na elaboração, execução, avaliação e mediação de todo esse processo educacional.

Atualmente, o novo Decreto da EaD nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017) regulamenta o art. nº 80 da LDBEN (BRASIL, 1996), estabelecendo as bases para a oferta de programas e cursos de Ensino Superior na Modalidade a Distância (EaD),

servindo de base para as políticas e os processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) no âmbito dos sistemas de educação. O novo decreto avança em vários aspectos como, por exemplo, se preocupando com a qualidade e viabilizando o amadurecimento desta modalidade, flexibilizando critérios para criação de polos de educação a distância e credenciamento de instituições e cursos.

2.4.2 Presencial com características do semipresencial

No Brasil, o semipresencial não é mais considerado uma modalidade do ponto de vista da legislação, mas, por sua vez, é um ensino combinado que agrega características das modalidades a distância e presencial (MORAN, 2015). O termo apareceu na portaria nº 4.059/2004⁸, oriunda da aprovação anterior da educação a distância, que caracterizava a modalidade semipresencial como:

quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino e aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

Em 2016, a portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016) revogou a portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004), estabelecendo nova redação e excluindo a nomenclatura semipresencial. Utiliza-se do respaldo legal da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e do Decreto 5.622/2005 (BRASIL, 2005) que normatiza o artigo 80 da LDB que trata da EaD.

Da forma posta, é permitido às instituições de ensino superior introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores presenciais autorizados, a oferta de disciplinas utilizando-se da modalidade a distância, desde que não ultrapasse a carga horária de até 20% do curso, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto na Portaria.

A grande alteração em relação à portaria de 2004 está na permissão de que as IES que possuem pelo menos um curso de graduação reconhecido podem, agora, introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de

⁸ Anteriormente, em 2001 havia o decreto nº 2.253/2001, que permitia a introdução, nos cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizassem método não presencial, com base no artigo 81 da Lei nº 9.394/1996.

graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade a distância. Não sendo mais necessário que todos os cursos sejam reconhecidos, mas que ao menos a IES possua um curso reconhecido. Assim, cursos de graduação presenciais autorizados, já podem iniciar suas ofertas utilizando da oferta de disciplinas na modalidade a distância, podendo ser ofertadas de forma parcial ou integral na modalidade EaD, conforme a legislação institui.

A oferta das referidas disciplinas e/ou cursos pode ser realizada de forma integral ou parcial a distância desde que não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso de graduação. Os cursos que agregam até 20% da sua carga horária a distância são registrados como presencias.

A portaria ainda pontua que os cursos devem incluir na sua metodologia, métodos e práticas de ensino e aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prevejam encontros presenciais e atividades de tutoria e que as avaliações das disciplinas ofertadas deverão ser presenciais.

O semipresencial, portanto, é considerado uma derivação da educação a distância, mesclando tempos presenciais e tempos a distância. Entretanto, não há nos dispositivos legais um conceito e nem um padrão definido para a separação desses tempos, deixando assim a livre interpretação.

Encontram-se em Twigg (2003 apud VITER, 2013, p. 29) os seguintes modelos, onde são apresentadas possíveis combinações dos modelos presencial e a distância no ensino semipresencial:

Figura 2 — Modelos de Semipresencial

MODELOS DE ENSINO SEMIPRESENCIAL	
Modelo	Descrição
Modelo suplementar	• Volume de aulas presenciais permanece intato • Espaço on-line é usado para disponibilizar material suplementar • Atividades e testes on-line são oferecidos em caráter adicional
Modelo substituto	• Redução de aulas presenciais • Substituição de atividades face a face por atividades on-line • Atividades podem ocorrer em laboratório de informática ou em casa
Modelo "bufê" (livre escolha)	• Os estudantes escolhem suas opções de aprendizagem: • Aulas presenciais • Aulas on-line • Projetos individuais • Atividades em grupo • Experiências práticas • E assim por diante
Modelo "empório" (on-line com tutoria presencial)	• Não há aulas presenciais • Os conteúdos são disponibilizados de modo on-line • O aluno tem acesso à tutoria presencial personalizada
Modelo totalmente on-line	• Todas as atividades são on-line • Não é previsto nenhum encontro presencial • A tutoria presencial é opcional, apenas se necessária

Fonte: Twigg (2003 apud VITER, 2013, p. 29)

O quadro apresenta alguns modelos possíveis de organização de atividades utilizando a mescla de modalidades. Os três primeiros modelos possibilitam diferentes formas de organização de disciplinas/cursos que oferecem momentos presenciais ou a distância com variação na quantidade utilizada de cada modalidade. Os dois últimos modelos possuem menos quantidade de atividades presenciais e o foco está nas atividades online. Assim, há diferentes formas de organização do modelo semipresencial. Alguns elementos são mais frequentes, como a utilização do ensino online combinado com atividades presenciais e atividades de tutoria que pelo referencial de qualidade para a EaD (BRASIL, 2007) são pré-requisitos a serem considerados quando da elaboração do projeto pedagógico.

2.5 Desvendando o ensino híbrido: muito mais do que o semipresencial

Na literatura, segundo Peres e Pimenta (2011), encontram-se os termos *b-learning*, *blended learning*, educação bimodal, aprendizagem combinada, dual, semipresencial, semivirtual, bimodal, ensino híbrido e educação híbrida, sendo utilizados como sinônimos para descrever o ensino semipresencial. Todos esses

termos se referem à utilização do aprendizado online e do presencial, criando modelos que oportunizam momentos em que o estudante estuda em um ambiente virtual, utilizando ferramentas tradicionalmente da educação a distância, com outros em que a aprendizagem é presencial. Trata-se, portanto, de uma variedade de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que podem contribuir para o aprendizado.

Porém, apesar de Peres e Pimenta (2011) utilizarem os termos como sinônimos, Moran (2015, 2016) reflete sobre a distinção do híbrido e semipresencial⁹. No semipresencial, há separação do que acontecerá a distância e o que acontecerá no presencial. Já no ensino híbrido não se pode mais separar o que é presencial e o que é a distância. Avança-se então para a conceituação do híbrido, onde há uma real combinação das duas modalidades na qual os momentos não mais se separam, mas se conectam. Além disso, incorpora-se outros conceitos e características à definição como a cultura de inovação, metodologias ativas, diversificação de estratégias, dentre outros pontos abordados pelo autor. É possível ainda, estar na sala de aula presencial e trabalhar online. Nas palavras de Moran (2015, p. 16):

O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.

A abordagem do ensino híbrido não se refere apenas a uma combinação das modalidades. Trata-se de uma abordagem na qual há a premissa do estudante ser colocado no centro do processo, sendo protagonista da sua aprendizagem. O professor¹⁰ deve assumir o papel de incentivar, mediar e problematizar o processo ensino e aprendizagem utilizando-se as ferramentas das diferentes modalidades de forma integrada visando oferecer diferentes experiências educativas.

⁹ Entrevista com professor Moran por João Mattar (2016).

¹⁰ Ressalta-se que a formação inicial de professores tem se preocupado em formar docentes para a modalidade presencial sem a integração das tecnologias digitais e da modalidade a distância. Ainda, muitos dos docentes que atuam nos modelos semipresenciais e/ou híbridos, nunca atuaram na modalidade a distância.

Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7) mapeiam e descrevem alguns modelos de educação híbrida e conceituam essa abordagem como um programa de educação formal no qual se aprende “em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência”, conectando as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante ou matéria, oferecendo uma experiência de educação integrada.

Nesta visão, as modalidades a distância e presencial estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem que integra as TDIC e modifica a cultura educacional. Exemplos de experiências exitosas no Brasil são descritas por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Moran (2015). O conceito dado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 1) descreve o ensino híbrido como “uma abordagem que busca a integração das tecnologias digitais aos conteúdos trabalhados em sala de aula, de forma que, mais do que enriquecer as aulas, seja possível oferecer diferentes experiências de aprendizagem aos estudantes.” A definição posta amplia o conceito de sala de aula utilizando-se das TDIC que podem ser utilizadas no momento da aula presencial ou em momento posterior, ampliando as experiências de aprendizagem. Assim, o ensino híbrido não é somente a combinação do aprendizado a distância e presencial ou a incorporação das tecnologias digitais na aprendizagem. Leva em conta a oportunidade de fornecer experiências diversificadas que rompam com a estrutura tradicional de escola.

Para Christensen, Horn e Staker (2013) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, (2015), há diferentes modelos de implementação do ensino híbrido, que diferem do modelo semipresencial seguindo a definição de Moran (2015). Para o autor, no semipresencial há separação entre o que acontece online e o que acontece no presencial, e a integração das modalidades pode ou não acontecer. Na definição dos autores, no ensino híbrido a chave da definição está na conexão entre as diferentes modalidades. O que é online pode também acontecer no espaço físico da escola, como se pode perceber no modelo de rotação por estações.

O ensino híbrido, no mesmo sentido das metodologias ativas, integra as experiências pedagógicas que favorecem a autonomia e a participação do estudante no seu processo de desenvolvimento acadêmico (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). A utilização das diferentes modalidades de forma combinada propicia a utilização de modelos pedagógicos, que mesclam momentos em que o

estudante aprende em um ambiente virtual, utilizando ferramentas tradicionalmente da educação a distância, com outros em que a aprendizagem é presencial, utilizando-se de uma variedade de métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para estimular o aprendizado.

É visto como mais do que como uma possibilidade, é uma ruptura no processo de se fazer educação. Possibilita a integração das tecnologias digitais na educação como forma de potencializar o processo de ensinar e aprender. Integra tanto modalidades online e presencial para criar uma experiência de aprendizagem e proporcionar aos estudantes flexibilidade e apoio. As abordagens híbridas mantêm o potencial para promover a aprendizagem e colaboração independentes, bem como fornecem mais canais de comunicação entre discentes e docentes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; NMC, 2016).

A utilização da aprendizagem online dentro ou fora da sala, e algum mecanismo de controle do tempo e o ritmo de aprendizagem pelo estudante são elementos que caracterizam essa abordagem. Importante ressaltar que nesta perspectiva o professor continua tendo um papel importante no processo. É ele quem direciona o trabalho, detecta o que pode ser aprimorado para que se possam atingir os objetivos e, ainda, planeja as atividades e seleciona o conteúdo. Entretanto, os estudantes participam ativamente do processo, selecionando o que querem aprender, cada um no seu tempo e ritmo de forma personalizada e significativa.

A personalização pressupõe adequar o aprendizado ao ritmo e tempo do estudando tendo como pressuposto que as necessidades de estudantes da mesma idade não serão sempre as mesmas, assim como o histórico de aprendizagem e vida de cada estudante, as relações com os docentes e/ou tecnologias digitais e a maneira e o ritmo de aprendizagem. Assim, não será sempre necessário que todos caminhem ao mesmo tempo no mesmo ritmo e que aprendam o mesmo conteúdo no mesmo tempo.

Não quer dizer que cada estudante terá seu próprio currículo, mas cada um terá a possibilidade de controlar seu ritmo de aprendizagem e a ordem dos seus estudos. Para Moran e Bacich (2017, p. 5), a personalização “é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e de ajudá-los a desenvolver todo seu potencial”. O ensino online, a partir de plataformas adaptativas, pode proporcionar a personalização e ajudar no direcionamento do

processo de ensino e aprendizagem. Schneider (2015, p. 70) alerta que a personalização vem acompanhada de mudanças na cultura escolar e ressalta que, “para que a personalização aconteça, é necessário que o professor reveja as propostas desenvolvidas em sala de aula, de forma a oportunizar ao estudante efetiva participação na construção do conhecimento”. Concordando com Kalena e Gomes (2016), “as escolas que se propõem a oferecer um ensino mais personalizado colocam o estudante no centro de sua proposta pedagógica e criam oportunidades para que se torne o principal agente do seu aprendizado”.

Assim, Horn e Staker (2015), apoiados pelo Instituto Clayton Christensen, catalogaram e organizaram os modelos de ensino híbrido que integram as tecnologias ao currículo de maneira que as tecnologias não são vistas como um fim em si mesmo, mas como tendo um papel essencial no processo de personalização do ensino.

2.5.1 Modelos de ensino híbrido

Christensen, Horn e Staker (2013) definem, a partir de extensa pesquisa empírica, quatro modelos metodológicos de ensino híbrido e descrevem cada um de acordo com suas características. São definidos como: Modelo de Rotação, que engloba 4 (quatro) tipos: Rotação por estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula invertida e Rotação Individual; há também o Modelo Flex, Modelo à *La Carte* e o Modelo Virtual Enriquecido.

Esses modelos podem ser aplicados de acordo com os problemas enfrentados, público-alvo, tipo de equipe, papel do professor, espaço físico, - dispositivos, dentre outros. Em três formas do modelo de rotação há uma ressignificação do espaço da sala de aula sem o rompimento da estrutura escolar já conhecida. São chamados de modelos sustentados, pois mantêm a estrutura da sala de aula atual, conforme descrito no quadro 2.

Quadro 2 — Modelos híbridos sustentados

Modelos sustentados	
Rotação por estações	Um grupo de estudantes rotaciona entre as estações de trabalho em que pelo menos uma seja online
Laboratório Rotacional	Estudantes alternam entre a sala de aula e o laboratório de informática

Sala de Aula invertida	Estudantes estudam fora da instituição e fazem atividades na escola
------------------------	---

Fonte: adaptado de Horn e Staker (2015) pela autora

Os modelos descritos no quadro 2 prometem melhorias para a sala de aula tradicional, mas não uma ruptura. Segundo Horn e Staker (2015, p. 70), “alguns modelos de ensino híbrido têm todos os sinais de uma inovação sustentada híbrida.” É o que acontece com o Modelo de Rotações, que apesar de modificar a maneira de se ensinar e aprender, não apresenta grandes rupturas com a estrutura tradicional escolar. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 62) definem que:

Uma forma sustentada de atuação incentiva o uso das tecnologias digitais em diferentes modelos, não apenas substituindo recursos já existentes, mas mantendo aquilo que sustenta o ensino na escola. Trata-se de organizar a escola de forma a aproveitar “o melhor dos dois mundos”, o presencial e o online.

Os autores alertam que “não adianta querer mudar, da noite para o dia, toda uma cultura escolar, como proposto em uma abordagem disruptiva” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI 2015, p. 62). Entretanto, os modelos de Rotação Individual, o Modelo Flex, Modelo à *La Carte* e o Modelo Virtual Enriquecido são vistos como formas de inovações disruptivas, pois combinam o que há de melhor das duas modalidades dando novas características ao que se conhece por ensino e aprendizagem.

Quadro 3 — Modelos híbridos disruptivos

Modelos disruptivos	
Rotação individual	Cada estudante rotaciona individualmente, ou não, entre as estações.
Modelo Flex	Estudantes estudam presencialmente, mas o ensino online é o norteador.
Modelo À La Carte	Estudantes cursam uma disciplina ou um curso online e também frequentam uma instituição presencial.
Modelo Virtual Enriquecido	Estudantes estudam online e presencialmente de forma integrada.

Fonte: adaptado de Horn e Staker (2015) pela autora

O quadro 3 descreve os modelos considerados disruptivos pelos autores. Estes modelos estão inseridos a partir de uma lógica que rompe com o padrão escolar atual. A função da instituição educacional nessa abordagem é de oferecer um ambiente que proporcione condições que favoreçam a aprendizagem. Isto inclui monitores, professores, equipamentos tecnológicos, espaços diversificados e cronogramas de estudos personalizados para cada estudante.

3 METODOLOGIA

Este capítulo aborda os passos metodológicos que orientaram o processo de investigação desta pesquisa, pautados na abordagem qualitativa do tipo exploratório (GIL, 2008; DEMO, 2013; LUDKE; ANDRÉ, 1986), com o objetivo geral de identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial, que se utilizam da parcialidade a distância, nos cenários público e privado, em duas instituições.

O contexto da pesquisa abrange duas instituições de ensino superior, sendo uma pública e outra privada tendo como *lócus* dois cursos de graduação presenciais, que se utilizam de até 20% da carga horária total do curso na modalidade EaD. O curso A se localiza na IES pública e o Curso B na IES privada.

Para a escolha dos sujeitos e delimitação da amostra, levantaram-se os cursos presenciais de graduação de duas Instituições de Ensino Superior que utilizassem a modalidade a distância em até 20% da sua carga horária total, levando-se em consideração o curso que possuía a maior quantidade de disciplinas semipresenciais ou a distância por IES e a localização geográfica.

Na IES pública, levaram-se em consideração a quantidade de disciplinas semipresenciais ou totalmente a distância por curso¹¹, a localização geográfica, prevalecendo os que se localizassem em Curitiba e que já estivessem desenvolvendo a proposta pedagógica há pelo menos 1 (um) ano. Foram excluídos os cursos que inseriram disciplinas semipresenciais ou a distância em 2015 e 2016. Após a análise desse quadro, selecionou-se o curso A da IES pública. O curso A oferece 39 disciplinas semipresenciais e 5 totalmente a distância.

Na IES privada, levantaram-se quais eram os cursos presenciais que ofertavam até 20% da sua carga horária na modalidade a distância¹² e delimitaram-se quais estavam sendo ofertados nos campi localizados em Curitiba, selecionou-se o curso B pela proximidade de área com o curso A e por oferecer 20% de todas as disciplinas a distância. Os cursos localizados fora de Curitiba foram excluídos pela

¹¹ Na IES pública cada docente escolhe a quantidade (CH) que irá oferecer a distância limitado a CH total autorizada por curso. Assim há cursos e disciplinas com diferentes CH EaD sendo oferecidas.

¹² Alguns cursos da IES privada oferecem o total de 20% de CH EaD em cada uma das disciplinas do curso.

inviabilidade logística da pesquisa. O passo seguinte foi conversar com os coordenadores dos dois cursos e expor a proposta do projeto de pesquisa. Ambos os coordenadores ofereceram apoio à pesquisadora¹³. Constituíram-se sujeitos dessa pesquisa os estudantes regularmente matriculados nos cursos selecionados para a pesquisa das duas instituições de ensino superior, totalizando 70 estudantes. Segundo Gil (2008, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo”. Para acessar os estudantes das duas instituições, foi realizada uma conversa com cada um dos coordenadores de curso.

3.1 A pesquisa qualitativa

Para Demo (2013), a pesquisa qualitativa visa apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes. Bogdan e Biklen (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) definem cinco características para a pesquisa qualitativa sendo assim definidas:

I — a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento e se caracterizam por; II- os dados coletados são predominantemente descritivos; III — a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; IV — os significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida são o foco do pesquisador; V — a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), “envolve a obtenção dos dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Selltiz et al (1967 apud GIL, 1999, p. 27) define que, “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis em estudos posteriores” (apud GIL, 1999, p. 27). Envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas e estudos de caso.

¹³ As análises desta etapa foram apresentadas e publicadas por Machado e Machado (2017a, 2017b) em dois artigos publicados nos anais de eventos.

O estudo exploratório é definido por Minayo (2002, p. 22) como “[aquele] que tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias”. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Teve os seguintes objetivos específicos que se propuseram a:

- g) revisar a literatura a respeito de inovação educacional, metodologias ativas, conceituação das modalidades presencial, semipresencial, educação a distância e ensino híbrido;
- h) caracterizar o cenário da pesquisa nas duas instituições a fim de identificar as tecnologias e os modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial (tecnologias utilizadas, técnicas e estratégias metodológicas e o objetivo do perfil profissional dos estudantes);
- i) compreender como está acontecendo a implementação da portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016);
- j) analisar, a coerência entre os dados dos documentos oficiais, das práticas pedagógicas dos professores e da voz dos estudantes, a partir da triangulação comparativa;
- k) identificar as preferências dos estudantes quanto às estratégias metodológicas e tecnologias educacionais adotadas na prática pedagógica;
- l) apresentar uma proposta de curso de formação docente para a educação híbrida considerando as especificidades das preferências discentes encontradas nesta pesquisa.

A etapa preliminar desta da pesquisa compreendeu a revisão bibliográfica em artigos científicos publicados nos últimos cinco anos e de literatura a respeito de inovação educacional, metodologias ativas, conceituação das modalidades presencial, semipresencial e educação a distância e ensino híbrido, a fim de estabelecer conceitos e investigar o que já havia sido explorado no campo da pesquisa sobre os conceitos acima. Ainda durante esta etapa, além dos autores mais relevantes sobre os temas principais, procurou-se também consultar trabalhos acadêmicos referentes a pesquisas que já foram realizadas no Brasil.

3.2 Procedimentos de coleta de dados

Buscou-se conhecer as percepções dos sujeitos e o contexto (cenários) acerca do problema de pesquisa. A coleta de dados demandou 4 (quatro) etapas. As fases da pesquisa estão descritas no quadro 4.

Quadro 4 — Etapas da pesquisa

Etapas	Descrição
Estudo Exploratório	Estudo exploratório documental Observação participante
Criação dos instrumentos	Definição dos sujeitos participantes da pesquisa Definição dos instrumentos de coleta de dados Validação no comitê de ética
Estudo piloto	Aplicação do questionário e validação
Coleta de dados	Aplicação do questionário Realização das entrevistas
Sistematização e Análise comparativa de conteúdo	Transcrição das falas dos estudantes Categorização e sistematização Análise de conteúdo (BARDIN, 2011)

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A **primeira etapa** teve como base um estudo exploratório **documental** tendo como *corpus* os documentos institucionais compostos por: Plano de Desenvolvimento Institucional, Projetos Pedagógicos de Curso, Planos de Ensino e políticas institucionais. Investigou-se o cenário da pesquisa em duas instituições de ensino superior, a fim de identificar as tecnologias e os modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial.

Para tanto, utilizou-se a análise documental, que, conforme Bardin (2011, p. 51), visa “representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Elaborou-se uma ficha de análise (Apêndice B) baseada na dimensão 1 — organização didático-pedagógica, do instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP (BRASIL, 2016b). A ficha foi organizada em 3 (três) eixos e teve a intenção coletar os dados visando conhecer o cenário, as técnicas, estratégias metodológicas e tecnologias previstas para a organização didático-pedagógica de

dois cursos de graduação. Os eixos estão organizados em: contextualização, organização didático-pedagógica e técnicas e estratégias metodológicas. Para coleta e análise dos planos de ensino foi elaborada uma ficha de análise (Apêndice C) que sintetiza as informações relativas às estratégias metodológicas e tecnologias educacionais utilizadas em cada disciplina das duas matrizes curriculares. Os dados coletados no PPC e nos planos de ensino foram cruzados e comparados a fim de compreender se havia correspondência entre os documentos de cada curso.

Quadro 5 — Documentos analisados na pesquisa exploratória documental

Documentos analisados na pesquisa exploratória documental
Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001)
Portaria 4059/04 (BRASIL, 2004)
Portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016a)
Decreto 9057/2017 (BRASIL, 2017)
LDBEN 9394/1996 (BRASIL, 1996)
Plano de Desenvolvimento Institucional
Projetos pedagógicos de dois cursos de graduação
Planos de ensino
Guia didático

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Após análise dos documentos, procedeu-se à **observação participante** (não estruturada), resultante da docência orientada (Apêndice A). A observação, segundo Ludke e André (1986, p. 26) permite que o investigador “chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos [...] na medida em que o observado acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca.” A observação, na IES privada foi desenvolvida no período de junho a agosto de 2017 presencialmente durante 32h/aula. Foram alvo de observação aulas de 3 (três disciplinas) da IES privada. Para análise da parte a distância foi disponibilizado acesso ao AVA de uma das disciplinas observadas.

Na IES pública, a pesquisadora teve acesso a 5h/aula presenciais e 21h de atividades realizadas a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem entre agosto a dezembro de 2017 em três disciplinas.

Foi realizada com objetivo da aproximação dos sujeitos e conhecimento do cenário da pesquisa. Observou-se a organização da disciplina quanto às estratégias

metodológicas adotadas, o papel docente e discente e a relação destes com as tecnologias digitais e a integração com a modalidade EaD, por meio da organização do AVA, interação dos professores e estudantes, atividades desenvolvidas e disponibilização dos materiais didáticos.

Figura 3 — Passos da pesquisa exploratória



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Com os resultados desta etapa buscaram-se estabelecer os cenários da pesquisa e identificar potencialidades e fragilidades, pontos de convergência e divergência dos diferentes modelos pedagógicos utilizados pelas duas instituições. A partir dos resultados apresentados e das variantes inseridas, se deu prosseguimento à investigação.

Na **segunda etapa**, planejaram-se dois instrumentos de coleta de dados (um questionário e um roteiro para entrevistas). O projeto de pesquisa foi enviado ao comitê de ética e aprovado por meio do parecer nº 2.218.427/CEP (Apêndice I). Ressalta-se que os 70 participantes concordaram em participar do estudo, tendo sido solicitado o preenchimento do TCLE — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F), que tem o objetivo assegurar aos participantes da pesquisa o entendimento sobre os procedimentos e o conteúdo do estudo que será realizado.

A **terceira etapa** da coleta de dados foi realizada por meio do estudo piloto, com 15 estudantes (que fizeram posteriormente parte da pesquisa principal) de um curso superior. O objetivo deste estudo é demonstrar e conferir a viabilidade e a

confiabilidade do método. Após a aplicação e validação do instrumento de coleta de dados, foi dada sequência ao estudo.

Na quarta etapa, iniciou-se a aplicação dos instrumentos. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: um questionário estruturado (Apêndice D) e roteiro semiestruturado para condução das entrevistas (Apêndice E). A estruturação e posterior aplicação do questionário ocorreram por meio da ferramenta *Google Forms*. O formulário foi enviado por e-mail aos estudantes da graduação de dois cursos das duas IES. Além do e-mail, foi distribuído em mãos um cartão com o link e o *QR code* para o formulário.

Tabela 1 — Total respostas do questionário

	IES pública	IES privada
Total de estudantes no curso selecionado	250	95
Questionários enviados	250	95
Questionários respondidos	34	36

Fonte: elaborado pelas autoras

Após retorno das respostas do questionário, procedeu-se à análise. A partir desta leitura, dentre os que responderam ao questionário, foram selecionados 9 estudantes para compor o grupo de entrevistados¹⁴, que foram divididos em:

- a) Grupo de entrevistados 1: 5 estudantes de cursos de graduação das modalidades presencial (com disciplinas que possuam parcialidade *distância*) de uma instituição de ensino superior pública;
- b) Grupo de entrevistados 2: 4 estudantes de cursos de graduação das modalidades presencial (com disciplinas que possuam parcialidade *distância*) de uma instituição de ensino superior privada.

Para a realização das entrevistas utilizou-se um roteiro semiestruturado, composto por 13 questões (Apêndice E), que conduziram a discussão. A separação por cenários se justifica pela necessidade de se obter o cenário de cada realidade. As falas foram gravadas, com permissão dos entrevistados, e transcritas.

3.3 Procedimentos de análise de dados

¹⁴ Não há pretensão de generalizar as preferências educacionais ou estabelecer o discurso coletivo dos sujeitos dos cursos analisados. Assim focou-se nas respostas dos 70 estudantes respondentes e nas 9 entrevistas realizadas.

Com os dados coletados nos quatro instrumentos, prosseguiu-se para a quinta etapa desta pesquisa, a análise de conteúdo. Seguiram-se os procedimentos utilizados por Bardin (2011). A autora define a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Possui os objetivos de analisar o conteúdo de forma exploratória, aumentando a propensão para a descoberta, e tem uma função de administração da prova com vistas a confirmar ou de infirmar. Busca-se superar a incerteza e enriquecer a leitura a partir de um rigor metodológico (BARDIN, 2011, p. 35). Trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A análise de conteúdo foi utilizada para analisar as informações coletadas nas diferentes etapas desta pesquisa (documental, observação, questionários e entrevistas).

As informações foram classificadas e interpretadas a partir das categorias anunciadas — modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas — criadas a partir da pesquisa bibliográfica e de literatura.

A análise seguiu a organização proposta por Bardin (2011) e está estruturada em três polos: 1 — pré-análise: consiste na organização e escolha dos documentos que serão analisados; 2 — exploração do material: a partir dela acontece a codificação dos dados; e 3 — tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação.

1 — Pré-análise

Na pré-análise realizou-se a organização e escolha dos documentos que seriam analisados por meio de uma leitura geral do material coletado (fichas com dados dos documentos, respostas dos questionários, entrevistas transcritas e observação registrada).

2 — Exploração do material

As questões fechadas do questionário foram transformadas em gráficos comparativos. As questões abertas foram organizadas em planilhas, separadas por estudantes que receberam um código (E1 a E70). As respostas foram categorizadas por perguntas levando em consideração a frequência de aparições.

As respostas das entrevistas foram transcritas e organizadas por perguntas. Cada estudante recebeu uma codificação (a mesma atribuída na codificação do

questionário). Surgiram categorias *in vivo* e organizaram-se as respostas de acordo com as categorias levantadas, que também foram norteadoras para a organização dos dados extraídos dos documentos e da observação. Todo o material foi organizado com objetivo de extrair pontos em comum e contradições.

A formulação dessas categorias e subcategorias seguiu os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza) (BARDIN, 2011). Por fim, foi realizado o agrupamento das unidades de registro em categorias comuns.

3 — Tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação

Na última fase, procedeu-se a inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico construído e descritas no capítulo de discussão. Destaca-se a diferença entre o capítulo de resultado e discussão. Nos resultados, os dados foram agrupados de acordo com o instrumento de pesquisa comparando os resultados de cada IES. A discussão inclui os resultados de todos os quatro instrumentos de pesquisa organizados e interpretados a partir das categorias anunciadas, emergentes da pesquisa bibliográfica e de literatura, a saber: modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas. As categorias deram origem a 19 (dezenove) subcategorias que foram criadas a partir dos resultados encontrados.

4 RESULTADOS

Os resultados obtidos foram agrupados e organizados visando estabelecer os cenários do curso A e da IES privada. Os resultados dos questionários e entrevistas estabeleceram a opinião dos estudantes sobre a prática pedagógica e a organização curricular e didática sobre os cursos. Foram organizados e interpretados de acordo com as categorias anunciadas — modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas — elaboradas a partir do referencial teórico. Após a descrição dos resultados, são apresentadas as análises.

4.1 Análise documental

Para análise documental foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) e Planos de Ensino das disciplinas de ambas as instituições pesquisadas.

Masetto (2003) informa que o PDI corresponde ao plano estratégico da instituição. O PDI, além de definir os objetivos da instituição, deverá mostrar que possui condições para cumprir as metas estabelecidas e prever desdobramentos de suas atividades e recursos necessários. O PPC é o documento que organiza e consolida a programação das atividades acadêmicas, define o perfil do profissional que pretende formar, institui os recursos necessários para seus objetivos. A partir dele são articulados professores, disciplinas, alunos, uso dos espaços, políticas de ensino, etc.

Os resultados desta análise foram organizados de maneira a estabelecer o cenário da pesquisa.

4.1.1 Cenário da pesquisa — IES pública

A Instituição de ensino superior pública, localizada na região sul do país, foi fundada no início do século passado, 1912. Após 30 anos de atividade tornou-se autarquia com regime especial de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal e destina-se a:

- I. A produção de novos conhecimentos (função de Pesquisa); II. A formação de pessoal altamente qualificado (função de Ensino); III. A integração do ensino e da pesquisa com demandas sociais, buscando comprometimento da comunidade universitária, e

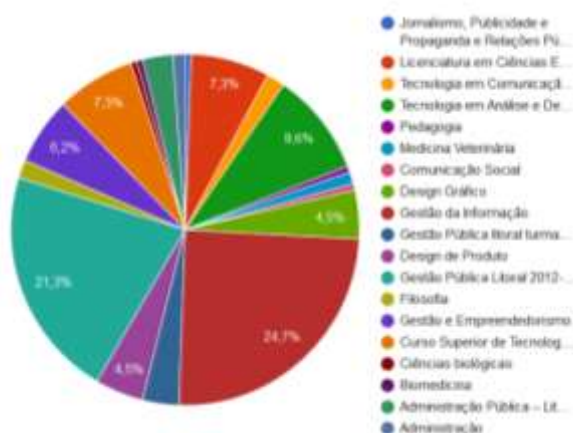
estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico ao saber dos demais segmentos da sociedade (função da Extensão).
IV. A função ética, que inclui a cidadania e a crítica social (IES PÚBLICA, PDI 2011, p. 16).

De acordo com o regimento, a IES, está estruturada em 14 setores, 1 *campus* avançado, 1 unidade acadêmica e 11 órgãos suplementares. A administração é exercida pelos Conselhos de Planejamento e Administração, de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho Universitário, como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, e pela Reitoria, como órgão executivo. A IES oferta cursos nos níveis de: graduação, pós-graduação, especialização e aperfeiçoamento, de extensão e outros de interesse local ou regional.

A forma de ingresso nos cursos de graduação é mediante vestibular realizado pela própria IES e via SISU (sistema de seleção unificado). Possui 134 cursos de graduação, segundo a publicação disponível no site da instituição. Compunham a comunidade universitária (no ano de 2016) 2.555 docentes, 3.794 servidores técnicos administrativos e 36.866 membros no corpo discente, sendo 175 no ensino técnico, 26.814 no ensino de graduação e 10.496 no de pós-graduação em seus mais variados níveis e nas residências médica e multidisciplinar. Nesse montante não se contabilizavam ainda os estudantes e a comunidade externa atendida pelos mais diversos programas e projeto de extensão.

A Educação a Distância contava naquele ano com mais de 3 mil matriculados em cursos de graduação, extensão, especialização, aperfeiçoamento e qualificação profissional. A IES em questão tem credenciamento para a oferta de cursos a distância desde os anos 2000. Institucionalizou a oferta de disciplinas semipresenciais e/ou a distância em currículos da graduação presencial em 2010, com uma resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, fato que permitiu a aproximação de alguns professores às novas tecnologias e a pensar inovações pedagógicas que utilizassem as tecnologias digitais e a EaD. Atualmente a instituição conta com 302 disciplinas ofertadas de forma semipresencial ou integralmente a distância, distribuídas em 32 cursos de graduação da modalidade presencial.

Gráfico 2 — Quantidade de disciplinas semipresenciais por curso



Fonte: site do curso A (2017)

Além das disciplinas que já possuem regulamentação para serem ofertadas semipresencialmente ou a distância pela instituição, há um número significativo de disciplinas e cursos que utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem — AVA *Moodle* como suporte pedagógico e pretendem realizar o ajuste curricular ou reformulação de seus currículos visando integrar a modalidade a distância nos seus projetos pedagógicos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* é uma plataforma *Web* que “permite a gestão de processos de aprendizagem na perspectiva técnica, administrativa/gestão e pedagógica/educacional” (PERES; PIMENTA, 2011). Está disponível gratuitamente com uma licença aberta e apresenta alguns mecanismos básicos de interação tais como e-mail, fóruns de discussão e chats (discussão em tempo real).

Tem sido utilizado como sala virtual de apoio nas disciplinas da graduação presencial principalmente para a disponibilização de conteúdo e para a realização de atividades. A plataforma proporciona ferramentas que são utilizadas na interação e socialização dos discentes, sendo uma forma de extrapolar as paredes da sala de aula e enriquecer a aprendizagem. A oferta de disciplinas na modalidade semipresencial ou a distância está em crescimento na instituição, emergindo a necessidade de avaliação desse processo.

Os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) são os documentos legais que orientam a prática pedagógica dos cursos da graduação e expressam a concepção de educação do colegiado, organização curricular, ementas e planos de ensino, dentre outros documentos que ficam anexados junto a pró-reitoria de graduação e

educação profissional — PROGRAD. Nos planos de ensino são detalhados, por cada docente, os procedimentos didáticos das disciplinas¹⁵, especialmente o que se refere à proposta metodológica da parte a distância, que ocorre no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, com o apoio de outras ferramentas de comunicação e interação, como as redes sociais, e-mail, Skype, telefone e chats. São pontuados em cada plano de ensino o modelo de tutoria, sendo o professor o próprio tutor, podendo ou não contar com auxílio de um monitor. Descreve-se também a infraestrutura de suporte tecnológico, científico e instrumental, a forma de avaliação, que deve prever no mínimo duas avaliações presenciais, a forma de contabilização da frequência a distância, que é mensurada pelo acesso aos conteúdos da disciplina, pelas postagens realizadas e pelas participações nas discussões online. Ainda, deve pontuar o tipo de material didático que precisa ser específico para a disciplina a distância, podendo ter apoio de artigos, sites, manuais e recursos educacionais abertos. Por fim, deve conter a previsão de período de ambientação dos recursos tecnológicos utilizados pelos discentes.

Todos os planos de ensino são avaliados pela coordenação de educação a distância da IES. A distribuição da carga horária a distância, bem como a metodologia das aulas, varia de acordo com cada disciplina e curso. O curso pode optar em utilizar até 20% do total da sua carga horária em disciplinas a distância ou semipresenciais, podendo ser distribuída de diferentes maneiras, sendo respeitadas as normativas legais.

4.1.2 Curso de graduação A — IES pública

O curso em questão tem 19 anos de criação e atualmente possui nota 5 no ENADE. Em 2017 possuía 250 estudantes matriculados e 22 docentes. Está organizado em 3.200 horas divididas em 52 disciplinas obrigatórias e 21 optativas distribuídas em 8 semestres. Cada semestre possui de 7 a 8 disciplinas sugeridas para integralizar o currículo. O último período é composto por 5 disciplinas optativas e 3 obrigatórias.

¹⁵ Os procedimentos didáticos são normatizados pela resolução nº 72/10 CEPE- IES pública com base no referencial de qualidade da EaD. A resolução detalha todos os itens que devem conter nos planos de ensino.

Na sua matriz curricular há quarenta disciplinas que possuem 20% (vinte por cento) da carga horária da disciplina realizada a distância, e quatro disciplinas integrais, na modalidade EaD, (de um total de 73 disciplinas), em que os discentes realizam apenas as avaliações presencialmente. Além disso, todas as disciplinas têm o suporte pedagógico do *Moodle* desde 2008.

Sua infraestrutura conta com salas de aulas, auditórios, salas de conferências e laboratórios, laboratórios de informática, mídias digitais e biblioteca. Todo o prédio é equipado com *wifi* da instituição. Para acessar, basta entrar na rede com *login* e senha institucional. Cada professor possui seu gabinete de trabalho equipado com microcomputador impressor. Possuem também *laptop* e, além disso, podem utilizar *scanners*, *tablets* e câmeras digitais para seus projetos e atividades didáticas.

Foi o primeiro curso da IES a efetivar o processo de reformulação curricular. Em 2013 realizou um processo de implantação da matriz curricular que incorpora a Educação a Distância como modalidade integrada ao currículo. O processo de discussão com a comunidade acadêmica, formação e escrita do projeto demorou dois anos para se concretizar. Foram ouvidos professores, docentes e técnicos por meio de pesquisa via questionário. Durante esse período, houve diversas formações continuadas do corpo docente para a incorporação dessas disciplinas no currículo.

Para que este processo de formação continuada acontecesse foi firmado um Acordo de Cooperação entre IES pública e a Universidade de Málaga (UMA) na Espanha. Nesta parceria foram realizadas experiências, estudos e encontros sobre a temática “Educação a Distância”, com a participação de universidades latino-americanas (Brasil, Argentina, Equador, México, Venezuela, Cuba, Chile) e europeias — total de 14 universidades. O acordo possibilitou o trânsito de pesquisadores que contribuíram com esse processo de construção da proposta pedagógica.

Figura 4 — Interface AVA IES pública



Fonte: IES pública (2017)

Os momentos presenciais acontecem de diferentes formas, utilizando técnicas e estratégias metodológicas diversas como: palestras, seminários, aulas expositivas dialogadas, estudos de caso, resoluções de exercícios, dentre outras. Na parte a distância os discentes assistem às videoaulas, fazem a leitura dos materiais disponibilizados, interagem nos fóruns e resolvem as tarefas disponíveis. Ressalta-se que não há um padrão da instituição ou do curso quanto à formulação das atividades ou dos materiais, ficando a critério de cada docente.

Em pesquisa realizada pela coordenação do curso com os estudantes antes da reformulação do curso em 2012, foram apontadas a necessidade de se desenvolver metodologias, avaliação, competências, tais como apontadas no quadro 7, elaborado a partir dos dados descritos no PPC (IES PÚBLICA, 2013, p. 17).

Quadro 6 — Resultado da pesquisa com os estudantes do curso A antes da reformulação curricular

Metodologias	“projetos, trabalhos em equipe, trabalhos individuais, projeto integrado.”
Fatores que propiciam a aprendizagem	“flexibilidade do professor no seu plano didático-pedagógico; interação com colegas nos trabalhos em equipe; material didático e interação em sala de aula.”
Avaliação	“exercícios, projetos e estudos de caso.”
Competências requeridas dos estudantes	a utilização de técnicas de tratamento, análise, disseminação e uso de informação; a proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos; serviços de informação e planejamento e elaboração de estratégias de informação.
Habilidades	analisar e interpretar informações; trabalhar em equipe e resolver problemas de informação com flexibilidade e adaptabilidade; raciocínio lógico matemático
Atitudes	responsabilidade, conduta ética e busca pelo aprendizado contínuo; pensamento sistêmico, espírito criativo e

	investigativo.
--	----------------

Fonte: elaborado com base no PPC (IES PÚBLICA, 2013, p. 17)

A partir de então foram elaborados os quadros presentes no PPC que indicam metodologias (assíncronas e síncronas) e competências, (conhecimentos, habilidades e atitudes) a serem alcançadas para se atingir cada item.

4.1.3 Cenário da pesquisa — IES privada

A segunda é uma Instituição de Ensino Superior privada, com 20 anos no mercado educacional, localizada na região sul do país. Possui aproximadamente 50 cursos de graduação em abrangência nacional. Atua nos níveis de extensão, graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu* nas modalidades a distância, presencial e semipresencial. Desde 2003, está credenciada para oferecer cursos a distância. Em 2016 contava com 344 docentes e mais de 180 mil estudantes. Possui, atualmente, cinco *campi*, onde se desenvolvem atividades de cunho administrativo e didático-pedagógico, com mais de 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) polos de apoio presencial para educação a distância.

A instituição se firmou como centro universitário em 2012. Porém, sua formação inicia-se em 1997, com a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, aperfeiçoamento profissional, extensão e capacitação em diversas áreas do conhecimento, em parceria com outras instituições de ensino superior. Posteriormente, com base na experiência acumulada, foi criada a faculdade, credenciada em 2000. Suas atividades se iniciaram em agosto do mesmo ano, com a autorização de funcionamento de 7 (sete) cursos de graduação presenciais. Em 2003, foi autorizada a atuar em cursos a distância, e, com isso, teve início o Curso Normal Superior (atualmente Pedagogia). Nos últimos anos, a instituição tem concentrado seus esforços com vistas a criar e desenvolver um modelo de Educação a Distância de qualidade, buscando tornar-se um centro de referência nessa modalidade de ensino no país. Durante os anos de 2000 a 2012, pelo fomento da pesquisa, sempre presente, tanto na graduação quanto na pós-graduação, concluiu-se pela criação de dois cursos de mestrado (IES PRIVADA, PDI, 2015).

Tem como princípios: “o compromisso com o desenvolvimento, a produção e a democratização do conhecimento; a adequação ao desenvolvimento econômico e

social do país; o comprometimento com a democracia; o respeito à ética; a busca de um ensino de qualidade” (IES PRIVADA, PDI, 2015, p. 14).

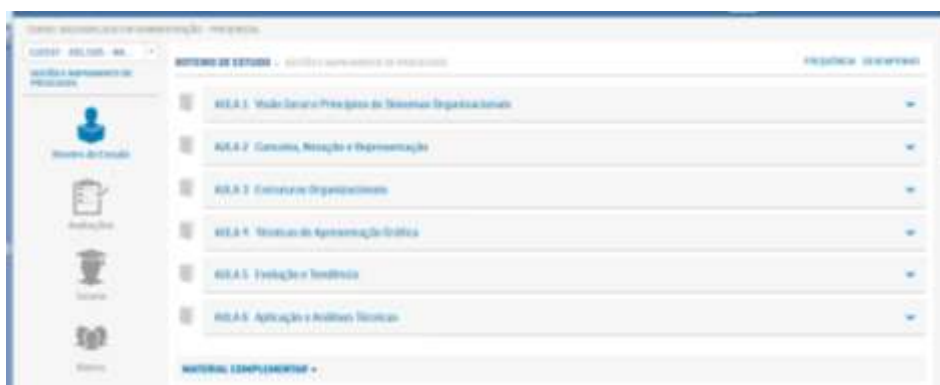
A instituição tem por missão:

Promover a capacitação científica e profissional da população interessada, por meio da educação de qualidade, com a utilização de modelos, métodos e técnicas inovadores capazes de democratizar o acesso e de maximizar os resultados de forma sustentável, tanto de aprendizagem como de docência, visando à otimização das relações de investimentos e de benefícios sociais. (IES PRIVADA, 2015, p. 15)

O acesso ao curso acontece pelo vestibular e PROUNI, mediante realização anterior do Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi desenvolvido com tecnologia própria e implantado em 2013. É utilizado em todas as disciplinas das três modalidades de ensino, para disponibilizar material, aplicar atividades de verificação de conteúdos e para a interação por meio de chats e rádio web para revisão de conteúdos. Possui ferramentas de organização de estudos de casos, videoconferências e audioconferências e disponibiliza aos discentes a biblioteca virtual e digital por meio de outra plataforma. Na plataforma há as seguintes ferramentas de apoio ao estudante: roteiro de estudo, avaliações, tutoria, estudantes, fórum, trabalhos, chat, rádio-web e avisos.

Figura 5 — Interface do AVA da IES privada



Fonte: AVA da IES privada

Os planos de ensino são arquivados pela coordenação o curso. A distribuição da carga horária a distância, bem como a metodologia das aulas, varia de acordo com cada disciplina e curso.

Na IES encontram-se diferentes modelos pedagógicos nos cursos de graduação, mesmo dentre cursos da mesma modalidade. Os cursos de graduação

da modalidade a distância não possuem aulas presenciais, com exceção das avaliações presenciais, que são realizadas nos polos de apoio presenciais. As aulas são gravadas em formatos de videoaulas e transmitidas via satélite para mais de 460 polos localizados em todo o Brasil. Possui o suporte do AVA, disponível para acesso via *notebook*, *tablet* e *smartphones*, além do material complementar em formato impresso (Livro) e suporte de tutoria a distância.

Há cursos de graduação que possuem a maior parte da carga horária oferecida a distância, mas contam com aulas duas vezes por semana, chamados de semipresenciais, divididos em quadrimestres ou semestres, nas quais a proposta é colocar em prática o que foi aprendido, em atividades de vivência profissional. Contam com uma infraestrutura, que inclui salas de aula com equipamentos de multimídia; laboratórios; bibliotecas físicas e digitais; além do suporte online do AVA, com todos os recursos da educação a distância (rotas de aprendizagem com videoaulas, *hiperibook*, avaliações online, dentre outros). Os cursos dessa modalidade mesclam o suporte da educação a distância com as atividades práticas presenciais. O estudante tem acesso ao AVA e realiza nesta plataforma a maior parte das atividades do curso.

A IES oferece ainda cursos de graduação presenciais, com aulas diárias, divididas em quadrimestres ou semestres. Alguns cursos de graduação presenciais oferecem 20% do curso a distância. Nesse modelo todas as disciplinas têm parcialidade a distância e acontecem de forma semipresencial com o suporte do AVA. Os estudantes podem utilizar o tempo a distância para realizar de leitura do material, assistir às videoaulas, e realizar as avaliações online.

4.1.4 Curso de graduação B — IES privada

O curso B, da modalidade presencial, foi reconhecido em 2006, avaliado com nota 4 no ENADE. Tem carga horária de 3.344 horas, duração de 4 anos para integralização curricular e possui 39 docentes. Contava, no momento da pesquisa, com 95 estudantes matriculados no turno noturno, foco desta pesquisa.

Em pesquisa realizada pela coordenação, percebe-se que a idade média dos estudantes compreende a faixa até os 35 anos de idade (73%), a maioria dos matriculados são do sexo masculino (61%) e 80% oriunda da escola pública (PPC IES privada, 2012, p. 29).

A estrutura curricular do curso está organizada em UTAs (Unidades Temáticas de Aprendizagem). Possui 54 disciplinas, divididas em 12 UTAS organizadas em quadrimestres, acrescentadas de 9 disciplinas interdisciplinares nomeadas de PBL (*problem ou project based learning*)¹⁶, voltadas à prática dos conhecimentos de forma interdisciplinar. A organização em UTA permite a interconexão das disciplinas. São organizadas de acordo com o tema de cada bloco.

Cada UTA reúne disciplinas a partir de eixos comuns, de modo que o objeto de estudos de cada semestre seja abordado de diversos pontos de vista, o que favorece a sua compreensão pelos estudantes. Esta organização permite “reunir disciplinas afins de modo que os estudantes percebam as suas tangências ou intersecções”. (PPC, IES PRIVADA, 2012, p. 35)

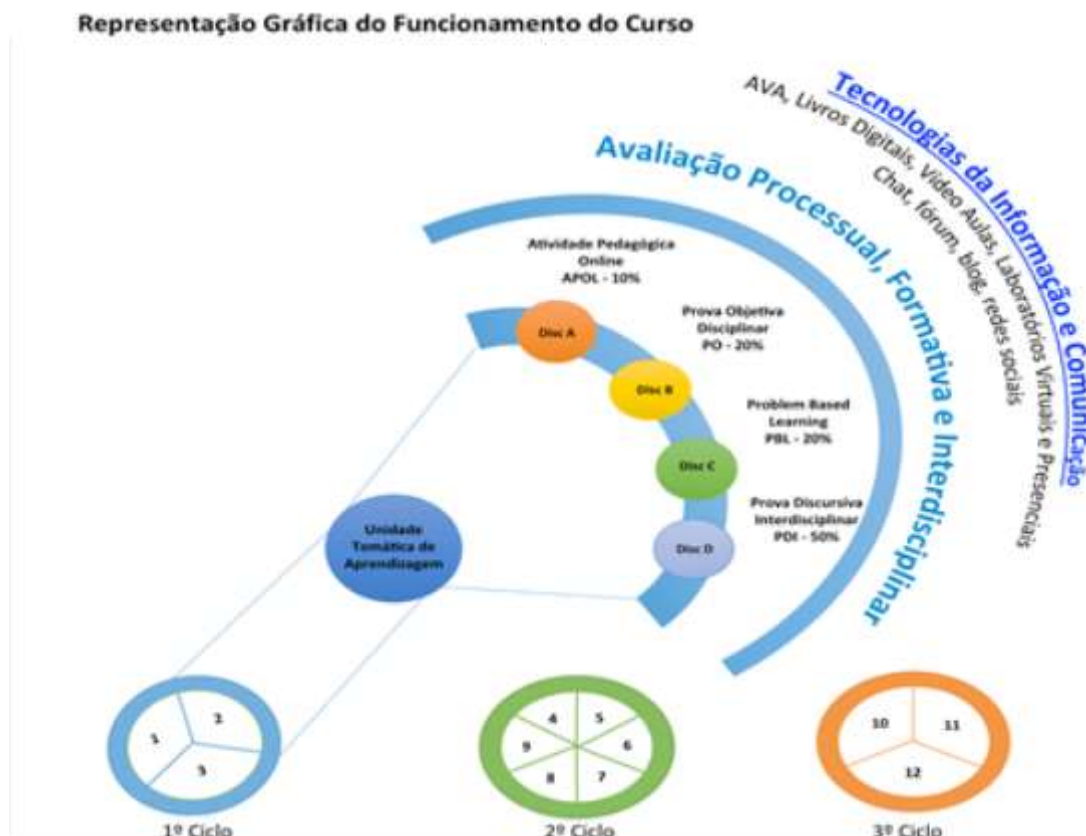
Segundo o projeto pedagógico do curso:

O processo de organização do currículo em UTA permite que as atividades interdisciplinares sejam realizadas de forma mais harmônica e sistematizada, uma vez que são produzidas as Rotas de Aprendizagem por meio de escrita de material e gravação das aulas, a produção das Rotas é realizada pelos quatro professores da UTA e validado por um quinto professor, que chamamos de “quinto elemento”. (PPC, IES PRIVADA, 2012, p. 35)

As rotas de aprendizagem são compostas de materiais multimidiáticos (*slides*, *videoaula*, *texto interativo*) produzidos para a IES e utilizados nas modalidades EaD, presencial e semipresencial. Cada disciplina possui 6 rotas que contemplam todo o conteúdo.

¹⁶ Apesar de estudos mostrarem que a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos possuem propostas distintas (MATTAR, 2017), a IES utiliza as duas nomenclaturas como sinônimos na proposta pedagógica do curso.

Figura 6 — Representação Proposta Pedagógica do curso B da IES privada



Fonte: PPC IES PRIVADA (2012, p. 83)

O curso possui 3 (três) ciclos. O estudante tem liberdade de cursar as UTAs dentro de cada ciclo sem a obrigatoriedade de cursar uma sequência pré-determinada. A entrada no curso pode acontecer em qualquer uma das 3 UTAs do 1º ciclo.

Para corresponder a essa necessidade, além de os cursos serem organizados por UTAs são divididos em ciclos. Cada ciclo abrange duas ou três UTAs que podem ser cursadas em qualquer ordem, desde que dentro do ciclo. O primeiro ciclo se propõe a trabalhar com os conhecimentos considerados referenciais básicos necessários para a progressão na formação profissional mais estrita. Isso não significa que seja um ciclo "genérico", e sim que nele se concentram as bases para a futura ação laboral. Os segundo, terceiro e quarto ciclos objetivam trazer à discussão outras competências demandadas pela profissão em questão. Além disso, nos cursos de bacharelado e licenciatura o último ciclo enfoca mais estritamente a questão da pesquisa. (PPC, IES PRIVADA, 2012, p. 84)

O curso é credenciado na modalidade presencial, e possui o apoio do AVA em todas as disciplinas, tendo como foco a disponibilização de conteúdos e a realização das avaliações. A proposta pedagógica do curso explicita que utiliza a abordagem do ensino híbrido com ênfase na sala de aula invertida e PBL (*problem*

or *project based learning*)), esta última acontece em uma disciplina específica, interdisciplinar, com o objetivo de aplicar teoria à prática.

As aulas presenciais acontecem por meio de atividades em sala no *campus* Curitiba, todos os dias da semana, e a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os estudantes recém-matriculados entram no módulo que está sendo ofertado, havendo integração com os estudantes veteranos nas atividades desenvolvidas em conjunto.

A partir do acesso ao AVA, os estudantes acessam os recursos didáticos das disciplinas. Cada disciplina dispõe de seis rotas de aprendizagem, com aulas gravadas, expositivas, com sessenta minutos cada, indicação de livros interativos e slides. Os livros são disponibilizados na biblioteca virtual e são entregues na forma impressa para os estudantes no início de cada módulo. No AVA, há opções de interação via fórum, chat ou via telefone 0800.

A avaliação é composta por 5 APOLs (Atividade Pedagógica online), com peso de 20%, que acontecem ao longo do quadrimestre de forma interdisciplinar, abrangendo os conteúdos de todas as disciplinas; ao final do período é realizada uma prova objetiva com peso de 20% e uma discursiva com peso de 50%. Além dessas avaliações, são consideradas, com peso de 10%, as atividades realizadas na disciplina de PBL¹⁷.

A APOL é uma avaliação interdisciplinar baseada em questões de múltipla escolha. São questões randômicas que podem ser efetuadas em qualquer local que exista internet e pode ser desenvolvida com consulta e em grupo. A outra atividade avaliativa é a prova objetiva, baseada em questões de múltipla escolha, randômicas. Essa avaliação é individual e deve ser efetuada no campus presencial, na data marcada, na presença do professor. A prova discursiva, composta de cinco questões randomizadas acontece de forma presencial, individual e na presença de um professor.

¹⁷ O curso da IES privada possui na sua matriz curricular 9 disciplinas distribuídas nas UTAS que se chamam PBL destinadas a atividades de solução de problemas que emergem de uma situação real trazida pelo docente da disciplina.

4.1.5 Extração dos dados nos planos de ensino

Tomando os dados presentes no projeto pedagógico do curso (PPC) e nos planos de ensino, extraídos a partir das matrizes presentes nos Apêndices A e B, e buscando confrontar com os fatos observados empiricamente, organizou-se uma planilha com informações. Agruparam-se os dados a partir das tecnologias educacionais (tabela 1) e técnicas e estratégias metodológicas (tabela 2) descritas nos documentos do curso. Os dados presentes (e ausentes) nos planos de ensino foram comparados com os dados descritos nos PPCs.

O curso A do curso A possui em seu PPC quatro quadros que explicitam estratégias didático-pedagógicas e tecnologias educacionais sugeridas para o desenvolvimento das disciplinas nos momentos a distância e presenciais. A partir desses quadros, foi possível traçar um comparativo entre o planejamento do curso e o plano de ensino de cada disciplina.

Em seguida, investigaram-se as tecnologias educacionais bem como as técnicas e estratégias metodológicas descritas em 56 planos de ensino¹⁸ - 30 planos (41%) do Curso A - do curso A e 26 (48%) planos do Curso B da IES privada. Dos 26 planos do curso B, 10(dez) apresentavam somente o detalhamento da ementa, por isso na comparação foi utilizado o total de 16 planos de ensino analisados.

A primeira coluna descreve todas as tecnologias educacionais encontradas no PPC e nos planos de ensinos. Nas colunas seguintes comparam-se quais foram descritas no projeto pedagógico do curso e quais foram descritas nos planos de ensino, projetando que os planos de ensino deveriam ser descritos levando-se em consideração os projetos pedagógicos de curso.

Com vistas a identificar a coerência entre a proposta pedagógica dos cursos e os planos de ensino, analisou-se a frequência da descrição das tecnologias educacionais (tabela 1) e técnicas e estratégias metodológicas (tabela 2) nos planos de ensino. Além disso, outras técnicas e estratégias metodológicas e tecnologias e recursos educacionais foram encontrados na descrição dos planos de ensino, divergindo do proposto nos PPCs, conforme exposto na tabela 1.

¹⁸ O curso A (IES pública) possui 73 disciplinas na matriz curricular e o Curso B (IES privada) possui 54 disciplinas.

Tabela 1 — Tecnologias e recursos educacionais encontrados nos documentos institucionais

TECNOLOGIAS/RECURSOS	PPC IES PÚBLICA	PLANOS DE ENSINO - CURSO A - IES PÚBLICA	PPC IES PRIVADA	PLANOS DE ENSINO - CURSO B - IES PRIVADA
AVA	X	24 (80%)	X	2 (12,5%)
Fórum	X	5 (17%)		0
Wiki	X	0		0
Adaptweb	X	0		0
Sai-ae	X	0		0
Eportfolio	X	0		0
Erubrica	X	0		0
Roa	X	0		0
Vídeo ou webconferência	X	0		0
Software		2 (7%)	X	0
Computador		14 (47%)	X	7 (44%)
Data show		14 (47%)	X	7 (44%)
Vídeoaulas		8 (27%)	X	4 (25%)
Livro digital		0	X	0
Biblioteca virtual		0	X	0
Chat		0	X	0
Radioweb		0	X	0
Mídias sociais		8 (27%)	X	0
Quadro e giz		10 (33%)		7 (44%)
E-mail		8 (27%)		0
Textos — pdf ou links		7 (23%)		7 (44%)
Papel e caneta		0		2 (12,5%)
Livro		0		1
Slides		2 (7%)		7 (44%)
Guia de estudo		1 (3%)		2 (12,5%)
Aulas gravadas		0		1 (6, %)

Celular		0		1 (6%)
Cd		0		2 (12,5%)
Outras		4 (13%)		0

Fonte: elaborada pela autora (2017)

Percebeu-se que os recursos educacionais descritos nos dois PPC são diferentes, mas ambos descrevem o uso do AVA em todas as disciplinas do curso. Importante ressaltar que são dois ambientes virtuais diferentes. O curso A do curso A utiliza o *Moodle*, que é um software livre, e o curso B da IES privada utiliza-se de um ambiente virtual de autoria.

Apesar disso, a descrição do uso do AVA aparece quase nula nos planos de ensino do curso B da IES privada. O mesmo acontece com a descrição da biblioteca virtual, chat, radioweb, mídias sociais no PPC, que não aparecem descritos nos planos de ensino. A descrição do uso das videoaulas aparece em 25% dos planos de ensino analisados. Ressalta-se que todas as disciplinas do curso B fazem uso do AVA e nele são disponibilizadas videoaulas e livro digital para todas as disciplinas.

Os recursos Wiki, Adaptweb, SAI-AE, ePortfolio, eRubrica, ROA, Vídeo ou webconferência estão detalhados no PPC do curso A da IES pública, mas em nenhum dos planos aparece a utilização dessas ferramentas.

No entanto, em ambos os cursos, outros recursos que não estão citados no PPC aparecem nos planos. É o caso do quadro e giz, e-mail, textos — pdf ou links, papel e caneta, livro, slides, guia de estudo, aulas gravadas, celular e CD.

A partir dessa comparação, foi possível perceber o foco dado à exposição de conteúdos por meio do computador, data show, quadro e giz e textos como principais recursos em ambos os modelos. Menos de 30% das disciplinas analisadas do curso A descrevem outras mídias como videoaulas, mídias sociais e e-mail. O celular só foi descrito em um plano de ensino da IES privada.

Quanto às estratégias metodológicas, algumas elencadas no PPC do curso A (portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, simpósio, estudo do meio, Philips 66, GVGO, dramatização, simulações, painel e oficinas), não apareceram descritas nos planos de ensino, indicando a dicotomia entre o descrito na proposta pedagógica do curso e o planejado para a execução em aula.

Tabela 2 — Estratégias metodológicas encontradas nos documentos institucionais

Estratégias metodológicas	PPC IES pública	Planos de ensino IES Pública – Curso A	PPC IES Privada	Planos de ensino IES privada – Curso B
Aula expositiva dialogada	X	23 (77%)		3 (19%)
Aula expositiva		8 (27%)		4 (25%)
Debate		5 (17%)		5 (31%)
Estudos de caso	X	10 (33%)		4 (25%)
Estudo dirigido	X	3 (10%)		0
Solução de problemas	X	1 (3%)		1 (6%)
Portfólio	X	0		0
Tempestade cerebral	X	0		0
Mapa conceitual	X	0		0
Simpósio	X	0		0
Estudo do meio	X	0		0
Pesquisa	X	9 (30%)		3 (19%)
Exercícios	X	9 (30%)		1 (6%)
PBL		0	X	1 (6%)
Philips 66	X	0		0
GVGO	X	0		0
Dramatização	X	0		0
Simulações	X	0		0
Painel	X	0		0
Oficinas	X	0		0
Seminários		8		0
Jogos	X	1 (3%)		0
Fórum		1 (3%)		0
Leituras de textos	X	16 (53%)		2 (12%)
Atividades no laboratório de informática		4 (13%)		0
Exercícios no AVA		9 (30%)		0
Apresentações de trabalhos		3 (10%)		0
Atividades em grupo		18 (60%)		2 (12%)

Atividades individuais		17 (57%)		0
Atividade de campo		6 (20%)		0
Atividade prática		5 (17%)		3 (19%)
Outras		6 (20%)		2 (12%)

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Dentre as estratégias metodológicas mais descritas no curso A, estão as aulas expositivas dialogadas, atividades em grupos ou individuais e leitura de textos. Já no curso B, em primeiro lugar aparecem atividades que propiciam debate, aulas gravadas, estudos de caso e aulas expositivas.

Quadro 7 — Resumo das características de cada Curso

	IES PÚBLICA – CURSO A	IES PRIVADA – CURSO B
Número de estudantes	250 estudantes	95 estudantes
Carga horária	3200 horas / 73 DISCIPLINAS – 44 semipresenciais	3344 horas / 54 DISCIPLINAS semipresenciais
AVA	Utiliza o AVA em todas as disciplinas com atividades avaliativas	Utiliza o AVA em todas as disciplinas com atividades avaliativas
Aulas presenciais	Aulas presenciais diárias	Aulas presenciais diárias
Tecnologias educacionais	AVA, fórum, Computador, data show, vídeoaulas, mídias sociais, quadro e giz, email, textos, slides	AVA, computador, data show, vídeoaulas, quadro e giz, textos, slides, cd, celular, livro, papel e caneta
Estratégias/técnicas	Aula expositiva, debate, estudo de caso, estudo dirigido, pesquisa, exercícios, seminários, leitura, atividades em grupos, atividades individuais, atividades de campo, atividades práticas	Aula expositiva, debate, estudos de caso, PBL, pesquisa, leitura, atividade em grupo, atividade prática, exercícios

Fonte: elaborado pela autora

O quadro 6 apresenta as características de cada curso. São cursos da mesma área de duas IES diferentes. Destaca-se que ambos são cursos presenciais que possuem até 20% ofertado a distância. Para isso utilizam-se do ambiente virtual de aprendizagem nos momentos a distância.

Há diferenças na oferta das disciplinas semipresenciais visto que no curso B da IES privada todas possuem parte presencial e parte EaD e no curso A do curso A 60% das disciplinas acontecem desta forma. Ambos possuem aulas presenciais em todos os dias da semana. Os recursos educacionais e as técnicas e estratégias encontrados nos PPCs e planos de ensino dos cursos são similares, porém tem algumas diferenças.

4.2 Observação

Para realização da observação no curso A da IES pública, conversei com o coordenador por aproximadamente 01:30h e ele me explicou como aconteceu a inserção da EaD no curso, que até 2013 era exclusivamente presencial. Combinamos que ele faria um contato com os docentes e que a partir do retorno deles eu poderia me organizar para observar as aulas.

No curso B da IES privada, foi realizada uma conversa inicial com o diretor da escola responsável por vários cursos na instituição, com o objetivo de entender a organização da IES e de selecionar o curso para pesquisa. A conversa durou aproximadamente 01:30h, e a partir dela foi possível compreender a organização da instituição e a estruturação dos cursos. Selecionado o curso, fui à coordenação explicar a proposta de pesquisa e a definição dos horários e selecionar as disciplinas disponíveis para a observação.

A participação nas aulas possibilitou acompanhar de forma mais próxima a realidade dos estudantes e professor na sala de aula. Os professores foram codificados em P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 para preservar a identidade.

A observação aconteceu de forma não estruturada e focou-se em observar as categorias anunciadas nesta pesquisa, a saber: modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas. Os relatos completos estão descritos no apêndice A.

4.2.1 *Observação do curso A da IES pública*

A observação na IES pública aconteceu em 13 aulas compostas de 5 horas de observação presencial e 21 horas de observação a distância no AVA de duas disciplinas presenciais que possuem 20% a distância (disciplinas A e C) e outra (disciplina B) que acontece presencialmente com suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

4.2.1.1 Modalidades de ensino

De forma geral, pôde-se perceber que há o uso dos momentos presenciais e a distância nos dois cursos pesquisados. Cada um se organiza de uma forma. O curso A permite que cada docente tenha autonomia sobre a organização de sua disciplina no AVA. Assim cada docente explora as ferramentas que conhece de acordo com sua proposta pedagógica. Não foi observada conexão entre o que aconteceu a distância e no presencial. Na primeira aula da disciplina do professor P9 ele falou sobre o uso do AVA, a senha de acesso para os que ainda não tinham acessado e informou que o plano de ensino, materiais e atividades estavam disponíveis lá.

4.2.1.2 Tecnologias educacionais

Acompanhou-se a interação no ambiente virtual. As ferramentas do AVA, no curso A são escolhidas pelo docente responsável pela disciplina, bem como a criação de provas, atividades, orientações, seleção de materiais e todos os passos restantes do design educacional das disciplinas. Foi percebida pouca interação via AVA nas disciplinas observadas. Houve o uso de atividades individuais e em grupos no AVA utilizando-se diferentes ferramentas da plataforma virtual.

O uso das tecnologias educacionais, nos poucos momentos presenciais observados, se limitou ao uso do projetor, computador, slides, quadro e giz. Os estudantes possuem seus dispositivos móveis, mas não foi observado o uso pedagógico dos mesmos.

4.2.1.3 Técnicas e estratégias metodológicas

Quanto às técnicas e estratégias metodológicas no contexto presencial, observou-se o predominante uso da técnica aula expositiva dialogada. No contexto a distância houve o uso de diferentes ferramentas e o uso da técnica estudo de caso.

4.2.2 *Observação no curso B da IES privada*

As atividades de observação foram realizadas no período de 02/06/2017 a 31/08/2017, com carga horária total de 32 (trinta e duas) horas. A participação nas aulas presenciais ocorreu no turno da noite, perfazendo de 2 a 4 horas por semana.

Acompanhou-se as aulas presenciais de três disciplinas de uma turma do curso B que possui 45 (quarenta e cinco) estudantes inscritos. Houve também a oportunidade de observação no AVA de uma disciplina do curso B.

4.2.2.1 Modalidades de ensino

O curso B tem um AVA para cada disciplina que não é organizado pelo próprio docente. O material disponível a distância é o mesmo preparado para cursos da modalidade a distância oferecido pela IES. A observação permitiu entender que apesar da aula presencial as provas objetivas e discursivas que acontecem ao final da disciplina são baseadas nos materiais disponíveis no AVA. A conexão entre os contextos EaD e presencial se refletem na aula presencial pela explicação que o professor faz do material já disponível no AVA. Muitas vezes o professor repetiu a explicação já dada nas videoaulas disponíveis, utilizando inclusive os mesmos slides.

4.2.2.2 Tecnologias educacionais

Durante o período observado no contexto presencial foram utilizados diferentes recursos educacionais como: computador, data show, slides, Facebook, papel, caneta, cartolinas e materiais de papelaria, balões.

Ao acessar o AVA de uma das disciplinas do curso B constatou-se que foi utilizado para disponibilização dos materiais das rotas de aprendizagem (videoaulas e livros digitais), realização das APOLs e para postagem de tarefas, sem proporcionar discussões ou interação entre os estudantes.

O material é o mesmo preparado para a rota de aprendizagem da modalidade EaD. Em uma das disciplinas observadas, o professor da disciplina é o mesmo que gravou a rota que está disponível no AVA e utiliza os mesmos slides nas aulas presenciais.

4.2.2.3 Técnicas e estratégias metodológicas

A pesquisadora percebeu que a maioria dos estudantes não acessa o AVA e não realiza as leituras antes das aulas, tendo dificuldade para acompanhar as aulas

presenciais e interagir com o conteúdo, mas para realizar as APOLs eles estudam o material virtual.

A avaliação formativa acontece diariamente por meio da interação dos estudantes e participação nas atividades propostas (estudos de caso, trabalhos em grupo, aulas dialogadas), mas parece que é uma avaliação extra. *“Todas as aulas valem 1 (um) ponto extra com um exercício prático” (P1, 2017)*. A avaliação é realizada no AVA via APOL a cada final de rota e prova objetiva e discursiva presencial online ao final do quadrimestre.

Houve predominância das aulas expositivas também foram observados os usos de atividades em grupos, estudos de caso e atividades gamificadas.

4.3 A voz dos estudantes: resultados do questionário

O questionário composto por três blocos de perguntas visa conhecer o perfil dos estudantes e seus modos de aprender, bem como de identificar tecnologias e modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial (tecnologias utilizadas, estratégias metodológicas e o objetivo do perfil profissional dos estudantes).

O primeiro bloco possui 9 (nove) perguntas e visa traçar o perfil do estudante (gênero, idade, raça, estudo dos pais). O segundo bloco, composto por 18 (dezoito) questões, permitiu conhecer o perfil de estudo dos participantes, suas preferências quanto às tecnologias que acessam, estratégias metodológicas que mais se adequam e preferências de aprendizagem. O terceiro e último bloco, composto por 5 (cinco) questões objetivas busca conhecer o perfil profissional dos estudantes.

4.3.1 Perfil social e tecnológico dos estudantes

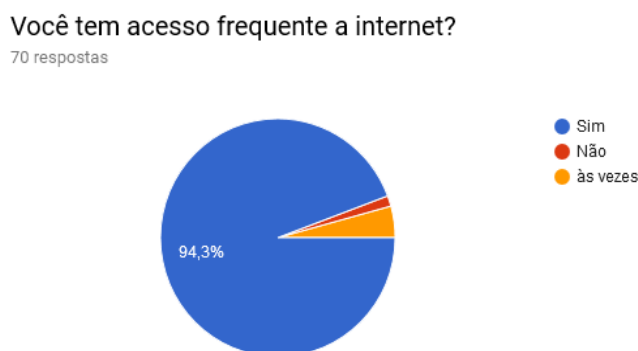
Optou-se em caracterizar o perfil do estudante de forma mesclada, e não por instituições, a fim de não provocar constatações e rotulações. O questionário foi

respondido por 70 (setenta) estudantes sendo 34 (trinta e quatro) do curso A do curso A e 36 (trinta e seis) do curso B da IES privada¹⁹.

A maioria dos respondentes afirmou que cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino (79%), e tem entre 18 e 55 anos, sendo que 67% estão entre os 18 a 25 anos, seguidos de 15% que tem entre 26 e 35 anos. Destaca-se a maioria dos respondentes são estudantes do primeiro ano (34,2%) seguidos de estudantes do 3º ano (26%), e do 2º (12,3%), 4º ano (12,3%) e 5º ano (2,2%).

Quanto ao acesso à internet 94% afirmam que possuem acesso frequente a internet e somente 3 (três) sujeitos responderam que às vezes e 1 (um) apenas afirmou que não possui.

Gráfico 3 — Acesso à internet



Fonte: elaborado pela autora (2017)

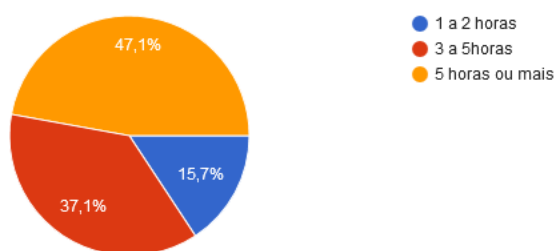
Ao serem questionados quanto ao tempo de acesso diário a internet 47,1% afirmam que passam 5 horas ou mais navegando e 37% afirmaram que acessam durante 3 a 5 horas.

Gráfico 4 — Tempo de acesso à internet

¹⁹ Ressalta-se que a presente pesquisa não tem interesse em generalizar a opinião dos estudantes respondentes. Compreende-se que as respostas representam a opinião dos respondentes e não de todo o curso ou de todo o universo de estudantes das IES.

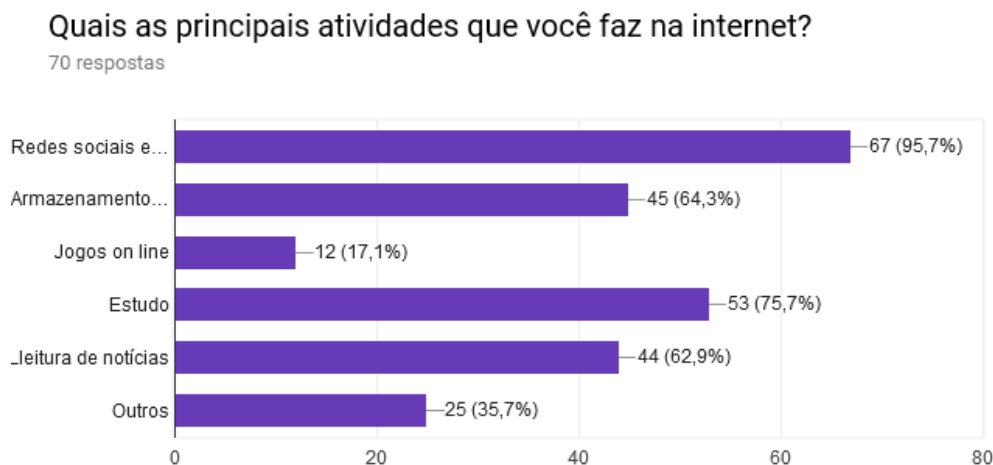
Quanto tempo por dia você acessa a internet?

70 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2017)

As principais atividades são navegação em redes sociais (95,7%), estudo (75,7%) e leitura de notícias (63%). O interessante é que apenas 17,1% afirmaram passar o tempo jogando online, discordando da afirmação feita por Kenski (2012), de que os jovens passam muito tempo jogando na internet.

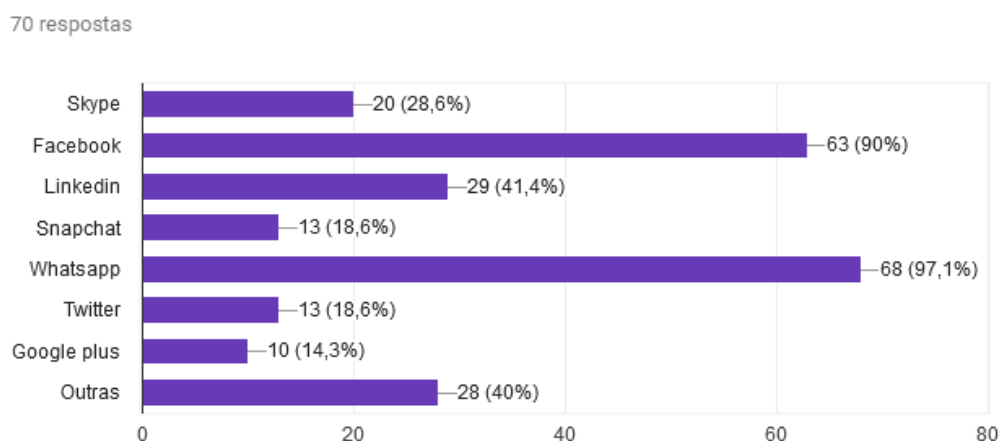
Gráfico 5 — Principais atividades realizadas na internet

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Sobre as mídias sociais, 99% afirmam possuir rede social, com exceção de um estudante. A rede social mais popular dentre os respondentes é o Whatsapp (97,1%) seguida do Facebook (90%). Outras redes sociais aparecem entre os acessos dos estudantes, tais como, LinkedIn (41%), Skype (29%), dentre outras citadas.

Gráfico 6 — Acesso às redes sociais

Se você respondeu sim a última questão, qual destas redes sociais você acessa?

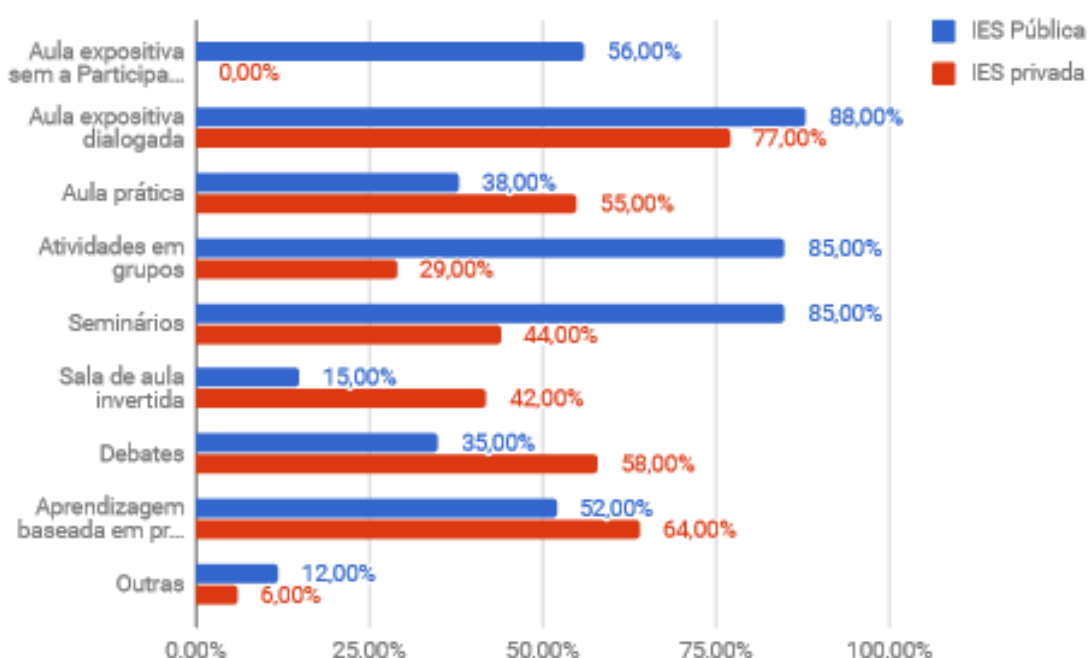


Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.3.2 Técnicas e estratégias metodológicas

Conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes nas disciplinas permitirá ter um diagnóstico das práticas utilizadas, o grau de satisfação discente e as potencialidades e dificuldades destes modelos na aprendizagem dos estudantes. Assim, os sujeitos foram questionados sobre as estratégias metodológicas normalmente utilizadas em sala de aula e sobre as estratégias metodológicas que mais se adequam ao seu perfil de estudos. As porcentagens do Gráfico 7 dizem respeito ao total de respondentes de cada curso. Os estudantes poderiam marcar mais de uma opção.

Gráfico 7 — Estratégias metodológicas utilizadas na graduação



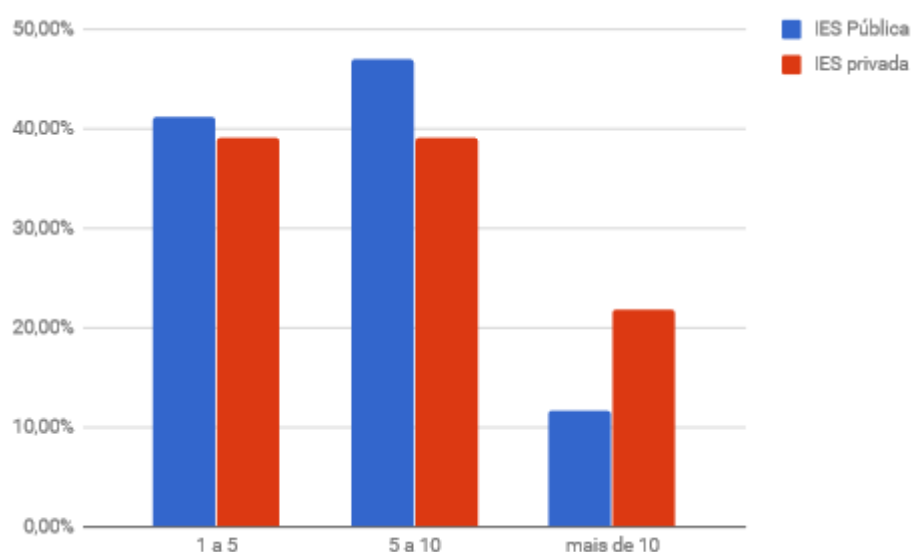
Fonte: elaborado pela autora (2017)

O gráfico ilustra as técnicas e estratégias metodológicas utilizadas em ambos os cursos analisados. Ficam aparentes dois modelos pedagógicos. De acordo com a visão dos estudantes, o curso A utiliza um modelo baseado em aulas expositivas dialogadas (88%), atividades de grupos e seminários (85%) e aulas expositivas enquanto o curso B mantém as aulas expositivas dialogadas (77%) ainda de forma predominante e conjuga com aprendizagem baseada em problemas (64%), debates (58%) e atividades práticas (55%).

Visando compreender como são as práticas docentes, quanto ao uso de metodologias diferenciadas foi questionado aos estudantes qual o número de docentes que já utilizaram metodologias diferenciadas da aula expositiva e

seminários na sala de aula durante a totalidade do curso. A maioria dos estudantes do curso A (47,05%) afirmou que foram de 5 a 10 docentes (e média 25 % a 50% do total de docentes do curso), considerando que o curso possui 68 disciplinas e possui 22 docentes. Já no curso B, 39,13% afirmaram que foi de 1 a 5 professores e outros 39,13% que foi de 5 a 10 professores sendo que no curso há 34 docentes cadastrados.

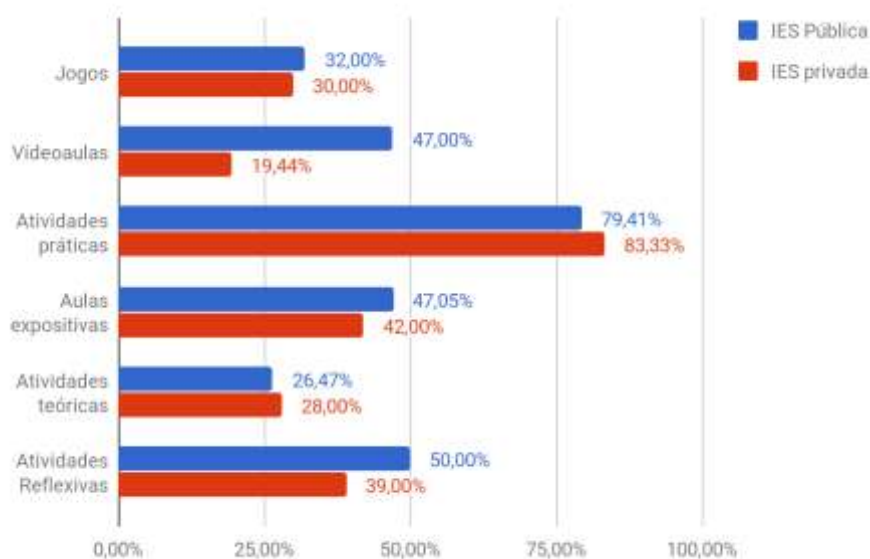
Gráfico 8 — Quantidade de docentes que utilizam metodologias diferenciadas



Fonte: elaborado pela autora (2017)

As estratégias metodológicas adotam recursos didáticos diversos e por vezes utilizam-se do apoio das tecnologias da informação e comunicação. Questionou-se aos estudantes sobre a maneira como melhor aprendem²⁰. As respostas que mais aparecem estão sintetizadas no Gráfico 9:

²⁰ Vale ressaltar que a percepção do estudante sob sua aprendizagem não revela como de fato ela acontece.

Gráfico 9 — Preferências de aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Além das atividades práticas, priorizadas por quase a totalidade dos discentes das duas IES, os estudantes do curso A demonstram preferência por atividades reflexivas (50%) e em seguida por aulas expositivas e videoaulas (47%) em detrimento das atividades teóricas (26%). Nota-se maior preferência pela utilização de videoaulas no curso A da IES pública em relação ao curso B da IES privada, fato interessante ao considerar que a IES privada utiliza toda a estrutura já consolidada na instituição para a modalidade EaD e possui em todas as disciplinas o apoio de videoaulas. O resultado pode indicar excesso de material audiovisual, desinteresse ou falta de tempo para o estudo de todas as videoaulas.

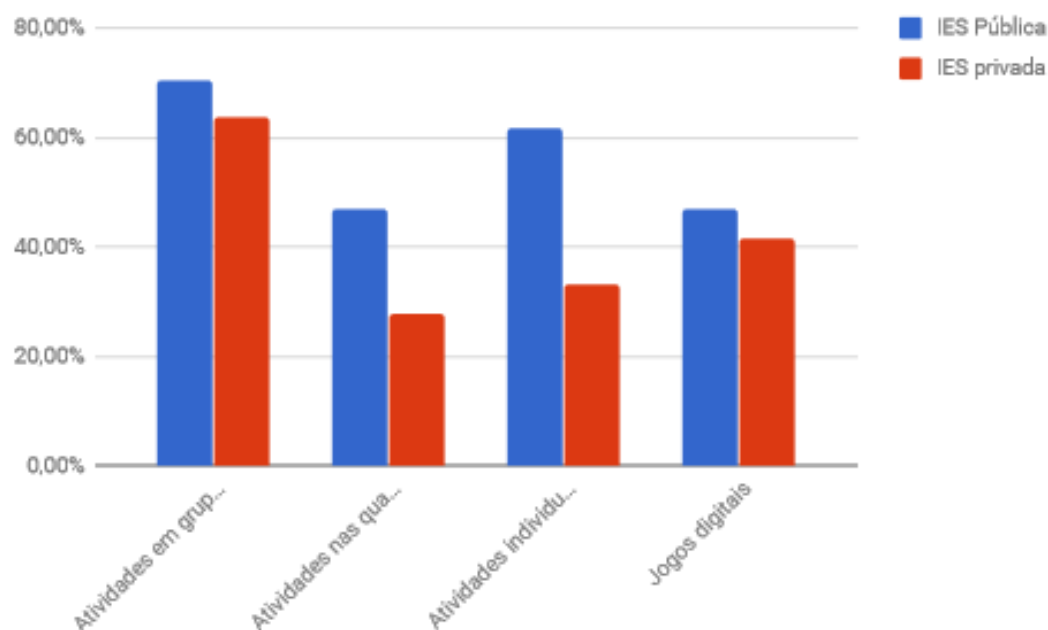
No curso B, além das atividades práticas, há preferência por aulas expositivas (42%) e atividades reflexivas (39%). Destaca-se que 32% dos respondentes o curso A e 30% no curso B preferem aprender por jogos.

Ao se traçar um comparativo entre as estratégias metodológicas utilizadas e de preferência dos estudantes nota-se que há preferência por atividades práticas e que estimulem a reflexividade. No entanto, estas estratégias são apontadas no gráfico 9 como atividades utilizadas somente por 38% dos respondentes no curso A e 55% no curso B, a prevalência ainda são as aulas expositivas, ensejando esse tipo de atividade.

A questão seguinte procurou compreender a preferência discente por quatro tipos de estratégias metodológicas. Foi questionado se o estudante gostaria ou

gosta de ter aulas em que o professor utilizasse: atividades em grupo pequenos, possibilitando mais interação entre docentes e discentes, atividades nas quais se estuda o conteúdo por meio de videoaulas antes e durante a aula pudesse tirar dúvidas e fazer atividades de fixação de conteúdo, atividades individuais de estudo utilizando dispositivos móveis e/ou jogos digitais.

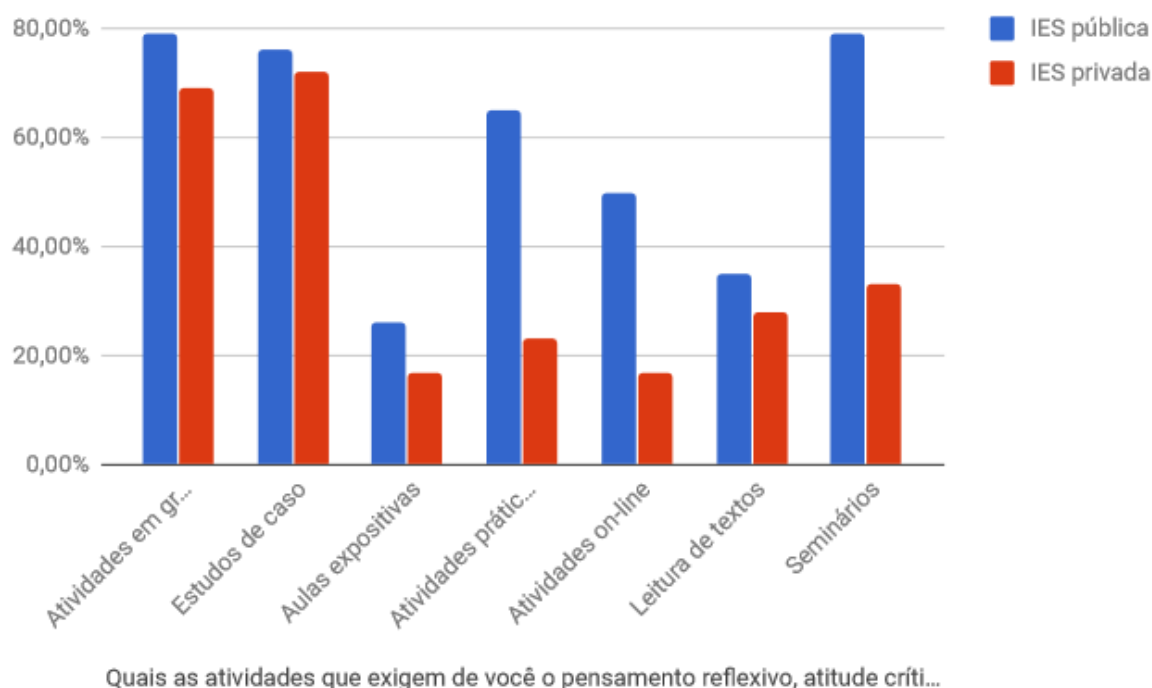
Gráfico 10 — Estratégia metodológica de preferência



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Para essa pergunta os estudantes poderiam marcar mais de uma resposta. As porcentagens estão de acordo o número total de respondentes de cada IES. Assim, na IES pública, fica evidente a preferência por atividades em pequenos grupos (70,58%), seguidas de atividades individuais que utilizem os dispositivos móveis trazidos pelos discentes (61,76%). A aprendizagem por meio de jogos digitais aparece com 47,05% assim como o modelo sala de aula invertida aparece como última opção tendo (47,05%) de preferência.

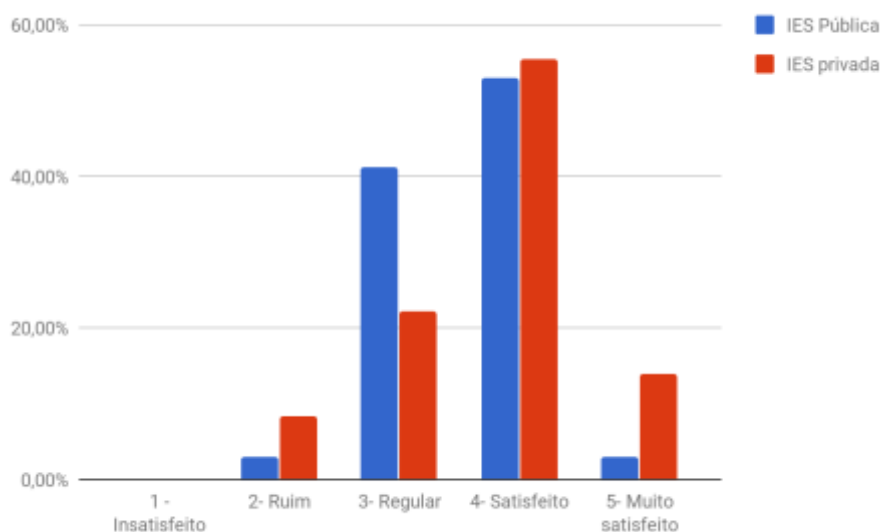
Visando relacionar as atividades desenvolvidas para se atingir as competências requeridas, perguntou-se aos estudantes quais as estratégias metodológicas que exigem o pensamento reflexivo, atitude crítica e autonomia. Na IES pública aparecem os seminários, atividades em grupos e estudos de caso. Na IES privada os estudos de caso e atividades de grupo têm o potencial de favorecer o desenvolvimento dessas atitudes e habilidades.

Gráfico 11 — Estratégias metodológicas para se atingir as competências

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Na IES privada também há preferência por atividades em pequenos grupos (63,88%), seguidas de jogos digitais (41,66%). As atividades individuais aparecem na sequência com 33,33% e por último está o modelo sala de aula invertida, (27,77%). Nota-se também que na questão sobre as preferências de aprendizagem (Gráfico 9) pouco mais de 30% dos estudantes disseram que aprendem por meio de jogos e dentre as quatro propostas oferecidas pouco mais de 40% nas duas IES veem possibilidades de aprendizado por meio de jogos digitais.

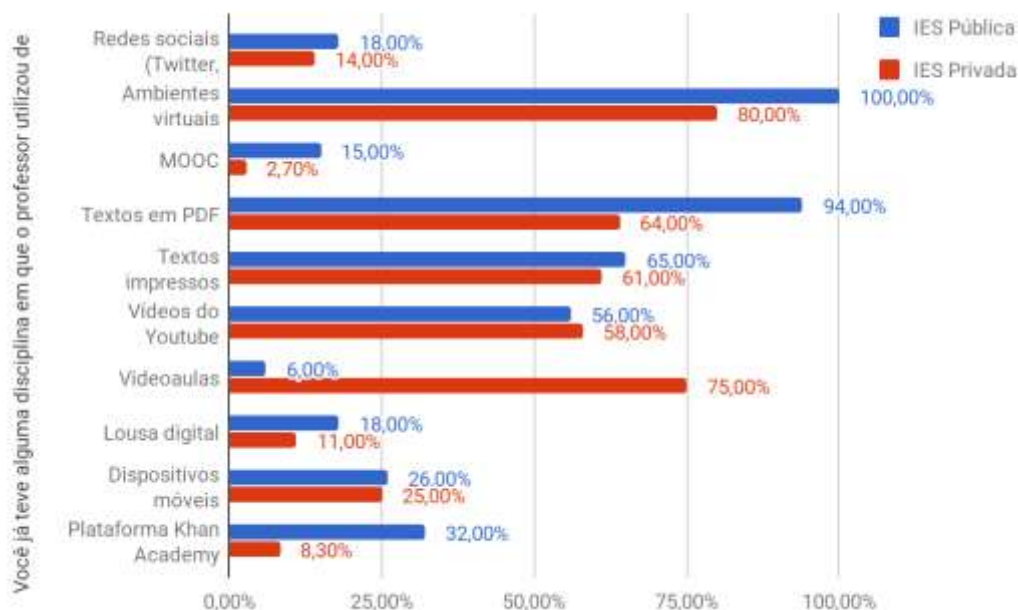
De maneira geral, quando questionados sobre o grau de satisfação com os processos metodológicos realizado em sala de aula (presencial ou online) pelos docentes na sua graduação, em uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa insatisfeito e 5 muito satisfeito, mais de 50% dos estudantes das duas instituições estão satisfeitos e atribuíram nota 4. Ao somar as notas 4 e 5, 56% dos estudantes do Curso A estão satisfeitos ou muito satisfeitos, mas 44% destacam insatisfações que merecem atenção da instituição. No curso B a soma de estudantes satisfeitos chega a quase 70%, mas pouco mais de 30% também apresentam críticas.

Gráfico 12 — Grau de satisfação quanto as estratégias metodológicas

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.3.3 Tecnologias e recursos educacionais

De acordo com os estudantes as seguintes tecnologias educacionais foram utilizadas durante a graduação. Os ambientes virtuais, os textos em pdf e impressos e vídeos do YouTube aparecem como recursos mais utilizados em ambos os cursos. As videoaulas são recursos bastante utilizados no curso B da IES privada, aparecendo como o 2º recurso mais utilizado (75%). Quase não se tem a utilização de videoaulas no curso A da IES pública (6%).

Gráfico 13 — Tecnologias educacionais utilizadas pelos docentes

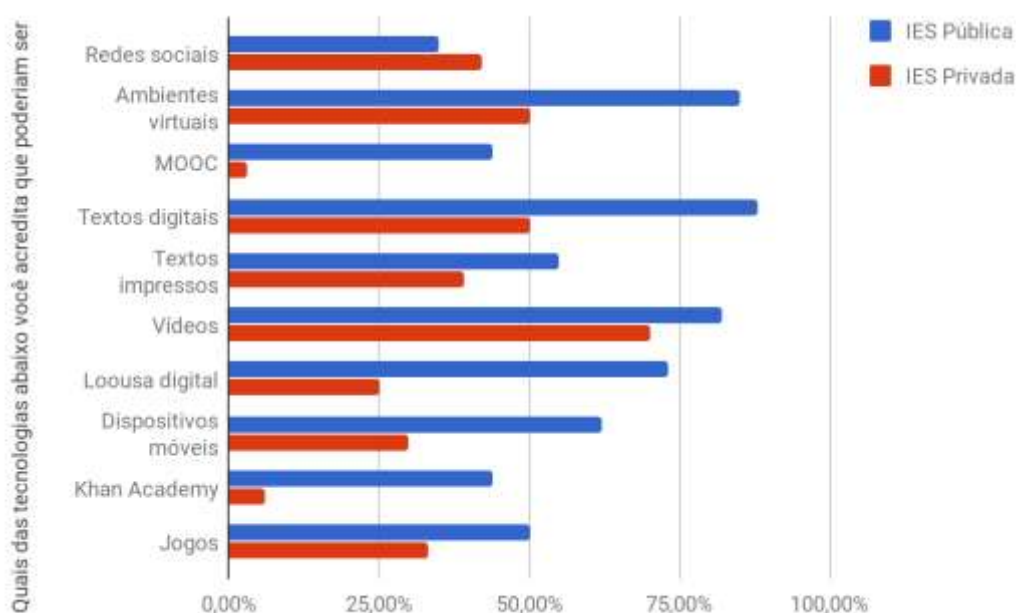
Fonte: elaborado pela autora (2017)

O uso de outros tipos de recursos, conforme descrito na tabela 1, especialmente os recursos digitais são tímidos e aparecem na visão de menos de 32% dos estudantes. A IES privada apresenta o mesmo cenário embora as porcentagens sejam menores para o uso do ambiente virtual e recursos textuais.

Posteriormente os estudantes responderam sobre quais das tecnologias que poderiam ser utilizadas na sala de aula. Na IES pública as ferramentas que aparecem elencadas para uso em sala de aula são os textos digitais (88%), os ambientes virtuais (85%), vídeos (82%), a lousa digital (73%) e os dispositivos móveis (62%) seguidos dos jogos (digitais ou não) (50%).

A maioria dos estudantes do curso B (70%) elencaram os vídeos como recurso que poderia ser mais utilizado em sala de aula, em seguida aparecem ambientes virtuais (50%), textos digitais (50%), redes sociais (42%) e dispositivos móveis (30%).

Gráfico 14 — Potencial das tecnologias educacionais para utilização em sala de aula



Fonte: elaborado pela autora (2017)

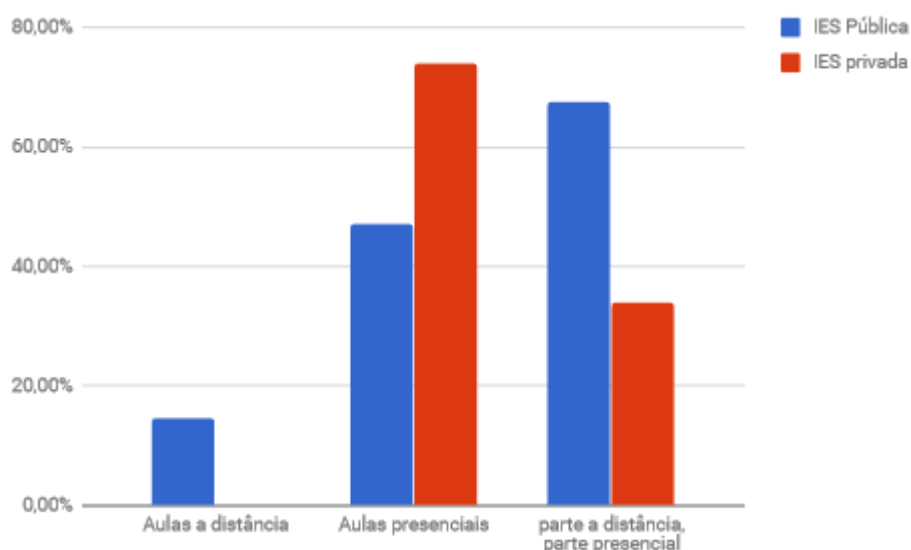
Entre os respondentes dos cursos da IES pública e privada a visão dos estudantes sobre a ferramenta com mais potencial de ser utilizados em sala de aula diverge. Enquanto no curso A os respondentes afirmam que são os textos digitais e o AVA no curso B aparecem os vídeos e o AVA. A experiência de utilização de videoaulas do público do curso B pode ter sido levada em consideração. A utilização dos cursos massivos abertos online e da plataforma Khan Academy quase não aparece nas respostas talvez por falta de conhecimento dos estudantes sobre estes recursos.

No conjunto uso e potencial dos recursos em sala de aula, a visão dos estudantes nas duas instituições é bem parecida. Apresentam alta utilização do ambiente virtual, textos e vídeos do YouTube. No entanto os estudantes veem potencialidades no uso das redes sociais, MOOCS, lousa digital, dispositivos móveis em uma crescente em relação ao uso. Na IES privada a plataforma Khan Academy aparece como pouco utilizada e com pouco potencial. O YouTube apresenta alta utilização e na visão dos estudantes tem potencial para ser mais explorado.

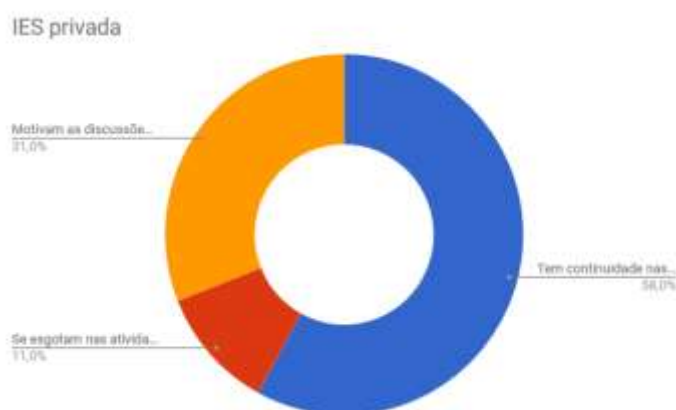
4.3.4 Modalidades de ensino

Sobre as atividades semipresenciais foram feitas quatro questões. Importante ressaltar que os respondentes são estudantes de cursos presenciais que oferecem até 20% do curso a distância e todos já cursaram disciplinas com parte EaD. No curso B da IES privada há utilização do quantitativo máximo de 20% do curso a distância e no curso A da IES pública o curso tem em média 11% EaD. Os estudantes afirmaram que em todas as disciplinas os docentes fazem o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e todos afirmaram que o curso possui disciplinas que utilizam parte da carga horária na modalidade online e parte na modalidade presencial, caracterizando a modalidade semipresencial. Foi questionada a preferência de estudo por atividades presenciais, a distância ou pela mescla de atividades. Percebeu-se que na IES pública predomina a preferência por atividades que mesclam atividades a distância e presenciais, enquanto que na IES Privada, há preferência por aulas presenciais.

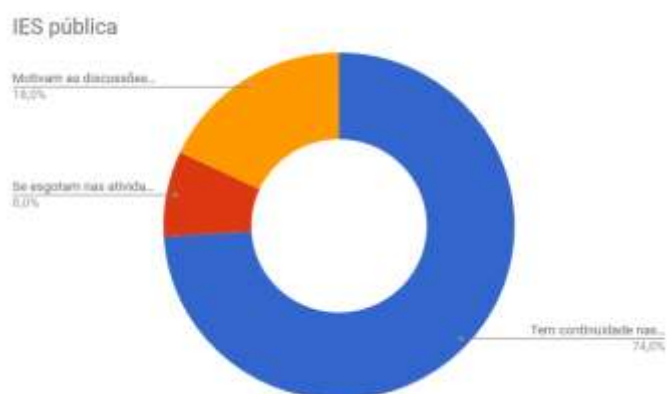
Gráfico 15 - Preferência por tipos de atividades



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Gráfico 16 — Percepção quanto ao conteúdo online na IES privada

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Gráfico 17 — Percepção quanto ao conteúdo online na IES pública

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Nas duas instituições a maioria dos estudantes afirma que os conteúdos estudados no ambiente virtual têm continuidade nas aulas presenciais demonstrando integração das modalidades. Parte dos estudantes declarou ainda que os conteúdos motivam discussões nas aulas presenciais.

Gráfico 18 — Percepção quanto a disciplinas semipresenciais

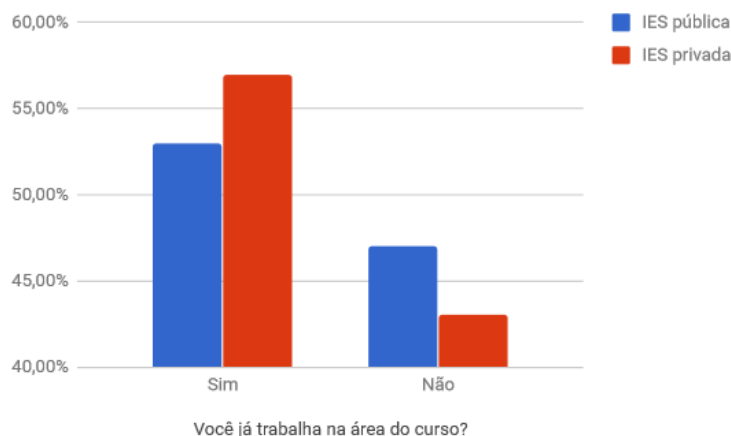
Fonte: elaborado pela autora (2017)

A maioria das respostas destacam que as atividades realizadas a distância flexibilizam a entrega dos trabalhos, tempo e espaço de estudo bem como permitem a disponibilização do conteúdo na mídia digital.

4.3.5 Perfil profissional dos estudantes

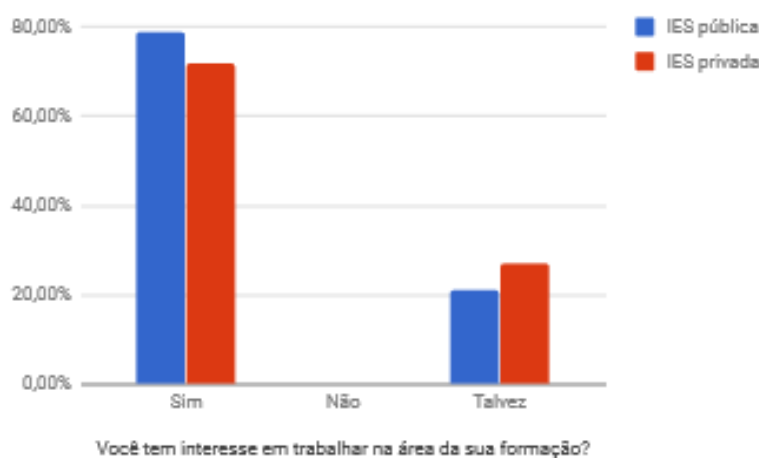
A análise do perfil profissional dos estudantes dos cursos permitirá conhecer as necessidades formativas dos sujeitos e programar estratégias metodológicas condizentes com as competências requeridas ao exercício profissional. Por competência Perrenoud e Thurler (2002, p. 19) definem como “aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. Masetto (2003, p. 25) complementa que “tem a ver com uma série de aspectos que se apresentam e se desenvolvem conjuntamente: saberes, conhecimentos, valores, atitudes e habilidades”.

Ao questionar se os estudantes já trabalham na área do curso percebe-se que mais da metade atuam na área de formação. A inserção profissional dos estudantes das duas IES é bem próxima, 56% dos respondentes do curso B enquanto na IES pública o número é de 54%.

Gráfico 19 — Inserção profissional do estudante

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Entre os respondentes do Curso A 79% pretendem atuar na área do curso e 21% demonstram dúvidas. Na IES privada o número de estudantes com interesse em atuar na área do curso é de 72% e os que apresentam dúvidas são 27%.

Gráfico 20 — Interesse em atuar na área do curso

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Para analisar o perfil profissional dos estudantes consultou-se nos documentos o perfil do egresso e traçou-se um paralelo entre as respostas objetivas e abertas do questionário. O Projeto pedagógico do Curso A afirma que:

o egresso do curso será preparado **em tecnologia da informação** e de comunicação, com **a inovação** constante de novos produtos e processos, novas **necessidades dos clientes/usuários** e estratégias diferenciadas para proporcionar **bem estar** para a comunidade, e, assim, contribuir para **eleva o padrão de vida** da população. (PPC IES PÚBLICA, 2013, p. 4, grifo nosso).

E ainda, sobre as competências do egresso, necessárias a desempenhar a função profissional:

com **visão socioeconômica** para **fomentar, gerar, coletar, tratar e disseminar a informação**, de forma responsável e sustentável, respeitando todas as instâncias da sociedade organizada e colaborando com a construção do saber individual e coletivo, no seu ambiente de atuação. Para tanto, deverá identificar e definir necessidades e problemas de informação, apontar soluções e melhorias no processo produtivo, pensar estrategicamente e contribuir para o processo da tomada de decisão organizacional. (PPC IES PÚBLICA, 2013, p. 30, grifo nosso).

O PPC prevê a utilização da metodologia de aprendizagem e avaliação baseada em competências. Assim, encontram-se no planejamento do curso as seguintes competências (quadro 11) — conteúdos, habilidades e atitudes — necessárias à formação do estudante.

Quadro 8 — Competências desenvolvidas no curso da IES pública

Competências requeridas dos estudantes	
Conhecimento	utilização de técnicas de tratamento, análise, disseminação e uso de informação; avaliação, gerenciamento e uso de tecnologia de informação. a proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos; ofertas de serviços de informação planejamento e elaboração de estratégias de informação planejamento e gestão de informações para negócios
Habilidades	analisar e interpretar informações; trabalhar em equipe resolver problemas de informação com flexibilidade e adaptabilidade; raciocínio lógico matemático comunicar-se de forma efetiva
Atitudes	responsabilidade, conduta ética busca pelo aprendizado contínuo; pensamento sistêmico, iniciativa espírito criativo e investigativo.

Fonte: elaborado pela autora com base no PPC da IES pública

Na IES Privada encontram-se as competências elencadas no perfil do egresso (PPC IES PRIVADA, 2015, p. 72) que foram sistematizadas no quadro 8:

Quadro 9 — Competências desenvolvidas no curso da IES privada

Competências requeridas dos estudantes	
Conhecimento	Planejar, organizar, coordenar e controlar processos, fluxos e sistemas, com vistas a cumprir, em tempo determinado, metas e objetivos previamente elaborados tendo em vista o sucesso organizacional Capacidade para compreender os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica.

	Compreensão crítica e reflexiva do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural Atuação pautada no rigor científico e metodológico para a tomada de decisões e a solução de problemas no âmbito das organizações Capacidade para articular interesses utilizando recursos, processos e pessoas considerando a diversidade
Habilidades	Atuação proativa, flexível, criativa e inovadora frente aos desafios organizacionais Flexibilidade e capaz de tomar decisões Capaz de promover mudanças Relação teoria e prática
Atitudes	Atuação ética, com base em valores e em práticas sustentáveis Respeito mútuo Compromisso com o autodesenvolvimento, Autonomia Flexibilidade Reflexividade

Fonte: elaborado pela autora com base no PPC da IES privada — Perfil do egresso

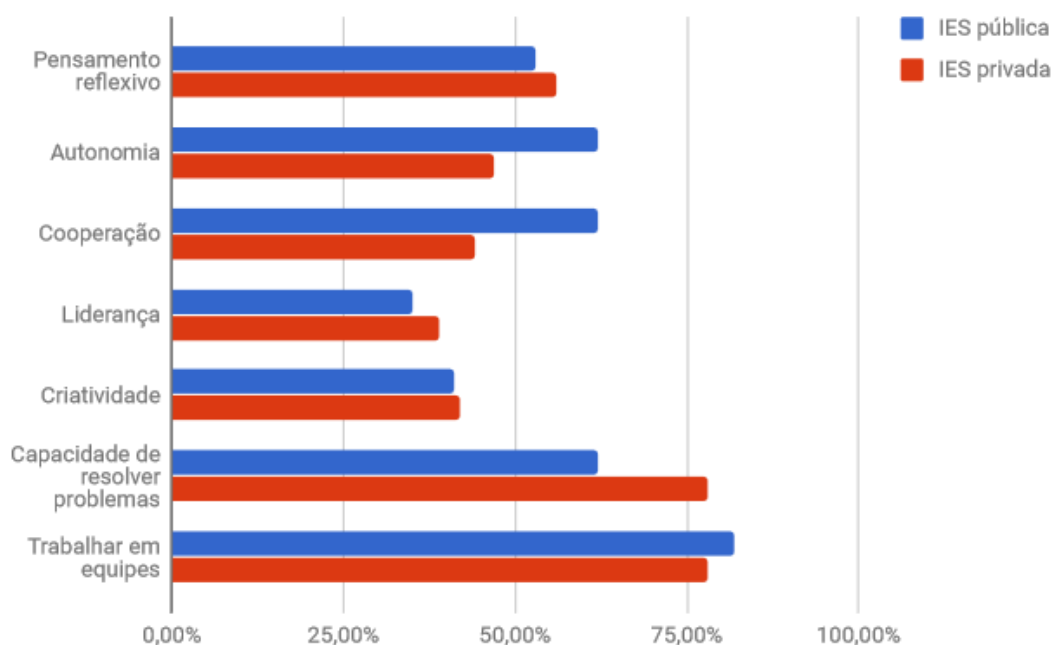
Tem-se que o curso analisado na IES privada também se orienta pelo modelo de competências, e possui os objetivos de:

Formar o profissional integral — deverá se garantir a indissociabilidade entre forma e conteúdo, permitindo a formação de um profissional que **domina além os conteúdos e as melhores formas de aplicá-los**, conhecendo, para tanto, as determinações dos aspectos sociais; Formar profissionais que **fomentem a cidadania** e o **respeito mútuo**. Entendendo a diversidade como representação do que é plenamente humano, propõe-se um trabalho baseado no princípio da solidariedade e da cooperação; Formar um profissional polivalente, **flexível e capaz de tomar decisões** — as rápidas mudanças observadas em vários âmbitos da sociedade imprimem marcas específicas à organização do trabalho profissional que, atualmente, deve, entre outras competências, **ser capaz de promover mudanças** sempre que necessário para o atendimento dos objetivos previstos; Formar um profissional **ético** — a preocupação com a construção de uma sociedade formada por pessoas desejosas de uma sociedade melhor para todos; Formar para a **autonomia** — é imprescindível que o profissional seja formado como sujeito que **sabe lidar com as ideias** (principalmente com a diversidade de ideias, conhecimentos, valores e atitudes), sendo capaz de **refletir** sobre o objeto de sua ação, a fim de adequar as melhores formas de agir para atingir os melhores resultados, sempre apreciando o saber como um bem cultural valioso; Articular teoria e prática — os cursos tomam como pressuposto que todas as disciplinas que compõem os currículos devem manter a necessária indissociabilidade entre teoria e prática; Formar para a diversidade cultural — as ações de formação deverão também promover a convivência de grupos heterogêneos de estudantes, visando à

superação de preconceitos e discriminações (PPC IES PRIVADA, 2015, p. 72, grifo nosso).

Orientando-se a partir das competências elencadas pelas IES (quadro 8 e 9) investigou-se se estão presentes nos discursos dos estudantes. As respostas à questão fechada sobre o estímulo às competências a partir das atividades realizadas pelos docentes ressaltam que na IES pública e na IES privada as habilidades mais desenvolvidas são trabalho em equipe e resolução de problemas. Atitudes como autonomia e cooperação aparecem na sequência na IES pública enquanto na privada aparecem atitudes relacionadas com pensamento reflexivo e autonomia.

Gráfico 21 — Competências desenvolvidas nos cursos



Fonte: elaborado pela autora (2017)

Na questão aberta, ao serem questionados sobre as competências necessárias para o desempenho da atuação profissional, as habilidades mais presentes no discurso foram liderança, proatividade (iniciativa), criatividade, organização, autonomia e comunicação.

A partir das competências elencadas nos dois PPCs elaborou-se o quadro 10 e o quadro 11 que relacionam as competências encontradas nas falas dos estudantes com as encontradas no planejamento institucional. Interessante ressaltar que na questão sobre as competências desenvolvidas nos cursos (Gráfico 21) a liderança aparece em ambas as instituições, como a atitude menos desenvolvida pelos docentes, e na questão aberta, da IES pública, sobre as competências

necessárias ao exercício profissional é a principal atitude elencada pelos sujeitos desta pesquisa como necessária ao desenvolvimento profissional, indicando necessidade de ser desenvolvida. Outras competências aparecem nas falas e estão compiladas no quadro 10.

Para compreensão do quadro 10 a 15, faz-se necessário explicar que a coluna competências se refere às competências descritas nos PPCs e as respostas dos estudantes são às respostas dos estudantes à questão aberta. As respostas foram categorizadas e organizadas de acordo com a relação com cada uma das competências descritas nos quadros. A frequência de cada uma se refere ao número de respostas. Cada estudante pode elencar mais de uma resposta.

Quadro 10 — Competências necessárias ao desempenho profissional encontradas nas falas dos estudantes do curso A da IES pública

Competências necessárias ao desempenho profissional				
	Freq	Competências descritas no PPC	Respostas dos estudantes	Freq
Conhecimentos	8	Utilização de técnicas de tratamento, análise, disseminação e uso de informação	Conhecimentos interdisciplinares gerais, Ferramentas como Excel, Gerir a informação, Habilidades técnicas da área (mapeamento de processos, identificação de necessidades entre outras), Habilidades voltadas para tecnologia, Tecnológica	7
		Avaliação, gerenciamento e uso de tecnologia de informação		0
		a proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos		0
		ofertas de serviços de informação		0
		Planejamento e elaboração de estratégias de informação	Estratégico	1
		planejamento e gestão de informações para negócios		0
Habilidades	28	Analisar e interpretar informações	Capacidade analítica, Habilidades que tenham haver com o Eixo escolhido no Curso (TI)	3
		Trabalhar em equipe	Colaborativíssimo, como lidar com pessoas, Cooperação, Trabalho em equipe	8
		Resolver problemas	Resiliência, Resolução de problemas, Boa capacidade de comunicação, Comunicação	5

			eficaz	
		Raciocínio lógico-matemático	Raciocínio rápido, Raciocínio lógico	4
		Comunicar-se de forma efetiva	Expor sua opinião, Boa capacidade de comunicação, Comunicação eficaz	8
Atitudes	50	Responsabilidade	Comprometimento, entregar nos prazos, Responsabilidade	6
		Ética	Comprometimento, entregar nos prazos	1
		Aprendizado contínuo	Disposição e disposição em aprender, aprender novas tecnologias, Aprendizagem contínua	6
		Pensamento sistêmico	Foco, Pensamento de dono, Pensamento reflexivo, Pensamento sistêmico, Saber dividir o tempo, Organização, visão holística,	11
		Espírito criativo e Investigativo	criatividade, Curiosidade, pesquisar	7
		Iniciativa	Liderança, Proatividade, Autonomia, Dinamismo, Tomador de decisão	19
Outras	9	Atender a necessidade do cliente		2
		Autoconhecimento		2
		Interdisciplinaridade		1
		Agilidade		2
		Senso crítico		2
		Total de frequências		95

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A partir das competências descritas no PPC pôde-se fazer o cruzamento com as respostas do questionário verificando-se a coerência entre elas. As competências que mais apareceram nas respostas dos estudantes estão relacionadas às atitudes — iniciativa e ao pensamento sistêmico — apresentando as maiores frequências de aparições. Estas atitudes estão relacionadas à autonomia, proatividade, organização.

Os interesses profissionais dos estudantes foram investigados e compilados no quadro 11. A coluna competências está relacionada às competências encontradas no PPC das IES e a resposta dos estudantes são as palavras chave encontradas nas respostas à questão aberta sobre os interesses na graduação.

Quadro 11 — Interesses na graduação IES pública

Interesses na graduação

	Competências descritas no PPC	Resposta estudantes	Freq
Conhecimentos	Utilização de técnicas de tratamento, análise, disseminação e uso de informação	Banco de Dados, principalmente teórico sobre minhas atividades profissionais	3
	Avaliação, gerenciamento e uso de tecnologia de informação	Tecnologia da Informação, Data Mining, Programação de Computadores, Somente a área de tecnologia e administração	5
	A proposição/desenvolvimento de metodologias para eficácia de processos e avaliação de produtos		0
	Ofertas de serviços de informação		0
	Planejamento e elaboração de estratégias de informação	Entender o mercado de trabalho	1
	Planejamento e gestão de informações para negócios	Administração, gestão de processos, poder trabalhar com informações para negócios	4
Habilidades	Analisar e interpretar informações		0
	Trabalhar em equipe		0
	Resolver problemas		0
	Raciocínio lógico-matemático		0
	Comunicar-se de forma efetiva	Comunicação	1
Atitudes	Responsabilidade		0
	Ética		0
	Aprendizado contínuo	Adquirir conhecimento, Dar continuidade aos estudos e seguir carreira acadêmica, formação profissional nesta área, aprender a respeito da área para posterior atuação, aprender sobre gestão, Buscar novos conhecimentos e desafios, Novas habilidades, Ser uma profissional renomada e de sucesso., ter conhecimento que não está saturado no mercado de trabalho.	14
	Pensamento sistêmico	Ter uma perspectiva mais clara do meu futuro profissional	1
	Espírito criativo e Investigativo	ganhar maturidade na ciência, iniciar a carreira acadêmica sem deixar de abranger um trabalho em uma corporação, inovação, pesquisa	4
	Iniciativa		0
Outras	networking		2
	atitudes		1
	conhecer profissionais da área		1

	conversar com professores experientes		1
	formas de comportamento.		1
	possibilidades abertas por uma universidade federal.		1
	Total das frequências		40

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Analisando o quadro 11 percebe-se que o aprendizado contínuo é o maior interesse dos estudantes. A aprendizagem está vinculada ao interesse profissional e à preparação para atuação no futuro. Na sequência aparecem interesses em conteúdos específicos do curso relacionados à tecnologia da informação. As respostas sobre o interesse pela modalidade presencial, na IES pública, indicam diversos motivos.

Quadro 12 — Interesse pelo curso escolhido na modalidade presencial IES Pública

Interesse pelo curso escolhido na modalidade semipresencial (20% EaD)	
Modalidade	A mescla de aulas presenciais e a distância
	Aulas a distância não fazerem sentido quando se mora na mesma cidade que faz o curso e porque não havia outras possibilidades, nem de turno
	Não existe opção em outra modalidade para o curso em si.
	Flexibilidade
	Tecnologia
	Cada vez mais as evoluções tecnológicas
	Era a adequada aos meus interesses

Fonte: elaborado pela autora (2017)

A maioria dos estudantes responderam pela preferência ao curso, pois o curso não é ofertado em outra modalidade. Aparecem respostas que ressaltam a preferência pela modalidade semipresencial que mescla aulas a distância, a flexibilidade, e a presença de tecnologias no curso.

Quadro 13 — Competências necessárias ao desempenho profissional encontradas nas falas dos estudantes da IES privada

Resposta a questão sobre competências necessárias ao desempenho profissional				
		Competências descritas no PPC	Resposta estudantes	Frequ
Conhecimentos	11	Planejar, organizar, coordenar e controlar processos, fluxos e sistemas, com vistas a cumprir, em tempo determinado, metas e objetivos previamente elaborados tendo em vista o sucesso organizacional	conhecimento técnico, cálculo, organização, saber o que se deve fazer	6
		Capacidade para compreender os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica.	Habilidades conceituais e humanas	2
		Compreensão crítica e reflexiva do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural	visão analítica, lógica	3
		Atuação pautada no rigor científico e metodológico para a tomada de decisões e a solução de problemas no âmbito das organizações		
		Capacidade para articular interesses utilizando recursos, processos e pessoas considerando a diversidade		
Habilidades	10	Atuação proativa, flexível, criativa e inovadora frente aos desafios organizacionais	autocontrole	1
		Flexibilidade e capaz de tomar decisões	Liderança, tomar decisões rápidas	5
		Capaz de promover mudanças		
		Relação teoria e prática	prática da realidade	4
Atitudes	6	Atuação ética, com base em valores e em práticas sustentáveis		
		Respeito mútuo	trabalhar em equipe, relacionar-se	3
		Compromisso com o autodesenvolvimento, integrando	comprometimento	2
		Autonomia	autonomia	1
		Flexibilidade		
		Reflexividade		
Outras	2	apresentação de trabalho		1
		Atenção		1
		Total de frequências		29

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Em relação às competências necessárias ao desempenho profissional pelos estudantes da IES privada, percebe-se preferência pelo conhecimento adquirido e na sequência pelo desenvolvimento de habilidades, tais como flexibilidade e capacidade de tomar decisões.

Quadro 14 — Interesses na graduação IES privada

Interesses na graduação				
	Freq	Competências	Resposta estudantes	Freq
Conhecimentos	8	Planejar, organizar, coordenar e controlar processos, fluxos e sistemas, com vistas a cumprir, em tempo determinado, metas e objetivos previamente elaborados tendo em vista o sucesso organizacional	Adquirir competência na área; adquirir os conhecimentos que preciso para assumir o papel de administrador dentro de uma organização; Aquisição de conhecimento; Capacitação mercado de trabalho; de que ela me proporcione aquilo que preciso para ser um bom profissional, podendo correr arás das minhas metas com convicção e conhecimento.	5
		Capacidade para compreender os contextos local, regional, nacional e global de forma sistêmica.		0
		Compreensão crítica e reflexiva do fenômeno organizacional em suas dimensões histórica, social, econômica, ambiental, política e cultural	Me aprofundar na área; tenho interesse em assuntos relativos à estratégia e gestão da qualidade.	2
		Atuação pautada no rigor científico e metodológico para a tomada de decisões e a solução de problemas no âmbito das organizações		0
		Capacidade para articular interesses utilizando recursos, processos e pessoas considerando a diversidade	Criar a minha própria empresa.	1
Habilidades	1	Atuação proativa, flexível, criativa e inovadora frente aos desafios organizacionais		0
		Flexibilidade e capaz de tomar decisões		0
		Capaz de promover mudanças		0
		Relação teoria e prática	Além do canudo, ter uma experiência prática para aplicar no ambiente de trabalho	1
Atitudes	0	Atuação ética, com base em valores e em práticas sustentáveis		0
		Respeito mútuo		0
		Compromisso com o autodesenvolvimento, integrando		0
		Autonomia		0
		Flexibilidade		0

		Reflexividade		0
Outras	6		Concluí-la com sucesso, participar de grupos de pesquisa a fim de futuramente conseguir uma vaga no mestrado em alguma instituição federal.	1
		Pesquisa		
		Profissional	Poder participar de recrutamento interno na empresa em que trabalho; profissionais e pessoais; Qualificação profissional; reconhecimento profissional; Ser uma pessoa e um profissional de qualidade e um ser humano digno.	5
		Total das frequências		15

Fonte: elaborado pela autora (2017)

Assim como as competências elencadas como necessárias, os interesses no curso também apontam para a necessidade da aprendizagem dos conhecimentos técnicos do curso.

Quanto à escolha pela modalidade presencial na IES privada as respostas ressaltam que para alguns estudantes há necessidade da presença física síncrona com o docente. A falta de acesso à internet de forma regular também é apontada como motivo de escolha.

Quadro 15 — Interesse pelo curso escolhido na modalidade semipresencial IES Privada

Interesse pelo curso escolhido na modalidade semipresencial (20% EaD)	
Modalidade	Eu consigo compreender melhor alguns assuntos conversando com um professor.
	O curso presencial é a melhor forma disso acontecer.
	Devido a maior atenção do professor presencialmente para tirar dúvidas
	Autonomia
	Devido a falta de acesso regular na internet.

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.4 A voz dos estudantes: resultados das entrevistas

Com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico, foi criado um protocolo de entrevista (Apêndice E). Os participantes foram convidados via e-mail para concederem uma entrevista. Foram convidados 10 estudantes sendo 5 estudantes da IES privada, aqui identificados como E38, E41, E47, E54 e E57 e cinco estudantes da IES pública, aqui denominados de E1, E14, E17, E22 e E32. O participante E47 do curso B não teve disponibilidade para conceder a entrevista. No

período de agosto a setembro/2017 realizaram-se 9 entrevistas semi-estruturadas com estudantes matriculados nos dois cursos pesquisados. As entrevistas foram feitas na própria instituição dos estudantes em dia, horário e local definido pelos participantes. Os nomes dos professores, disciplinas e instituições foram codificados a fim de se preservar a identidade dos mesmos.

As entrevistas tiveram duração entre 15 a 30 minutos. Foram estruturadas 13 perguntas (Apêndice E) intercaladas com questões pertinentes a cada entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Utilizou-se a análise de conteúdo clássica, proposta por Bardin (2011) a partir de quadro categorial privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas (BARDIN, 2011, p. 95) e completada por outra técnica de decifração entrevista por entrevista.

Esta etapa consistiu em separar as respostas, por questões e por estudantes (Apêndice H). Realizou-se uma leitura flutuante e extraíram-se subcategorias a partir das categorias anunciadas: modalidades de ensino, tecnologias educacionais e estratégias metodológicas. A análise das questões levou em consideração as categorias anunciadas tendo por objetivo principal conhecer os modelos pedagógicos das duas instituições a partir da voz do estudante.

4.4.1 Perfil dos entrevistados — IES privada

Os entrevistados na IES privada são estudantes da graduação presencial, do 1º ano que já cursaram mais de um quadrimestre. Os estudantes E57, E41 e E54 estão cursando a primeira graduação, o estudante E38 está cursando a segunda graduação.

Quadro 16 — Perfil dos entrevistados na IES privada

Estudante	Perfil
E57	19 anos, masculino, 1º ano
E38	23 anos, masculino, 1º ano, já possui outra graduação
E41	19 anos, feminino, 1º ano
E54	19 anos, feminino, 1º ano

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.4.2 Perfil dos entrevistados — IES pública

O perfil dos entrevistados do curso A é bem diverso. Os estudantes estão no 1º, 3º e 4º ano e tem de 19 a 24 anos. Na IES pública a discente E17 cursou em paralelo à graduação no curso analisado uma graduação tecnológica a distância. Os outros estudantes estão cursando a primeira graduação.

Quadro 17 — Perfil dos entrevistados na IES pública

Estudante	Perfil
E22	23 anos, feminino, 4º ano
E17	22 anos, feminino, 4º ano
E32	19 anos, masculino, 1º ano
E1	22 anos, masculino, 3º ano
E14	24 anos, masculino, 4º ano

Fonte: elaborado pela autora (2017)

4.4.3 Modalidades de ensino

O primeiro bloco de perguntas foi sobre as preferências entre as modalidades de ensino e o estudo a distância.

4.4.3.1 Educação a Distância

A primeira questão da entrevista objetivou conhecer a percepção sobre o estudo na modalidade a distância. Nenhum dos quatro estudantes do curso B realizou um curso exclusivamente a distância, porém, para eles é possível estudar a distância porém com parte do tempo na modalidade presencial. O estudante E38 afirma que para ele um curso exclusivamente a distância não é o ideal, pois precisa do contato físico com o docente, e percebe a potencialidade da modalidade semipresencial. Para ele a distância há mais riscos de procrastinação. Ressalta a possibilidade de estudar a distância e continuar tendo o apoio presencial.

E38 — como trabalhava com eventos eu quase optei em fazer faculdade a distância, quase optei, só que **meu perfil eu preciso ter esse contato, pra tirar uma dúvida conversar**, mas foi muito da necessidade por eu quase ter optado fazer a distância, como eu saí de um trabalho que eu viajava muito, trabalhava com eventos aí eu optei pelo presencial mesmo, foi uma escolha. Eu acredito que a EaD, o método, pra pessoa conseguir fazer ali, **acaba sendo pior.**A

junção desses dois, como presencial e a distância, online, no meu ponto de vista é o ideal hoje, porque querendo ou não a pessoa precisa ter essas aulas presencialmente que é totalmente diferente, você consegue interagir com o professor, do que pegar a EaD, pode acontecer muito de procrastinação mesmo né, a pessoa pega e vai deixando, deixando, deixando, chega ali pro finalzinho pra estudar tudo que tem pra estudar, e acontece, eu tenho amigos que fazem a distância e as pessoas não assistem as aulas com frequência, e métodos diferentes de universidades (E38, 2017, grifo nosso).

O estudante revela que antes de escolher a instituição, realizou uma pesquisa e o diferencial da IES privada foi a possibilidade do suporte online.

E38. Mas no meu ponto de vista, o sistema aqui, da IES foi o que mais me agradou, quando eu pesquisei. Eu pesquisei, exatamente, foi o que mais me agradou, por quê? **Se eu precisar faltar eu consigo depois repor online** e tem esse apoio das APOL, essas provinhas online, que complementam, essa soma, a soma da nota, então eu acredito que é bem interessante. Das que eu pesquisei foi a que mais que chamou atenção, com relação a isso, porque se eu faltar eu consigo recuperar o conteúdo (E38, 2017, grifo nosso).

O estudante E57 acredita que é possível aprender estudando a distância mas justifica que depende do perfil de cada pessoa e das necessidades. Afirma que ele prefere estudar quando está em casa.

E57. Sim, **depende muito do perfil da pessoa**, por exemplo, uma coisa que eu achei bem interessante, que eu vi numa matéria sobre jogadores de futebol, que alguns dos jogadores já exercendo a profissão, fizeram faculdade, estudando totalmente a distância, porque é uma profissão que demanda a presença deles, muito tempo, não teria como eles fazerem um curso presencial, mesmo semipresencial, não teria como, e então a opção para eles foi a distância, e eu mesmo sou uma pessoa que aprendo **melhor quando tô em casa tranquilo**, pego o foco naquilo do que quando estou na sala, que as vezes acabo distraído, me dispersando um pouco, então eu acho que depende do perfil da pessoa, mas eu acredito que sim, dá pra aprender a distância. (E57, 2017, grifo nosso)

O estudante E57 percebe que a mescla de modalidades e a disponibilização dos materiais no ambiente virtual é interessante e avalia positivamente o modelo pedagógico desenvolvido na IES privada.

E57. assim, tem três modelos hoje, tanto o presencial, semipresencial e a distância. O semipresencial já daria o suporte, pro seu perfil, que pode vir umas 2, 3 vezes por semana, que é o que acontece, as aulas presenciais aqui da IES os estudantes vem duas vezes por semana e tem todo esse suporte online pra estudar, então isso já existe. Em relação ao que nós fazemos aqui que é o presencial também tem esses 20% a distância nós temos todos os conteúdos, tem a ajuda das provas, das APOLs que dão esse suporte, então eu concordo que é bem interessante, eu não conhecia

essa metodologia, não sabia que tinha, por exemplo, eu já comecei a fazer curso de graduação em outra universidade, e não tinha isso e confesso que eu ficava meio perdido, porque tem que mesclar trabalho, faculdade, faltava, perdia o conteúdo, tinha que ir atrás muitas vezes não dava para recuperar da mesma forma porque pegar picado com os colegas o que aconteceu não é a mesma coisa do que você estar ali focado no que o professor está passando e dessa maneira que é passado aqui na IES é bem interessante (E57, 2017).

A estudante E54 avalia que para ela não é possível estudar a distância. Ela vê possibilidades na modalidade semipresencial com aulas presenciais duas vezes por semana e ressalta que nem todos os conteúdos são possíveis de serem transpostos para a EaD.

E4: totalmente a distância não, mas sei lá, duas vezes por semana, ter uma aula duas vezes por semana, seria possível, sim. Tem matéria que eu conseguiria, a matéria de S., facilmente eu conseguiria fazer a distância, O. também, eu conseguiria porque são matérias que são mais conteúdos, exige mais que você leia. (E54, 2017, grifo nosso).

A estudante E41 diz não gostar de estudar a distância. Ela afirma que ela gosta de ter o conteúdo online, mas não de fazer atividades e/ou provas a distância. Na visão da estudante a EaD ainda está ligada a uma visão conteudista, textual e teórica.

E41. Eu não gosto de matéria a distância. Só para estudar. Eu não gosto de prova assim, eu acho que não. (E41, 2017, grifo nosso).

A partir da fala dos estudantes diante as duas questões evidencia-se que há preferência por metodologias que tenham suporte online e presencial demonstrando potencialidade de aplicação dos modelos de ensino híbrido nesta realidade.

Na IES pública a estudante E17 conta que cursou uma graduação em paralelo com a graduação atual na modalidade a distância e que conseguiu finalizar sem problemas. Para ela o maior ganho é a flexibilização. Ressalta os potenciais do material no formato de videoaula em que pode avançar, pausar e retroceder, permitindo melhor entendimento da exposição do conteúdo. Traça um comparativo entre a EaD e o presencial e ressalta que o presencial com suporte online é também interessante visto que há momentos que é necessário estar presencialmente.

E17: eu gosto da metodologia que tem aqui, 20% EaD, eu- não tive problemas em fazer o curso (tecnólogo) 100% EaD que eu fiz, inclusive eu adoro a EaD porque flexibiliza muito, quando tem vídeoaula, você pode voltar, ver de novo, o que você não entendeu, o que é diferente do presencial porque às vezes tem passa uma coisa você perde e não consegue mais recuperar além do que às vezes tem conversa na sala de aula, você desconcentra, então acho

que o EaD é mais focado, mas eu gosto dessa questão do 20% porque essa questão do presencial também é importante. Essa questão de você fazer o networking com as pessoas que vão trabalhar na mesma área que você e também a questão de você poder tirar a dúvida em tempo real, então o 20% ajuda porque daí não fica somente aquela coisa de toda hora na sala de aula. Você pode flexibilizar e fazer o estudo antes, em casa, pelo moodle, vir aqui e só tirar dúvidas com o professor. **Eu acho que é um sistema que funciona melhor** (E17, 2017, grifo nosso).

A estudante E22 cursou duas disciplinas totalmente a distância, organizadas de maneira bem diferente. Conta que uma delas foi baseada em material textual e só havia encontro presencial no início e ao final da disciplina. Para a estudante o modelo semipresencial é mais interessante. O mesmo é relatado pelo estudante E14. A segunda disciplina era baseada em vídeos. Ambas as disciplinas tiveram um tipo de mídia somente e segundo os estudantes poderia ser mais diversificada tanto em relação aos materiais quanto a distribuição de tempos presenciais e a distância.

E22: Eu acho que depende da metodologia, eu já fiz duas disciplinas 100% a distância, e as metodologias nessas disciplinas foram bem diferentes, assim, o jeito que eles aplicaram a matéria, foi muito diferente, então até a forma que a gente aprendeu, tanto que a primeira que eu fiz, eu francamente não lembro a matéria, foi uma matéria que era só texto e tal, tipo, **eu pessoalmente prefiro presencial, ou semipresencial**, você ter aquela tarefa a distância mas você ter uma aula ou duas pra você vir conversar com o professor e não essa de você encontra uma vez só no começo e depois só para ver a prova porque eu não consigo em regravar tanto (E22, 2017).

E14: Eu passei pelas duas então, e foram disciplinas totalmente diferentes. A primeira foi totalmente baseada em textos, o professor que elaborava a apostila e a gente tinha que fazer resumo, a segunda foi totalmente diferente que foi só vídeos só, não tinha cobrança de atividades de fórum, não teve cobrança de resumos nem nada, era só os vídeos e o conteúdo da prova foi baseado nesses vídeos (E14, 2017).

O estudante E14 relata inclusive que em uma dessas disciplinas não havia atividades para ser realizadas. O material estava disponível para estudo, mas não houve interatividade nem interação entre os estudantes provocando o docente a repensar a organização da disciplina.

E14: não tinha tarefas, não tinha nada, tanto que o professor depois teve problemas, porque o pessoal não acessava, tipo, os materiais aí ele começou a fazer um controle, se você não acessar durante uma semana você vai ganhando falta, muita gente reprovou por causa disso, aí tanto que na prova ele pediu pra gente fazer uma crítica a disciplina, e ele falou que na próxima vez que for ofertar ele vai retomar essa questão de cobrança, tipo, resumo, pra controle, senão o pessoal não participa ali, mas eu acho que dá pra aprender sim,

tanto em questão de texto, vídeos e outros recursos, acho que é bem válido (E14, 2017).

Ambos os estudantes acham válido ter disciplinas que mesclam as modalidades a distância e presencial bem como materiais e estratégias metodológicas. Porém, não são todas as disciplinas que tem potencial de acontecer a distância. O estudante relata que tem disciplina que demanda mais tempo em sala e outras que poderiam acontecer a distância, ou com apoio dos próprios colegas.

P: Vocês acham positivo ter esses 20% a distância?

E14: demais

E1: demais

P: vocês acham que poderia ter mais porcentagem a distância?

E14: Ah, depende da disciplina, porque tem disciplina que eu acho que se você não tiver 60% ali na sala, é difícil, mas tem disciplina, tipo, que você chega em sala e o professor começa a explicar o texto e isso é algo que poderia fazer em sala, ou recorrer a um fórum, ou a um colega,

A fala da estudante E22 demonstra o potencial do hibridismo. As atividades a distância flexibilizam tempo e espaço. A estudante coloca que ter disciplinas com parcialidade a distância é bom, pois consegue organizar melhor seu horário para estudar no seu tempo. Além disso, abre possibilidades para atividades diversificadas saindo das atividades baseadas em textos, podendo explorar outras mídias.

E22: Eu acho que ajuda, porque essa questão da parcialidade a distância, muitas vezes os professores aproveitam pra fazer uma atividade diferente porque em geral é faça um texto, mas daí nessa questão não, faça um infográfico, faça um mapa mental, ajuda a esquematizar melhor o conhecimento e as informações que você tá recebendo, e acho interessante que também até pelas outras disciplinas, porque, por exemplo, tem uma disciplina que é 20% a distância, ela te ajuda a organizar melhor em todo seu horário, porque querendo ou não a gente fica muito corrido com uma ou outra matéria, e fica naquele desespero e a EaD te ajuda a “ok, vamos organizar, eu sei que eu tenho que fazer a atividade EaD, 20% mas eu posso aproveitar e fazer paralelamente ou fazer um pouco essa, e um pouco a outra que é uma coisa que você não pode fazer dentro de sala de aula, porque você tá numa matéria, você tem professor que não gosta que você pegue conteúdo de outra matéria pra fazer, mesmo que você, tente prestar um pouco atenção aqui, mas que nem ele passou um exercício, eu tô com o exercício mas eu tô com outras coisas também, eu acho que isso se adequa até um pouco mais a nossa geração, porque a nossa geração, é muito dinâmica e não tem muita paciência pra ficar fazendo uma coisa só (E22, 2017).

4.4.3.2 Horário de estudo

A pesquisadora questionou se eles estudam o material antes, durante ou depois das aulas. Ressalta-se aqui que a proposta pedagógica do curso analisado está pautada na abordagem do ensino híbrido, por meio da utilização da proposta de sala de aula invertida que pressupõe que os estudantes façam o estudo dos conteúdos anteriormente à aula presencial e utilizem o tempo em sala para colocar o que aprenderam em prática e tirar as dúvidas (BERGMANN; SAMS, 2017). Os resultados apontam que os estudantes têm dificuldade para organizar o tempo de estudo de forma a acompanhar as aulas presenciais no ritmo organizado no cronograma. O estudante E57 afirma que não estuda o material do AVA antes das aulas. O estudante E38 revela que ele estuda nos fins de semana próximo as atividades avaliativas online, APOL. As atividades avaliativas são o que motivam o estudo e não a aula invertida.

E38. **Normalmente nos finais de semana**, então eu normalmente venho nas aulas, acompanho tudo nas aulas e nos finais de semana faço uma revisão, uma rápida revisão, claro **antes das provas faço uma revisão** geral bem mais, mais forte ali **para conseguir as notas legais** mas **diariamente eu não entro** por exemplo, no AVA, eu não abro ele diariamente, mais nos finais de semana que eu faço isso, todo final de semana eu abro, foi uma meta que eu coloquei (E38, 2017, grifo nosso).

Nota-se também o valor do estudo para alcançar a nota e não necessariamente focado na aprendizagem. A pesquisadora então questionou se o estudante se organiza a partir de um horário para estudo.

E38. **Eu tiro um horário pra fazer isso** tanto que as APOLs eu deixo sempre pra fazer nos domingos, domingo realmente **próximo ao prazo de vencimento** dela eu faço, porque eu faço uma revisão de tudo que foi passado e daí estudando e fazendo a APOL eu consigo recuperar alguma coisa que eu perdi, por exemplo a matéria de cálculo, cálculo aplicado a administração, aconteceu eu tinha perdido um conteúdo, eu faltei, entrei lá e vi que eu não conseguia resolver o que tava na APOL, fui buscar no material ali da matéria do professor e consegui resolver, tinha a explicação e explicava como fazia, então foi super legal assim né (E38, 2017, grifo nosso).

A estudante E41 ressalta que também não costuma estudar a rota proposta no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Para ela é mais significativo estudar em sala e após a aula revisar o conteúdo em casa.

E41. Hoje eu fui dormir três horas da manhã, três e meia, lendo a rota. **Eu não costumo fazer isso**. Por quê? Porque eu costumo **primeiro prestar atenção na aula, para depois fazer toda a ligação mas eu chego em casa e eu reviso** o que a gente aprendeu em sala. Não faço isso nas matérias cálculo, que deveria, mas faço mais na teoria, mesmo, nos cálculos eu estudo sábado e

domingo duas horas por dia para conseguir colocar, né? (E41, 2017, grifo nosso).

A estudante E54 revela que antes de trabalhar ela conseguia estudar o material antes das aulas, mas trabalhando ela não tem tempo para se organizar. Ela revela ainda que prefere estudar exclusivamente na modalidade presencial.

E54: Então nas duas primeiras UTAs do ano passado, eu não estava trabalhando, então eu conseguia, **eu conseguia ler as rotas antes de vir pra aula, agora não dá mais, porque eu estou trabalhando e não tenho tempo**, que precisa para eu ler, por exemplo hoje tem aula do P1 e do P2, então eu vou ler a rota do P1 e do P2, eu não tenho costume de fazer isso, ler uma rota para cada aula, eu não tenho mais tempo de fazer isso, mas quando eu tava em casa eu conseguia (E54, 2017, grifo nosso).

Na IES Pública os estudantes revelam que o estudo dos materiais é feito por demanda de alguma atividade solicitada.

E22. eu acho que depende um pouco de cada disciplina, por exemplo **depende o interesse eu acabo estudando antes**, senão em geral eu acabo estudando **por demanda**, ah tem alguma tarefa ou alguma requisição do professor, a gente acaba estudando, tanto que tem muito professor que põe muito material complementar e isso vai bastante do interesse do estudante (E22, 2017, grifo nosso).

E17: eu leio **quando precisa fazer atividade**, e também leio **como consulta** para algum trabalho, pego lá como uma base, dou uma olhada e depois pego outras referências externas (E17, 2017, grifo nosso).

E32: eu geralmente utilizo os **materiais para fazer a leitura**, e sempre eu **armazeno** ele para futuras consultas (E32, 2017, grifo nosso).

E14: eu sempre to **armazenando** e sempre que o **professor pede pra fazer a leitura eu acabo acessando** esses materiais mas não faço uso 100% deles, geralmente quando tem recomendação ou quando tem algum trabalho ou prova e preciso consultar material específico (E14, 2017, grifo nosso).

E1: eu acabo **armazenando eles na nuvem** e eu trabalho com calendários, **se tem uma atividade proposta** eu vou na parte específica do material e vejo se ele atende a necessidade daquela atividade ou senão eu procuro alguma coisa fora (E1, 2017, grifo nosso).

A partir das falas dos estudantes fica evidente que o estudo dos materiais acontece quando há vinculação com alguma tarefa que precisa ser executada, dificilmente o estudo autônomo acontece sem solicitação docente. As falas demonstram necessidade de desenvolvimento da autonomia do estudante para aprendizagem no contexto a distância. Nesse contexto questiona-se a eficácia da

mescla de atividades presenciais e a distância visto que os estudantes afirmam que só acessam mediante solicitação do docente.

4.4.4 Tecnologias educacionais: materiais didáticos

A pesquisadora questionou aos estudantes se conseguem estudar todo o material disponível no AVA, a estudante E54 respondeu que há muito material e que tem dificuldade em estudar todas as videoaulas.

E54: Não porque acumula, **é muito material**,(...), eu poderia ler dentro do ônibus, mas a rota do P1, é toda baseada nas videoaulas, e eu imprimo pdf para conseguir ler, pra saber o conteúdo, aí pede pra acessar conteúdo, assista o vídeo tal, aí não tem como fazer isso, entendeu, **isso prejudica** (E54, 2017, grifo nosso).

Assim como a estudante E54 a estudante E41 revela ainda que os materiais contêm muita informação e poderiam ser mais didáticos e objetivos considerando o tempo do quadrimestre que dura pouco mais de 3 meses.

E41: Mas eu acho que é **muita informação para pouco tempo**, eu acho que o livro, rota, é muito livro, é muito mais o professor, mais vídeo, mais slide, é muita coisa para pouco tempo, são somente quatro meses para livro, rota e tudo, então eu acho que se fosse mais enxuto, não sei se teria necessidade da rota e do livro, juntar, acho que falta os professores usarem os livros dentro da sala de aula, acho que falta também um pouco da dinâmica dos professores. É muito slides. Eu acho que falta revisão. Falta revisão de alguma pessoa específica em **enxugar o conteúdo**, pois eu posso dizer que ele tem que ser mais simplificado. Ele é muito, muito, muito maçante aqueles conteúdos do AVA porque assim, são páginas e páginas, e páginas... né? E na hora que você vai ver ele está falando de um assunto, depois está falando de outro, aí juntou os dois e na hora que você vai ver **fica muito confuso**, na verdade. Eu acho que se fosse uma coisa mais enxuta... (E41, 2017, grifo nosso).

Para o estudante E38 as aulas presenciais são mais ricas, pois possibilitam o surgimento de outros conteúdos por meio da interação entre estudantes e entre docente e estudantes. Na visão da estudante as atividades a distância não permitem esta forma de interação.

E38. As **videoaulas são meio que um padrão**, porque nas aulas presenciais por ter a interação dos estudantes acabam surgindo outros conteúdos que são abordados, e não são abordados nas videoaulas, então são meio que um padrão.(E38, 2017, grifo nosso).

O estudante E57 percebe e concorda que a videoaula tem um foco central que não permite o desvio do conteúdo, e ressalta que no AVA há também outros tipos de materiais como resumos e textos explicativos.

E57. Eu acho assim, **a videoaula é focada**, não vai abrindo ramificações durante a aula, mesma coisa que Felipe falou, algum estudante levanta uma questão, o professor já muda o assunto, já sai daquele assunto ou o professor lembra de alguma coisa envolvida, já altera, **na videoaula não, é aquele tema, aquilo que tá proposto e pronto**, das videoaulas tem o resumo, textos explicativos. (E57, 2017, grifo nosso).

A pesquisadora questionou aos estudantes sobre a preferência em ter os materiais disponíveis no AVA ou não ter este tipo de recurso didático. A estudante E54 revela que não gosta da videoaula.

E54: Eu **preferiria não ter a videoaula**, só o que tem, o que passa em aula, porque surgiu a dúvida ali e você consegue tirar na hora, já aconteceu várias vezes, eu tava estudando a rota e surgiu a dúvida e eu esqueci de perguntar na aula, porque eu tinha lido a dúvida em casa e eu esqueci de perguntar, entendeu. (E54, 2017, grifo nosso).

Justifica que o recurso não permite interação com o docente. Mesmo tendo a opção de enviar um e-mail poucos docentes respondem. Cita ainda que os docentes P4 e P6 respondem via *Facebook*, e que os docentes P1 e P5 responderam uma vez por e-mail, e finaliza afirmando que não acha o e-mail um canal tão eficiente quanto presencialmente.

E54: Tem, mas tem professor que não responde, o P4 responde porque nós temos contato no facebook, o P6 também responde porque tem facebook, agora os outros eu não sei mas quando surge dúvida e eu mando email, o P1 respondeu uma dúvida que eu tinha, o P5, respondeu, mas eu não sei se a resposta por email ajuda tanto quanto uma resposta cara a cara. (E54, 2017).

A resposta dos estudantes sobre a disponibilidade das videoaulas no ambiente virtual incita a reflexão sobre a eficácia do recurso didático visto que é um dos elementos da abordagem da sala de aula invertida e um objeto educacional preparado pensando nas especificidades da educação a distância. Mesmo com todos estes elementos os estudantes afirmam que são padronizadas e não permitem o diálogo. A falta de interação entre estudantes e estudantes e estudantes e docentes são frequentemente apontadas nas falas dos estudantes demonstrando a falta de atividades síncronas nas atividades a distância.

Quanto aos materiais disponibilizados os estudantes afirmam que tem relação com as aulas presenciais e acrescentam que no AVA são disponibilizados inclusive os slides que são desenvolvidos na aula presencial. São disponibilizados vídeos, textos, livros em pdf, apresentações em slides dentre outros. Ressalta-se que cada docente tem autonomia de elaborar ou indicar os materiais. Não há apoio na IES

para preparação e revisão do material. Fica a cargo do docente a pesquisa, escrita, adaptação e revisão deste material para utilização nas disciplinas a distância.

E17: inclusive, eles colocam não somente textos, mas também slides, os slides que eles usam em sala são os slides que estão lá. Então tem essa sincronização (E17, 2017).

E32: dependendo da disciplina os professores colocam vários recursos audiovisuais, alguns colocam vídeos, alguns colocam apresentações de slides, materiais em pdf, alguns colocam inclusive livros em pdf ou documento do Word (E32, 2017).

E14: a maioria são pdfs mesmo de artigos, de livros, mas alguns colocam links para vídeos do YouTube, de outras redes, nuvens (E14, 2017).

E1: Depende, da disciplina, teve aquele que a gente teve no 1º semestre que é 100% EaD, o professor desenvolveu uma apostila, e daí ia seguindo, acho que eram 8 capítulos e aí cada semana era um capítulo, e ela era baseada em outros textos e aí ia fazendo a leitura e compilava lá, mas aí ele indicava vídeos, e bastante artigo linkado lá (E1, 2017).

A estudante E17 acrescenta que ter os materiais online ajudam inclusive para que não tenham que imprimir e incentivam a pesquisa.

E17: Eu acho que eles ajudam sim, eu gosto bastante do Moodle justamente por essa questão dos professores disponibilizarem todo o material lá e você ter o acesso é bem mais fácil, não precisa ficar imprimindo coisa, eu acho que é bem melhor e também às vezes você lê um material lá e você se interessa aí você vai pesquisar mais fora, então é a base, né? (E17, 2017)

Quanto a preferência pelas diferentes mídias, os estudantes revelam que gostam do material textual, mas gostariam que fossem explorados outros tipos de materiais como vídeos, infográficos dentre outros.

E17: eu não tenho nada contra textos, mas eu acho que só textos fica meio cansativo, eu gosto quando tem vídeo, eu acho que ajuda (E17, 2017).

E32: Olha, essas mídias que eles passam como pdf e slides, eu prefiro pdf (E32, 2017).

E14: depende da disciplina, teve uma disciplina do P9 que foi totalmente vídeo e foi tipo, foi legal, eram vídeos de 3 a 4 minutos e substituiu todo o conteúdo. (E14, 2017).

A pesquisadora questiona ao estudante E14 sobre a autoria do material. O estudante responde que “não, ele compilou e colocou o link lá, e foi a matéria toda baseada em vídeos, e saiu da rotina de colocar somente pdf, acho que é um pouco massante só ficar lendo” (E14, 2017). A preferência por diferentes tipos de materiais e de estratégias metodológicas em relação com os diferentes estilos de aprendizagem. O estudante E1 revela que prefere materiais visuais.

E1: eu já prefiro material multimídia, vídeos e também infográficos, porque as matérias que são 20% o professor acaba mostrando infográficos em sala e apresentando ele e deixam lá disponível, geralmente tem material de leitura junto (E1, 2017).

Barros (2014) afirma que há 4 (quatro) tipos de estilos que predominam — ativos, teóricos, reflexivos e pragmáticos — e para cada estilo, um tipo de estratégia didática é mais significativa. Questionou-se aos estudantes se eles percebem que cada um tem um estilo diferente de aprendizagem.

E22: eu concordo, por exemplo, existem professores que dão muito texto, eu prefiro aprender por texto, eu gosto do papel, eu gosto de sentir, eu gosto de marcar, mas tem estudantes que estudam comigo que se tivesse vídeo iriam aprender muito melhor, ou se tivesse feito de outra coisa, tanto que a gente teve disciplinas que foi só vídeo, que nem, eu consigo aprender por vídeo mas eu aprenderia muito mais se fosse por texto (E22, 2017).

P. O ideal seria coexistir diversas mídias no mesmo ambiente?

E22: Sim, normalmente eles vão muito no extremo, ou é só texto ou é só vídeo, não tem meio termo (E22, 2017).

A E22 afirma ter preferência por aprender por meio dos materiais textuais, mas revela que tem colegas que preferem videoaulas, porém afirma que os docentes acabam disponibilizando somente um tipo de mídia, desfavorecendo os estudantes que tem preferências por outro tipo de material.

4.4.5 Técnicas e estratégias metodológicas

A pesquisadora questionou aos estudantes quais modelos pedagógicos são predominantes em sala de aula, ou se há diversificação quanto às estratégias metodológicas adotadas e ainda como é a adoção das tecnologias educacionais aliada às estratégias metodológicas.

E57. Novamente creio que depende muito do perfil do professor, acho interessante que ele (P4) questionou no início da UTA que maneira que nós achávamos mais interessante, teve estudante que falou que é mais visual, que gosta que sejam expostos infográficos, desenhos, em geral, então depende muito do professor tem aquele que mantém os métodos mais tradicionais, passam o que tem que ser dito, fazem uma pergunta ou outra para o estudante, varia muito de perfil. No geral creio **que haja mais essas aulas expositivas** aí, algo predominante por parte dos professores, mas quando são passada de outras formas, **P3 faz jogos** com os estudantes, uma maneira também de passar esse ensino, **eu aprendo melhor, eu acho mais interessante** (E57, grifo nosso).

A fala do estudante E57 evidencia que há diferenças de métodos e estratégias de acordo com cada docente e ressalta a empatia causada pelo docente P4, que no primeiro momento tentou compreender a maneira que cada um dos estudantes aprende, valorizando os diferentes estilos de aprendizagem (BARROS, 2014) e do Docente P3 que utiliza jogos como estratégia didática. Completa, no entanto, que há predominância das atividades expositivas entre os docentes. A fala do E38 também ressalta a atividade realizada pelo docente P3 que utilizou jogos online utilizando os celulares. Expõe ainda que para ele seria mais interessante se fosse mais explorado.

E38. isso é **variável de acordo com cada matéria**, tem matéria que você consegue usar muito mais o **projektor ou outro meio tecnológico** do que outras. São sempre mostrando, pouquíssimas até então, pouquíssimas foram integradas, com relação a, por exemplo, foi do P3, que ele fez um jogo online, todo mundo conectou pelo celular (Kahoot) teve uma pontuação, também trouxe outro jogo que ele também foi expondo e a gente foi fazendo anotação mas é pouco explorado porque hoje **todo mundo tem smartphone**, difícil quem tem smartphone que não tenha acesso a internet, **então se fosse mais explorado seria mais interessante**. (E38, grifo nosso).

A fala da estudante E41 cita a atividade com o P3 e com o P4. As atividades descritas pelos estudantes demonstram que estratégias que utilizam metodologias diferenciadas das aulas expositivas são mais bem aceitas pelos estudantes e possui o potencial de motivar a aprendizagem.

E41. Eu achei muito bacana o que o P3 está fazendo, **ele fez uns jogos** com a gente, Banco Imobiliário e um outro. Era um jogo que tem um nome esquisito, é um jogo que você vai jogando **pelo celular** e vai aparecendo lá as pontuações, eu achei muito bacana. Kahoot. Eu achei muito legal, eu achei que **ele conseguiu realmente trazer o conhecimento que ele precisava transmitir para nós**. E o P4, também, não tem o que falar (E41, grifo nosso).

A estudante E54 afirma que as estratégias metodológicas mudam conforme o docente. Exemplifica que na disciplina com o docente P7 a aula era ministrada de forma expositiva dialogada sem apoio de nenhuma tecnologia educacional. Apesar de ter muito conteúdo, segundo a estudante, todos conseguiam acompanhar, mesmo sem ter estudado previamente o conteúdo.

E4: **depende muito do professor**, minha primeira UTA foi sociedade, a gente estudou com o P7, a aula dele **não tinha slide** nenhum, era toda **baseada na rota e era muito conteúdo**, muita coisa, ele falava muita coisa, mas a turma inteira conseguia acompanhar, mesmo quem não tinha tempo de ler a rota conseguia acompanhar (E4, 2017).

P. o que ele fazia?

E4: eu não sei o que ele fazia de diferente dos outros professores, mas **a forma com que ele dava a aula, era diferente**, ele explicava de uma forma que a gente conseguia entender sem ter que ter lido, era **baseada no diálogo**, ele **contava história**, então a gente conseguia assimilar a matéria, só que na mesma UTA a gente tinha aula de S.O, era muito conteúdo, era em cima da rota, só que, era o jeito dele, ele dava aula do jeito dele e eu não sei se ele conseguiria mudar o jeito dele de dar aula, muita gente notou isso (E4, 2017).

A estudante conta sobre o perfil dos professores P4 e P8 ressaltando a empatia como a principal diferença entre os perfis.

E54: **ele (P8) é mais travado**, assim, sabe, tipo, ele **não é de olhar no olho do estudante, não é de conversar**, ele dava aula, ele explicava o que tinha passado na rota, então as vezes muda, na UTA passada a gente teve aula com o P4, que era basicamente a aula que você viu na sala, o **P4 ouvia muito o que o estudante precisava**, tanto que nas primeiras aulas ele perguntou pra gente, “como que vocês querem ser avaliados?” e ele deu um trabalho em grupo e um individual, e essa foi a avaliação, e nessa UTA já mudou, “como que vocês querem ser avaliados” ele perguntou como que a gente queria, quando ele viu que não tava dando certo ele mudou de novo, então depende do professor (E54, grifo nosso).

Em outra disciplina, com o docente P8 a mesma estratégia didática não teve o mesmo efeito pelas especificidades do docente que a ministrou. Ressalta-se que a falta de empatia, e da afetividade, influenciou negativamente a percepção da estudante quanto à disciplina. No entanto o docente P4 foi citado por todos os estudantes e reconhecido pelas estratégias adotadas, pela empatia com os estudantes, por ouvir os discentes na maneira como eles aprendem, transmitindo, de certa forma, a responsabilidade e o protagonismo para eles.

Para compreender a percepção quanto às estratégias metodológicas questionou-se a percepção dos estudantes quanto aos trabalhos individuais e em grupos.

4.4.5.1 Trabalhos em grupos

Questionou-se se eles gostam de trabalhos em grupo. A estudante E22 afirma que gosta de poder dialogar com os colegas, mas que nem todos contribuem da mesma forma. Deixa claro que o grupo colabora entre si e proporciona o desenvolvimento da habilidade de trabalho em equipe.

E22: em geral sim, eu gosto de poder debater e poder conversar com os outros grupos, ainda que os professores aqui são bem abertos, que mesmo assim quando as atividades não são em grupos eles

deixam a gente, tipo, fazer aquele debate mesmo que o trabalho em si seja individual (E22, 2017).

A pesquisadora questionou também se na percepção da estudante os colegas geralmente eles contribuem da mesma forma, ou sempre tem um que lidera e acaba fazendo todo o trabalho. Ressaltam que as vezes o trabalho em grupo contribui mas percebem que outras atividades requerem a participação individual.

E22: é complicado porque assim, desde que eu entrei eu faço o trabalho com a mesma pessoa, e o nosso grupo é muito bom, todo mundo ajuda, é claro que tem vezes que assim, ah, um tá mais atolado numa disciplina que faz diferente, ou um tá com problema em casa, tá com problema no trabalho, tipo, claro em certas ocasiões tem um que vai fazer a maior parte mas não, em geral todo mundo se ajuda, e participa sempre que pode (E22, 2017).

E17: Bom, eu passei por diferentes grupos em cada semestre e eu meio que mudei de grupo, assim, mas eu já tive experiências em que eu e mais uma pessoa carregávamos o grupo, porque os outros não participavam muito, e já tive a experiência de todo mundo participar, que é meu grupo atual. No meu grupo atual todo mundo colabora, faz e a gente acaba se entendendo. Sim, eu prefiro em grupo porque eu acho que os trabalhos ficam bem mais ricos porque são mais pessoas pensando e às vezes uma pessoa tem uma ideia e diz então, você pode fazer isso de um jeito melhor. Se você fizer sozinha será somente a sua perspectiva (E17, 2017).

E32: tem algumas atividades que requerem individualidade, mas eu acho que as atividades em grupo são um pouco melhores para o aprendizado pois você pode ver a visão de outra pessoa perante o mesmo assunto (E32, 2017).

E14: Existem atividades que necessitam ser individuais, não adianta, mas tem outras que, tipo, produtos, é uma disciplina que exige que seja em equipe são muitas atividades que uma pessoa só não dá conta, você acaba tendo que dividir assim, que é opção de você realmente aprender a lidar, como trabalhar em equipe que é uma coisa que o mercado tá exigindo (E14, 2017).

A pesquisadora questionou a estudante se essas atividades ajudam a desenvolver espírito de equipe e se considera que essas atividades têm potencial para apoiar a inserção no mercado de trabalho. A estudante ilustra e concorda que atividades em grupos ajudam na resolução de conflitos.

E22: eu acho que sim, até por questão de conteúdo, as vezes você tá fazendo um trabalho e duas pessoas não se entendem, então tipo, eu acho muito útil você fazer um trabalho em grupo, porque em sala é muito mais fácil você controlar conflito, porque tipo, você vai ter aquele conflito mas você tem mais quatro anos pra lidar com essa pessoa, tipo, querendo ou não, não é que nem o mercado de trabalho, ah, eu tô fazendo um trabalho uma vez com essa pessoa que é desse setor mas eu nunca mais vou ver essa pessoa na minha vida (E22, 2017).

Além das atividades em grupos questionaram-se quais as estratégias metodológicas os estudantes preferem. Os estudantes apontam para a diversificação de estratégias metodológicas e justificam que cada sujeito aprende de um jeito.

E1: pra mim acho que aula meio que, sei lá, 50% expositiva com um pouco participação do estudante em seminário e uma porcentagem em EaD, acho que uma aula bem mista assim, pra não ficar lá tipo, vamos lá pra sala e o professor fica lá falando, falando, e vamos fazer um seminário, tem que ser algo bem dinâmico, pra mim, pelo menos (E1, 2017).

E14: eu também, tem que ter uma mescla, sei lá, não precisa ser 100% expositiva, ou 100% Ead, dá pra fazer lá uns 60% expositiva, um trabalho em grupo, vamos fazer seminários, um pouco eaD, até para estimular a pessoa a ser um pouco independente, quanto às provas (E14, 2017).

E32: eu acho o mesmo também, o fato, ao tipo, o método da aula, a metodologia da aula, não existe um método correto digamos, essa mescla, essa dinâmica entre um método e outro, é o ideal para mim, porque na sala não há estudantes com os mesmos gostos digamos, cada estudante tem seu método preferencial e isso pode contribuir com a turma como um todo (E32, 2017).

O bloco seguinte de perguntas esteve focado em compreender como é a participação dos estudantes nas atividades em grupos e a percepção quanto à produtividade destas estratégias. A estudante E41 ressalta que atividades em grupo desenvolvem liderança e têm potencial para desenvolvimento profissional e trabalho em equipe. Considera essas atividades produtivas.

E41. Eu participo, assim, eu sou uma pessoa que tenho muito espírito de liderança. Aqui na IES, aqui na Faculdade, eu vi que **as atividades em grupo desenvolvem melhor as pessoas, né? Consegue aprender mais**, pois a ideia de um puxa a ideia de outro e vai assim. Mas, particularmente, antes de entrar aqui eu gostava mais de atividade individual, eu não gostava de trabalho em grupo, mas eu agora gosto, trabalho em grupo. Prefiro (E41, grifo nosso).

Quanto ao desenvolvimento das competências (habilidades e atitudes) a estudante acredita que a dinâmica em grupo tem o potencial de desenvolver o trabalho em equipe, cooperação e aliar teoria à prática.

E41. Com certeza, eu já aplico isso no trabalho que eu estou agora, **é muito trabalho em grupo, a gente ali um se ajuda ao outro**, uma mão lava a outra e eu acho que as pessoas ali no meu trabalho tem muito trabalho em equipe, é claro que tem que desenvolver outras partes mas ali a gente está juntando a teoria com a prática. Eu prefiro. (E41, 2017).

O estudante E57 vê potencialidades tanto nas atividades em grupos quanto nas atividades individuais, mas percebe que as atividades em grupos têm potencial

de aliar teoria à prática quanto ao trato com as pessoas, habilidade necessária ao desempenho profissional. O estudante E38 acrescenta que nas atividades individuais não existe a colaboração entre pares que, para o estudante, tem potencial de gerar aprendizagem, por meio da mediação. A estudante E54 acrescenta que a aprendizagem acontece mediada pelos pares nesta estratégia.

E57. Eu acho que **as duas são importantes**, ma em grupo, principalmente devido ao que a gente estuda, o curso, que mexe com pessoas o tempo inteiro, é necessário, **porque não adianta a gente ficar aqui só na teoria, só no individual** porque quando chegar pra aplicar isso na prática mesmo não saber lidar com as pessoas, saber entender opiniões diferentes (E57, 2017, grifo nosso).

E38. Pode ter certeza que trabalhos individuais ali, a maioria são copiados de outras pessoas, isso é fato, é assim, em qualquer faculdade, a maioria dos trabalhos são copiados a pessoa não conseguiu fazer sozinho, quando o **trabalho é em grupo tem-se ali um apoio, por mais que a pessoa não saiba fazer a outra vai ali e consegue dar esse apoio e no final ela acaba aprendendo como faz**, ela acaba sabendo fazer porque a outra auxiliou, então a vantagem desses trabalhos em grupo, no meu ponto de vista é isso, esse auxílio, porque em muitos trabalhos eu acabei aprendendo o que eu não sabia fazer, existiu essa troca (E38, 2017, grifo nosso).

E54: **eu gosto, quando o grupo ajuda**, quando o grupo ajuda sim, eu gosto, eu acho válido, porque **às vezes a minha dúvida é algo que meu colega sabe**, ele pode me ajudar, talvez, ele me explicando eu consiga entender melhor do que o professor me explicando, porque o professor já tem tempo que ele explica a mesma coisa, então ele vai explicar do jeito dele e meu colega não, as vezes ele consegue me explicar de um jeito que eu consiga entender melhor, então eu acho válida, eu gosto quando todo mundo consegue participar da mesma forma (E54, 2017, grifo nosso).

Fica evidenciado nas quatro falas que os estudantes têm preferência por atividades em grupos presenciais, pois permitem a colaboração entre os pares e a aprendizagem mediada pelos colegas.

4.4.5.2 Docência e discência — participação e interação

Tentando compreender a relação entre a docência e a aprendizagem questionou-se aos estudantes o que o docente P4 faz que eles acham atrativo e o diferencial entre os outros docentes do curso. A fala dos estudantes evidencia que a maneira como o P4 conduz a aula permite aos discentes se sentirem mais à vontade para participar. A afinidade, abertura, criação de vínculo, entrega por parte do docente, confiança, são elementos que aparecem nas falas dos estudantes em relação ao P4.

E38: até porque com o P4 o **grau de afinidade** é maior do que com todos os outros professores. Porque existe uma **entrega maior por parte do professor**, porque se parar pra pensar que o trabalho de um professor, aqui dentro de sala de aula, é tirar as dúvidas e até mesmo fora do horário de aula, a entrega é maior, a nossa entrega é maior (E38, 2017, grifo nosso).

E57: além dele ter um estilo mais descontraído, dar, digamos, uma certa **abertura para brincadeiras** sabe, ele tenta **criar um vínculo pessoal**, por exemplo ele chega, e vai de um por um cumprimenta, faz uma brincadeirinha, conversa um pouquinho, ele também criou um grupo no Facebook, que apesar de eu não ter, é uma maneira a mais dele criar esse vínculo, tirar as dúvidas, eu acredito que por isso a gente se **sinta mais à vontade**, para dar uma contribuição na aula (E57, 2017, grifo nosso).

E41. É porque ele é muito **dinâmico**, ele é muito... ele atende a todas as necessidades da aula, ele **conversa com a gente**, ele **quer saber a opinião do estudante** antes mesmo de explicar alguma coisa, ele pergunta, né? Ele faz a **aula se tornar diferente**. Eu não sei te explicar como, eu só sei que eu nunca tive um professor igual a ele. Assim, sabe, ele é muito — como é que eu posso falar — ele é muito... ele é dinâmico. Como eu já havia falado... E dos outros professores eu também gosto bastante, eu acho que todos eles atendem a necessidade da IES, mas eu acho que ainda **falta um pouco de metodologia** e que conheçam um pouco mais o material que eles estão aplicando. Assim, eu acho que os professores, falta a metodologia virtual dentro da sala de aula. Muitos professores não estão sabendo aplicar isso, imagina como seria a aula do professor P2 com o Khanacademy, um aplicativo em sala de aula, cara, seria um outro mundo, eu acho que alguém deveria dar essa ideia para ele (E41, 2017, grifo nosso).

A estudante E41 afirma que gosta das aulas do docente P4 pelo seu dinamismo, e por ele personalizar a relação com os estudantes. Ao solicitar a opinião do estudante valoriza o que cada um traz de conhecimentos e valores. Afirma ainda que gostaria que as disciplinas utilizassem mais recursos online exemplificando com a plataforma *KhanAcademy*.

Questionou-se a forma da participação dos estudantes em sala. A questão visava compreender se os estudantes gostam de participar nas aulas expondo sua opinião

E41. Assim, quando a gente gosta do assunto a gente gosta de falar, né? Agora quando a gente não sabe a gente não quer se expor. Eu acho que o professor chamar o estudante ele quer dizer que está tendo uma atenção própria para ele. Então eu acho que é legal, eu gosto. (E41, 2017)

E57. eu gosto, eu acho interessante, ao meu ver eles (os colegas) não respondem, muitas vezes eu acredito que as pessoas não respondem por receio de estarem erradas, e serem, digamos, julgadas pelas outras pessoas, ou mesmo pelo professor, assim, o que, assim, uma opinião pessoal eu não me importo, entende,

quando eu sinto que devo falar alguma coisa, que eu acho que é algo, eu falo, se é algo errado, bacana porque vou aprender com isso, se tiver certo também. (E57, 2017)

E38. Alguns professores como o estilo do método do professor P2 ele não abre muito ao diálogo, mas na UTA passada, a gente teve TGA, foi uma turma bem participativa, 80% dos estudantes participavam, foi bem interessante, acredito que vá muito do estilo do professor, se o professor gosta ou não daquele tipo de conteúdo que está sendo passado, porque tem alguns conteúdos que as pessoas acabam não gostando, eu particularmente, tem uns conteúdos que eu não gosto, tem outros que tenho mais afinidade (E38, 2017)

A pesquisadora questionou então se os estudantes percebem que, nos casos em que há afinidade com os docentes, se há maior participação dos estudantes. A fala do estudante E38 revela que essa relação acontece.

Questionou-se também se os estudantes sentem que ao participar das aulas se eles aprendem. O estudante E38 revela que sim, que todos aprendem. Relembrando a fala de Freire (2002) que afirma que ao quem ensina aprende e quem aprende ensina.

E38. Todo mundo aprende, porque até os professores falam né, a sua dúvida pode ser a dúvida de todos, através dessa interação, surgem outras questões que são abordadas já (E38, 2017).

Questionou-se quanto a participação nas atividades em sala se o estudante gosta quando o professor pede pela sua participação em uma atividade em sala de aula e se a interação pode auxiliar na aprendizagem. Os estudantes consideram importante a participação voluntária dos estudantes.

E17: Eu não sou aquela pessoa que participa 100% da aula, mas é mais por timidez, por não querer me expor muito, mas eu acho que sim, que tem que estimular as pessoas a participar mais senão elas ficam lá no celular... Essa é uma forma de prender a atenção do estudante e fazer com que ele preste atenção porque a qualquer momento ele pode ser chamado, então eu acho que isso é um estímulo bem válido (E17, 2017).

E22: Vou dar minha opinião a partir de dois pontos de vista, do meu ponto de vista enquanto pessoa. Depende da matéria, dependendo da matéria eu não me incomodo de falar, mas dependendo da matéria você sente um pouco mais inibido, ou às vezes não é a nossa paia mas eu enquanto estudante eu sei o quanto isso é importante, a gente vê o professor “alguém tem alguma coisa pra falar” e ninguém levanta a mão, então tipo, ele não tem outra opção, mas é claro que a gente fica sem jeito (E22, 2017).

E32: Eu acho que essa participação em aula, ela vem de cada um, porque tem pessoas que são mais retraídas e tem pessoas que são mais abertas a falar, sabe. Eu por exemplo, eu prefiro ficar mais quieto, no meu canto mais observando o que os outros falam,

tentando, tirar alguma coisa disso, mas isso aí é de cada um (E32, 2017).

E14: eu também acho que é de cada um, não adianta o professor ficar forçando a participação daquele que não quer, ele pode até saber mas ele tem dificuldade de se expressar, então acaba prejudicando, fazendo o estudante assim, pegar até raiva do professor, eu acho que tem que ser uma coisa espontânea, se o cara se sente bem ele fala, não tem que ficar forçando a pessoa a falar (E14, 2017).

E1: concordo, tem que ser espontâneo, mas chega um ponto da aula que todo mundo fica quieto, ninguém fala nada, aí vai também um pouco do conhecimento do professor pra ele saber com quem ele deve interagir pro resto da turma seguir esse caminho (E1, 2017).

A pesquisadora questionou ainda a estudante E22 o motivo de alguns estudantes não participarem. Ela anuncia que tem fator afetivo ou de postura docente. Segundo a estudante tem docentes que mesmo que estimulem a participação dos estudantes possuem uma postura autoritária não levando em consideração o que o estudante traz de contribuição.

E22: depende de quem tá dando a aula, existem professores que eu sei, que o pessoal não levanta a mão por causa do professor, se eles levantarem a mão o professor vai falar que tá errado, não interessa o que você vai falar, tá errado, então você fica pensando, “por que você vai levantar a mão” e já tem outros às vezes, tem dias tipo, segunda feira de manhã, chovendo, o pessoal não tá prestando a atenção, o pessoal tá com a cabeça lá longe, mas claro, tem sempre aquelas pessoas que sempre participam, e daí você fica naquela, “é sempre as mesmas pessoas, e às vezes até a turma fica pensando “por favor, pare de falar, pra gente ir embora (E22, 2017).

4.4.5.3 Interatividade

Questionou-se aos estudantes se a interação, que acontece na sala presencial e nas redes sociais utilizadas, acontece também nas atividades virtuais por meio das ferramentas do AVA. O estudante E38 afirma que a interação no AVA acontece por meio do chat online e que não é o docente da disciplina que interage, mas equipe externa ao curso.

E38: Aí tem um ponto fraco, existe a interação do chat on line mas pouquíssimas vezes é respondido, pra que nós possamos criar um vínculo (E38, 2017). P. quem responde? Geralmente uma equipe que de 15 a 20 pessoas com 2 supervisores e aí está uma fahá, pois não estava vindo a resposta certa.

5 DISCUSSÃO

O capítulo de discussão está dividido em três categorias macros e suas subcategorias. As categorias se mantiveram em todo o trabalho e estão divididas em: modalidades de ensino, tecnologias educacionais, técnicas e estratégias metodológicas. Cada categoria foi dividida em subcategorias de acordo com os dados encontrados durante a pesquisa. Cada subcategoria agrupou os resultados encontrados a partir dos dados coletados pelos quatro instrumentos de pesquisa, a saber: documentos, observação, questionários e entrevistas.

Para guiar a discussão utilizaram-se os autores referenciados no capítulo teórico, porém outros autores agregaram-se às análises. Foi utilizado o destaque tipográfico nas falas expressos pelo negrito a fim de ressaltar partes das falas dos estudantes.

5.1 Modalidades de ensino

Procurou-se compreender as preferências dos estudantes nas diferentes modalidades de ensino. A partir desta categoria elencaram-se as seguintes subcategorias: Educação a Distância, semipresencial: mesclando a EaD e o presencial e horários de estudo.

5.1.1 Educação a Distância

Analisando os resultados dos quatro instrumentos percebeu-se que apesar da IES privada oferecer mais infraestrutura em relação à elaboração do material (videoaulas sistematizadas e gravadas em estúdio com equipe multidisciplinar, rotas de aprendizagem interativas, apoio na criação de atividades), suporte e customização do ambiente virtual, oferecendo apoio ao docente para a criação da sala virtual, os estudantes preferem a sala de aula presencial principalmente pelo potencial de interação direta com os docentes e discentes.

As falas das entrevistas demonstram a preferência pelo presencial, mas indicam que o suporte online pode beneficiar a aprendizagem. Destacam a flexibilidade de estudos em horários e tempos diversos, em consonância com o decreto 9057/2017 (BRASIL, 2017), e o atendimento a diferentes perfis de aprendizagem. Esse resultado pode indicar que mesmo a IES privada optando pela

parcialidade a distância precisaria repensar o modelo considerando assim as preferências dos estudantes.

Quadro 18 — Síntese das respostas das entrevistas sobre aprendizagem a distância

Estudante	Você acredita que é possível aprender a distância?
E41	Eu não gosto de matéria a distância.
E38	Eu acredito que a EaD, o método, para a pessoa conseguir fazer ali, acaba sendo pior. Mas no meu ponto de vista, o sistema aqui, foi o que mais me agradou, quando eu pesquisei. Se eu precisar faltar eu consigo depois repor online e tem esse apoio das APOLs, essas provinhas online, que complementam, essa soma, a soma da nota, então eu acredito que é bem interessante. Das que eu pesquisei foi a que mais chamou atenção, com relação a isso, porque se eu faltar eu consigo recuperar o conteúdo.
E57	Sim, depende muito do perfil da pessoa (...) eu mesmo sou uma pessoa que aprendo melhor quando tô em casa tranquilo, pego e foco naquilo do que quando estou na sala, que às vezes acabo distraíndo, me dispersando um pouco, então eu acho que depende do perfil da pessoa, mas eu acredito que sim, dá pra aprender a distância.
E54	Totalmente a distância não, mas sei lá, duas vezes por semana, ter uma aula duas vezes por semana, seria possível, sim, tem matéria que eu conseguiria, a matéria de S., facilmente eu conseguiria fazer a distância, O. também, eu conseguiria porque são matérias que são mais conteúdos, exige mais que você leia.
E17	Eu não tive problemas em fazer o curso (tecnólogo) 100% EaD que eu fiz, inclusive eu adoro a EaD porque flexibiliza muito , quando tem vídeoaula, você pode voltar, ver de novo, o que você não entendeu, o que é diferente do presencial porque às vezes tem passa uma coisa você perde e não consegue mais recuperar além do que às vezes tem conversa na sala de aula, você desconcentra, então acho que o EaD é mais focado.
E22	Eu acho que depende da metodologia , eu já fiz duas disciplinas 100% a distância, e as metodologias nessas disciplinas foram bem diferentes, assim, o jeito que eles aplicaram a matéria, foi muito diferente, então até a forma que a gente aprendeu, tanto que a primeira que eu fiz, eu francamente não lembro a matéria, foi uma matéria que era só texto e tal, tipo, eu pessoalmente prefiro presencial, ou semipresencial , você ter aquela tarefa a distância mas você ter uma aula ou duas pra você vir conversar com o professor e não essa de

	você encontra uma vez só no começo e depois só para ver a prova porque eu não consigo em regrar tanto
E14	Eu passei por duas (disciplinas 100% EaD) então, e foram disciplinas totalmente diferentes. A primeira foi totalmente baseada em textos , o professor que elaborava a apostila e a gente tinha que fazer resumo, a segunda foi totalmente diferente que foi só vídeos , não tinha cobrança de atividades de fórum, não teve cobrança de resumos nem nada, era só os vídeos e o conteúdo da prova foi baseado nesses vídeos e ele falou que na próxima vez que for ofertar ele vai retomar essa questão de cobrança, tipo, resumo, pra controle, senão o pessoal não participa ali, mas eu acho que dá pra aprender sim , tanto em questão de texto, vídeos e outros recursos, acho que é bem válido.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Na IES pública os estudantes dizem gostar das atividades a distância, mas sugerem o uso de materiais interativos, multimidiáticos ao invés da predominância de textos e propõem a diversificação das atividades utilizadas na modalidade a distância, que na visão deles é, em sua maioria, baseada em tarefas repetitivas que privilegiam a forma escrita. A estudante E22 cursou duas disciplinas totalmente a distância, organizadas de maneira bem diferentes. Conta que uma delas foi baseada em material textual e só havia encontro presencial no início e ao final da disciplina. Para a estudante o modelo semipresencial é mais interessante. O mesmo é relatado pelo estudante E14. A segunda disciplina era baseada em vídeos. Ambas as disciplinas tiveram um tipo de mídia somente e segundo os estudantes poderia ser mais diversificada tanto em relação aos materiais quanto a distribuição de tempos presenciais e a distância. O estudante E14 relata inclusive que em uma dessas disciplinas não havia atividades para ser realizadas. O material estava disponível para estudo, mas não houve interatividade nem interação entre os estudantes provocando o docente a repensar a organização da disciplina.

Para Lohr (2008 apud MATTAR, 2014), a utilização de materiais multimidiáticos poderia auxiliar o aprendizado e desenvolver maior capacidade de recordação. A escolha do material, das mídias e o desenho das atividades e de cada disciplina levam em consideração as concepções educacionais, habilidades do docente responsável (ou da equipe de designers educacionais) e os objetivos que ele espera atingir. Mattar (2014) afirma que é preciso reconhecer que os estudantes

não são iguais e que se deve levar em consideração o público alvo, suas preferências e estilos de aprendizagem no momento do desenho educacional.

Há que se ressaltar que a IES pública não possui uma estrutura de designers educacionais que possa apoiar a organização de cada disciplina no ambiente virtual. Assim cada docente assume o papel de curador de conteúdos e é o responsável pela construção de todas as suas atividades e assume todos os papéis do design educacional. Diferentemente, a IES privada possui uma organização que apoia a construção de materiais para a EaD, que são aproveitados nas atividades semipresenciais e ainda terceiriza a confecção das atividades (questionários e questões discursivas) tirando essa função do docente responsável pela disciplina.

Peters (2001) discute a transição do ensino industrializado para o ensino pós-moderno. Critica o modelo de EaD fordista que divide as tarefas e ainda a produção de cursos em massa que se utiliza de uma linguagem não contextualizada. Para ele o modelo, pós-fordista carrega flexibilidade e agrega alta inovação ao processo. Neste modelo são produzidos cursos menores, mais adaptáveis, menos padronizados e ao docente da EaD é atribuído um novo papel, eles “passam a ser responsáveis por todas as etapas de seus cursos, não apenas pelo planejamento e o design como também pela produção, distribuição, avaliação e pelo acompanhamento continuado do curso” (PETERS, 2001). O modelo da IES privada se encaixa no que PETERS (2001) chama de ensino industrializado, e o modelo do curso A estaria no modelo pós-fordista. Na opinião dos estudantes do curso B há sim um distanciamento do material preparado para o curso, bem como criticam a terceirização da elaboração do banco de dados das atividades (APOL, provas objetivas e discursivas) que poderia ser resolvido com a centralização docente das diferentes tarefas como afirma Peters (2001).

Por outro lado, os estudantes do curso A ensinam salas virtuais mais elaboradas, com atividades planejadas e utilização de diferentes ferramentas do ambiente virtual, que talvez pudessem ser pensadas e planejadas com apoio de uma equipe de designers educacionais. Atualmente caminha-se para este modelo na IES pública de forma não intencional, visto a falta de investimentos para contratação de uma equipe centralizada de designers educacionais e o crescimento da modalidade a distância e semipresencial na IES. Ainda há uma lacuna a ser preenchida na formação do docente do ensino superior para que realmente consiga absorver tantas funções específicas do design educacional da EaD. Peters (2001)

ainda destaca a formação de grupos de trabalhos descentralizados e maior autonomia docente na construção da sua sala de aula virtual (ou curso) no modelo pós-fordista e afirma:

o que é ainda mais importante: as formas clássicas de ensino e aprendizagem no ensino a distância (cursos padronizados, assistência padronizada) deveriam ser substituídas ou complementadas por formas muito flexíveis quanto a currículo, tempo e lugar (variabilidade dos processos). Conceitos como estudo autônomo, trabalho autônomo no ambiente de aprendizagem digital, teleconferência, aconselhamento pessoal intensivo, estudo por contrato e combinação com e a integração de formas do ensino com presença indicam em que direção poderia ir o desenvolvimento. Isso equivaleria a uma revolução. (PETERS, 2001, p. 208).

Os estudantes destacam ainda que cada sala virtual tem características distintas de acordo com a habilidade e concepções pedagógicas de cada docente. A partir dos dados é possível concluir que os estudantes do curso A veem como positivo a mescla de atividades presenciais e a distância.

5.1.2 Semipresencial: mesclando a EaD e o presencial

As falas dos questionários e entrevistas destacam que os estudantes do curso A acham válido ter disciplinas que mesclam as modalidades a distância e presencial bem como materiais e estratégias metodológicas. A IES pública apresenta os resultados do questionário em consonância com os resultados das entrevistas em que mais de 60% afirmam que a mescla de atividades é positiva. A questão aberta do questionário explica que os estudantes gostam do curso presencial com a mescla de atividades a distância e presenciais pela flexibilidade e pela presença das tecnologias. Os estudantes ainda ressaltam que não são todas as disciplinas que possuem potencial para acontecer na modalidade a distância. O estudante E14 relata que algumas disciplinas demandam mais tempo em sala e outras poderiam acontecer a distância, ou com apoio dos próprios colegas.

No questionário aplicado (Gráfico 15) notou-se que na IES privada os estudantes afirmam a preferência por atividades presenciais. Menos de 40% dos respondentes revelam gostar da mescla de atividades a distância e presenciais. Esse resultado também aparece na questão sobre a escolha do curso na modalidade presencial. A fala da estudante exemplifica. Para ela na modalidade

presencial consegue “compreender melhor alguns assuntos conversando com um professor. O curso presencial é a melhor forma disso acontecer.” (E54, 2017).

O estudante E57 afirma que a mescla de modalidades ajuda, mas depende do perfil de cada estudante. A fala do estudante E57 reforça o que Barros (2014) e Mattar (2014) defendem sobre os estilos de aprendizagem. Para os autores cada estudante é único e possui preferências de aprendizagem. Para Alonso e Gallego (2004 apud Barros, 2014) os estilos de aprendizagem são conclusões sobre como a pessoa atua e reage a novas informações. Para os autores há quatro estilos de aprendizagem, a saber: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Conhecer o estilo de aprendizagem dos estudantes (no espaço presencial ou virtual) ajudará o docente a planejar atividades específicas para cada estilo, respeitando as preferências de estudo e orientará o que precisa ser estimulado.

Quadro 19 — Preferência por atividades semipresenciais

Estudante	Vocês acham positivo ter os 20% de CH a distância? Vocês acham que poderia ter mais porcentagem a distância?
E1	Demais
E14	Ah, depende da disciplina, porque tem disciplina que eu acho que se você não tiver 60% ali na sala, é difícil , mas tem disciplina, tipo, que você chega em sala e o professor começa a explicar o texto e isso é algo que poderia fazer em sala, ou recorrer a um fórum, ou a um colega,
E22	Eu acho que ajuda , porque essa questão da parcialidade a distância, muitas vezes os professores aproveitam pra fazer uma atividade diferente porque em geral é faça um texto, mas daí nessa questão não, faça um infográfico, faça um mapa mental, ajuda a esquematizar melhor o conhecimento e as informações que você tá recebendo, e acho interessante que também até pelas outras disciplinas, porque, por exemplo, tem uma disciplina que é 20% a distância, ela te ajuda a organizar melhor em todo seu horário, porque querendo ou não a gente fica muito corrido com uma ou outra matéria, e fica naquele desespero e a EaD te ajuda a “ok, vamos organizar, eu sei que eu tenho que fazer a atividade EaD, 20% mas eu posso aproveitar e fazer paralelamente ou fazer um pouco essa, e um pouco a outra que é uma coisa que você não pode fazer dentro de sala de aula, porque você tá numa matéria, você tem professor que não gosta que você pegue conteúdo de outra matéria pra fazer, mesmo que você, tente prestar um pouco atenção aqui, mas que nem ele passou um exercício, eu tô com o exercício mas eu tô com outras coisas também, eu acho

	que isso se adequa até um pouco mais a nossa geração, porque a nossa geração, é muito dinâmica e não tem muita paciência pra ficar fazendo uma coisa só.
E17	Eu gosto da metodologia que tem aqui, 20% EaD , eu não tive problemas em fazer o curso (tecnólogo) 100% EaD que eu fiz, inclusive eu adoro a EaD porque flexibiliza muito, quando tem vídeoaula, você pode voltar, ver de novo, o que você não entendeu, o que é diferente do presencial porque às vezes tem passa uma coisa você perde e não consegue mais recuperar além do que às vezes tem conversa na sala de aula, você desconcentra, então acho que o EaD é mais focado. Eu gosto dessa questão do 20% porque essa questão do presencial também é importante. Essa questão de você fazer o networking com as pessoas que vão trabalhar na mesma área que você e também a questão de você poder tirar a dúvida em tempo real, então o 20% ajuda porque daí não fica somente aquela coisa de toda hora na sala de aula. Você pode flexibilizar e fazer o estudo antes, em casa, pelo Moodle, vir aqui e só tirar dúvidas com o professor. Eu acho que é um sistema que funciona melhor.
E57	O semipresencial já daria o suporte, pro perfil, que pode vir umas 2, 3 vezes por semana, que é o que acontece, as aulas presenciais aqui da IES os estudantes vem duas vezes por semana e tem todo esse suporte online pra estudar, então isso já existe. Em relação ao que nós fazemos aqui que é o presencial também tem esses 20% a distância nós temos todos os conteúdos, tem a ajuda das provas, das APOLs que dão esse suporte, então eu concordo que é bem interessante, eu não conhecia essa metodologia, não sabia que tinha, por exemplo, eu já comecei a fazer curso de graduação em outra universidade, e não tinha isso e confesso que eu ficava meio perdido, porque tem que mesclar trabalho, faculdade, faltava, perdia o conteúdo, tinha que ir atrás muitas vezes não dava para recuperar da mesma forma porque pegar picado com os colegas o que aconteceu não é a mesma coisa do que você estar ali focado no que o professor está passando e dessa maneira que é passado aqui na IES é bem interessante.

Fonte: organizado pela autora (2018)

As falas dos estudantes demonstram o potencial do hibridismo. Além da flexibilização, já mencionada, destacam-se as possibilidades de diversificação de atividades e mídias utilizadas no processo ensino e aprendizagem, saindo das atividades baseadas somente em textos. O estudante E57 percebe que a mescla de modalidades e a disponibilização dos materiais no ambiente virtual é interessante e

avalia positivamente o modelo pedagógico desenvolvido na IES privada. A estudante E54 vê possibilidades na modalidade semipresencial com aulas presenciais duas vezes por semana e ressalta que nem todos os conteúdos são possíveis de serem transpostos para a EaD. A estudante E17 destaca que o estudo utilizando a parcialidade a distância permite um estudo autônomo pelo ambiente virtual e otimiza o tempo presencial para tirar as dúvidas com o docente confirmando a afirmação de Kenski (2012) sobre o perfil dos estudantes atuais. Para a autora é necessário oportunizar aos estudantes experiências que estimulem o desenvolvimento da autonomia. Ser capaz de traçar suas metas, ir a busca de seu conhecimento torna-se habilidade imprescindível. Além disso, a autora destaca que o discente deve ser capaz de “interagir e participar socialmente integra-se em novas comunidades e criar novos significados para a educação” (KENSKI, 2012, p. 67).

Considerando a legislação (BRASIL, 2016) pode-se afirmar que os cursos analisados atendem as exigências legais. Entretanto as falas dos estudantes e os dados da análise documental e observação demonstram que cada IES possui uma maneira de organização (infraestrutura, didática, materiais, etc). Quanto às preferências dos estudantes ainda há muito a avançar na organização didática das salas virtuais na IES pública e no potencial de interação e adaptação às preferências discentes na IES privada. Não se observou a integração de atividades entre os momentos presenciais e a distância confirmando o título dessa dissertação. A fala dos estudantes reforça o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que integre as modalidades, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

5.1.3 Horário de estudo

As respostas da entrevista apontam que o estudo dos materiais disponíveis no AVA acontece com mais frequência nos fins de semana com caráter de revisão do conteúdo ou sob demanda a partir da exigência de leitura para realizar alguma atividade. A estudante E41 e E38 ressaltam que não costumam estudar a rota proposta no Ambiente Virtual de Aprendizagem, mas estudam para fazer a atividade pedagógica online. Para eles é mais significativo estudar em sala primeiro e após a aula revisar o conteúdo em casa. A estudante E54 revela que antes de trabalhar ela

conseguia estudar o material antes das aulas, mas trabalhando ela não tem tempo para se organizar. Ela revela ainda que prefere estudar exclusivamente na modalidade presencial.

As falas se concretizam durante o período de observação: “A maioria dos estudantes não acessa o AVA e não realiza as leituras antes das aulas tendo dificuldade para acompanhar as aulas presenciais e interagir com o conteúdo, mas para realizar as APOLs eles estudam o material virtual” (Relato da observação, IES privada 2017).

Os estudantes do curso A apontam que o interesse pelo conteúdo afeta o estudo dos materiais indicados e ainda revelam que só estudam sob demanda de realização das atividades avaliativas.

Quadro 20 — Horário de estudo

Estudante	Em que momento é realizado o estudo dos materiais disponíveis no AVA?
E38	Normalmente nos finais de semana, então eu normalmente venho nas aulas, acompanho tudo nas aulas e nos finais de semana faço uma revisão, uma rápida revisão, claro antes das provas faço uma revisão geral bem mais, mais forte ali para conseguir as notas legais, mas diariamente eu não entro, por exemplo, no AVA, eu não abro ele diariamente, mais nos finais de semana que eu faço isso, todo final de semana eu abro, foi uma meta que eu coloquei. Eu tiro um horário pra fazer isso tanto que as APOLs eu deixo sempre pra fazer nos domingos, domingo realmente próximo ao prazo de vencimento dela eu faço, porque eu faço uma revisão de tudo que foi passado e daí estudando e fazendo a APOL eu consigo recuperar alguma coisa que eu perdi
E41	Hoje eu fui dormir três horas da manhã, três e meia, lendo a rota. Eu não costumo fazer isso. Por quê? Porque eu costumo primeiro prestar atenção na aula, para depois fazer toda a ligação, mas eu chego em casa e eu reviso o que a gente aprendeu em sala. Não faço isso nas matérias cálculo, que deveria, mas faço mais na teoria, mesmo, nos cálculos eu estudo sábado e domingo duas horas por dia para conseguir colocar, né?
E54	Então nas duas primeiras UTAs do ano passado, eu não estava trabalhando, então eu conseguia, eu conseguia ler as rotas antes de vir pra aula, agora não dá mais , porque eu estou trabalhando e não tenho tempo , que precisa para eu ler, por exemplo hoje tem aula do P1 e do P2, então eu vou ler a rota do P1 e do P2, eu não tenho costume de fazer isso, ler uma rota para cada aula, eu não tenho mais tempo de fazer isso, mas quando eu tava em casa eu

	consequia.
E22	Eu acho que depende um pouco de cada disciplina, por exemplo, <i>depende o interesse eu acabo estudando antes</i> , senão em geral eu acabo estudando por demanda, se tem alguma tarefa ou alguma requisição do professor, a gente acaba estudando, tanto que tem muito professor que põe muito material complementar e isso vai bastante do interesse do estudante,
E17	<i>Eu leio quando precisa fazer atividade</i> , e também leio como consulta para algum trabalho, pego lá como uma base, dou uma olhada e depois pego outras referências externas
E32	Eu geralmente <i>utilizo os materiais para fazer a leitura</i> , e sempre eu armazeno ele para futuras consultas
E14	Eu sempre to armazenando e sempre que o professor pede pra fazer a leitura eu acabo acessando esses materiais, mas não faço uso 100% deles, geralmente quando tem recomendação ou quando tem algum trabalho ou prova e preciso consultar material específico
E1	Eu acabo armazenando eles na nuvem e eu trabalho com calendários, <i>se tem uma atividade proposta eu vou na parte específica do material e vejo se ele atende</i> a necessidade daquela atividade ou senão eu procuro alguma coisa fora

Fonte: organizado pela autora (2018)

Encontra-se nos relatos da observação os seguintes registros que corroboram com a análise feita: “A aula foi expositiva. O professor justificou a metodologia adotada, pois precisava passar alguns fundamentos e os estudantes não leem os materiais antecipadamente” (Relatos da observação, aula 4, IES privada, 2017). Converso com um estudante que reforça que ele acessa pouco o AVA e não lê o material antes, mas que para a APOL ele precisa estudar antes (Relato da observação, IES privada 2017).

Nesse contexto questiona-se a eficácia das atividades semipresenciais na graduação presencial visto que os estudantes afirmam que só acessam mediante solicitação do docente. A falta de estudo prévio impacta, inclusive, na escolha das técnicas e estratégias metodológicas pelo docente na aula presencial. Durante a observação a fala do docente corrobora a afirmação dos estudantes. Ele justifica várias vezes que irá utilizar a aula expositiva, pois precisar passar alguns fundamentos que estão no material da rota de aprendizagem e seriam necessários ao desenvolvimento da aula. O docente ainda afirma que sabe que os estudantes

não têm o costume de ler o material previamente e isso impacta na metodologia que ele utiliza. As falas demonstram necessidade de desenvolvimento da autonomia do estudante para aprendizagem no contexto a distância (KENSKI, 2012).

5.2 Tecnologias Educacionais

Os dados coletados a partir dos instrumentos foram agrupados e organizados nas subcategorias seguintes: recursos educacionais, videoaulas e materiais multimídias, excesso de materiais, potencial das tecnologias educacionais, uso de dispositivos móveis, jogos e aplicativos, ambiente virtual de aprendizagem e interação e interatividade.

5.2.1 Recursos educacionais

A partir da análise inicial dos planos de ensino foi possível perceber a preferência docente por certos recursos educacionais. Observou-se que nem todos os recursos (tecnologias educacionais) indicados no Projeto Pedagógico de Curso estão elencados nos planos de ensino. Por exemplo, o PPC da IES pública indica o uso dos seguintes recursos: Wiki, Adaptweb, SAI-AE, ePortfolio, eRubrica, ROA, Vídeo ou Webconferência mas em nenhum dos planos de ensino aparece a utilização dessas ferramentas.

O mesmo aconteceu no PPC da IES privada, o qual destaca o uso do livro digital, biblioteca virtual, chat, radioweb, mídias sociais, mas não aparece nos planos de ensino. No entanto, outros recursos que não estão citados no PPC, foram citados nos planos. É o caso do quadro e giz, e-mail, textos — pdf ou links, papel e caneta, livro, slides, guia de estudo, aulas gravadas, celular e CD. Menos de 30% das disciplinas analisadas do curso A citaram outras mídias digitais como videoaulas, mídias sociais e e-mail. O celular só foi descrito em um plano de ensino da IES privada, mas notou-se o uso pelos discentes (na IES privada) sem repreensão docente.

Na observação pôde-se constatar o uso de alguns destes recursos e ainda o uso do laboratório de informática, cartolina, canetinha e não intencionalmente dos dispositivos móveis trazidos pelos discentes. O uso dos recursos digitais não são pré-requisitos para a inovação (CARBONEL, 2002; MASETTO, 2012). Porém

Masetto (2003, p. 30) defende a necessidade de “sermos eficientes e eficazes no processo de aprendizagem.” Afirmar ainda que para se atingir os objetivos de forma mais completa e adequada não se pode mais abrir mão do uso das tecnologias aliadas a perspectiva metodológica. O quadro foi organizado para demonstrar os recursos utilizados durante o período de observação na IES privada.

Quadro 21 — Tecnologias educacionais utilizadas observadas na IES privada

Aula	Professor	Tecnologias educacionais utilizadas
1	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point. Utiliza o mesmo material preparado para 1º rota de aprendizagem. Texto impresso do estudo de caso.
2	P1	Texto impresso do estudo de caso.
3	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point
4	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point
5	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point
6	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point
7	P2	Lista impressa de exercícios
8	P1	Laboratório de informática, computadores e software Bizagi.
9	P4	Texto impresso do estudo de caso, cartolina, canetinhas, régua
10	P4	Texto impresso do estudo de caso.
11	P1	Lousa, giz, computador, data show, apresentação em Power Point
12	P5	Laboratório de informática, computadores
13	P1	Laboratório de informática, computadores
14	P1	Questões impressas para cada grupo
15	P4	Questões impressas, balões, papel sulfite, caneta
16	P5	Laboratório de informática, computadores, apresentação em Power Point

Fonte: organizado pela autora (2018)

A partir do quadro e da síntese dos recursos utilizados foi possível perceber, na aula presencial, o uso das tecnologias digitais utilizadas no apoio ao ensino com dos recursos computador, data show, quadro e giz e textos. De acordo com os estudantes diferentes tecnologias educacionais foram utilizadas durante a graduação. Os ambientes virtuais e os textos em pdf apareceram como recursos mais utilizados em ambos os cursos. Os textos impressos e vídeos do YouTube também apareceram com número expressivo. A IES privada apresentou o mesmo

cenário embora às porcentagens tenham sido menores para o uso do ambiente virtual e recursos textuais.

A observação também aconteceu online em três salas virtuais (uma do curso Be duas da IES pública). Notou-se que os materiais predominantes foram materiais textuais em formato pdf e vídeos (autoral na IES privada e indicações externas na IES pública). As atividades desenvolvidas valorizaram a transmissão de conteúdos e a resposta certa sem estimular a reflexão e a interação.

Resultados similares foram encontrados em Goudourisl, Giannella e Struchinerl (2013). Relatam que houve predomínio na disponibilização de materiais de leitura sob a forma de textos e de apresentações de slides, assim como oferta de links e bibliografia. Concluíram então que os AVAs parecem ter sido mais utilizados para disponibilizar conteúdo textual e menos para explorar o potencial das TIC para a representação de informações visuais, sejam elas em imagens estáticas ou dinâmicas em diferentes mídias. Os autores apontaram quem, em seu estudo, o potencial de interação do AVA em cursos semipresenciais foi quase inexplorado, sendo os recursos de transmissão de informações os mais utilizados:

Entre os recursos de comunicação disponíveis, o quadro de avisos foi o mais utilizado. Mesmo quando o fórum foi implementado, sua finalidade foi servir de espaço para tirar dúvidas sobre vários aspectos relacionados aos requisitos e funcionamento dos cursos/disciplinas. (GOUDOURISI; GIANNELLA; STRUCHINERI, 2013, p. 314).

Quanto aos materiais disponibilizados os estudantes, de ambas as IES, afirmaram que os conteúdos tinham relação com as aulas presenciais e acrescentaram que no AVA foram disponibilizados inclusive os slides que são desenvolvidos na aula presencial. Segundo os estudantes e dados obtidos na observação foram disponibilizados vídeos, textos, livros em pdf, apresentações em slides dentre outras mídias.

Quadro 22 — Uso das tecnologias educacionais no AVA

	Uso das tecnologias educacionais no AVA
E17	Inclusive, eles colocam não somente textos, mas também slides , os slides que eles usam em sala são os slides que estão lá. Então tem essa sincronização.
E32	Dependendo da disciplina os professores colocam vários recursos audiovisuais , alguns colocam vídeos, alguns colocam apresentações de slides, materiais em pdf, alguns colocam inclusive livros em pdf ou documento do word
E14	A maioria são pdfs mesmo de artigos , de livros, mas alguns colocam links para

	vídeos do YouTube, de outras redes, nuvens
E1	Depende, da disciplina, teve aquele que a gente teve no 1º semestre que é 100% EaD, o professor desenvolveu uma apostila , e daí ia seguindo, acho que eram 8 capítulos e aí cada semana era um capítulo, e ela era baseada em outros textos e aí ia fazendo a leitura e compilava lá, mas aí ele indicava vídeos, e bastante artigo linkado lá.

Fonte: organizado pela autora (2018)

A estudante E17 acrescenta que ter os materiais online ajudou inclusive para que não tenham que imprimir e afirma que incentivam a pesquisa. Mattar (2010) afirma que os estudantes “não dependem mais dos professores e das escolas para aprender, pois podem agora aprender a qualquer hora e em qualquer lugar”. A curadoria destes materiais básicos da disciplina ainda fica a critério do docente, mas as possibilidades se abrem ao se aceitar o que o autor coloca. O uso de repositórios com diferentes materiais em diversas mídias apoia o processo de aprendizagem e o estudante E17 endossa afirmando que gosta do uso do AVA pela facilidade de acesso.

E17: Eu acho que eles ajudam sim, eu gosto bastante do Moodle justamente por essa questão dos professores disponibilizarem todo o material lá e você ter o acesso é bem mais fácil, não precisa ficar imprimindo coisa, eu acho que é bem melhor e também às vezes você lê um material lá e você se interessa aí você vai pesquisar mais fora, então é a base, né? (E17, 2017).

Ressalta-se que na IES pública cada docente tem autonomia de elaborar ou indicar os materiais. Não há apoio na IES para preparação e revisão do material. Fica a cargo do docente a pesquisa, escrita, adaptação e revisão deste material para utilização nas disciplinas a distância.

5.2.2 Videoaula e materiais multimídias

As técnicas e estratégias metodológicas adotam recursos didáticos diversos e por vezes utilizam-se do apoio das tecnologias digitais da informação e comunicação. Questionou-se sobre que tipos de recursos já foram utilizados pelos docentes. O Gráfico 13 sintetiza as respostas e indica que além do AVA e de textos impressos e em pdf os vídeos do YouTube e videoaulas são recursos bem explorados em ambos os cursos analisados. Quando questionados sobre os recursos que poderiam ser explorados na sala de aula os vídeos aparecem com

mais de 70% de adesão dos estudantes de ambas as IES. Entretanto, sobre a maneira como melhor aprendem²¹, na IES pública, 47% dos estudantes elencaram preferência de estudo utilizando as videoaulas enquanto na IES privada apenas 19% marcaram esta opção. Nota-se maior preferência pela utilização de videoaulas na IES pública em relação à IES privada, fato interessante ao considerar que a IES privada utiliza toda a estrutura já consolidada na instituição para a modalidade EaD e possui em todas as disciplinas o apoio de videoaulas. A baixa adesão dos estudantes respondentes do curso B ao estudo por videoaulas em um modelo em que o estudante assiste previamente as videoaulas e utiliza o momento presencial para atividades práticas, exercícios e interação também aparecem também no Gráfico 10.

Comparando as respostas dos estudantes respondentes do mesmo curso entre as duas questões, relacionando o que é utilizado e o potencial de cada recurso para utilização em sala de aula, tem-se que os ambientes virtuais e textos são vistos como os mais utilizados. Ainda que apresentem grande potencial de utilização em sala de aula estes recursos poderiam ser menos utilizados para dar lugar a outras mídias digitais como os vídeos do YouTube, lousa digital, Khan academy, dispositivos móveis redes sociais e MOOCS que apresentam nos gráficos mais potencial do que utilização.

Ao questionar sobre as preferências de aprendizagem (Gráfico 9), levando em consideração dois recursos digitais, os estudantes do Curso A se mostraram mais aptos a aprender por meio de videoaulas enquanto os estudantes do curso B demonstram mais interesse em aprender por meio de jogos digitais.

O resultado pode indicar excesso de material audiovisual, desinteresse ou falta de tempo para o estudo de todas as videoaulas. As falas dos estudantes E54 e E41 explicam os motivos. A estudante E54 respondeu que há muito material e que tem dificuldade para estudar todas as videoaulas.

E54: Não porque acumula, **é muito material** (...), eu poderia ler dentro do ônibus, mas a rota do P1, é toda baseada nas videoaulas, e eu imprimo pdf para conseguir ler, pra saber o conteúdo, aí pede pra acessar conteúdo, assista o vídeo tal, aí não tem como fazer isso, entendeu, **isso prejudica**. (E54, grifo nosso).

²¹ Utilizando-se como referência do Gráfico 9. Vale ressaltar que a percepção do estudante sob sua aprendizagem não revela como de fato ela acontece.

Os estudantes caracterizam as videoaulas na IES privada. Para eles o material é padronizado, não favorece a interação e interatividade, porém é mais focada, favorecendo o estudo de um tema. O estudante E57 percebe e concorda que a videoaula tem um foco central que não permite o desvio do conteúdo, e ressalta que no AVA há também outros tipos de materiais como resumos e textos explicativos. A estudante E54 revela que não gosta da videoaula.

Quadro 23 — Opinião sobre videoaulas

Estudante	Respostas
E38	As videoaulas são meio que um padrão, porque nas aulas presenciais por ter a interação dos estudantes acabam surgindo outros conteúdos que são abordados, e não são abordados nas videoaulas, então são meio que um padrão.
E57	Eu acho assim, na videoaula é focada, não vai abrindo ramificações durante a aula, mesma coisa que E38 falou, algum estudante levanta uma questão, o professor já muda o assunto, já sai daquele assunto ou o professor lembra de alguma coisa envolvida, já altera, na videoaula não, é aquele tema, aquilo que tá proposto e pronto, das videoaulas tem o resumo, textos explicativos.
E54	Eu preferiria não ter a videoaula , só o que tem, o que passa em aula, porque surgiu a dúvida ali e você consegue tirar na hora, já aconteceu várias vezes, eu tava estudando a rota e surgiu a dúvida e eu esqueci de perguntar na aula, porque eu tinha lido a dúvida em casa e eu esqueci de perguntar, entendeu.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Quanto à preferência pelas diferentes mídias, os estudantes do curso A revelam que gostam do material textual, mas gostariam que fosse explorados outros tipos de materiais como vídeos, infográficos, dentre outros.

Quadro 24 — Materiais de preferência

	Materiais de preferência
E17	Eu não tenho nada contra textos, mas eu acho que só textos fica meio cansativo, eu gosto quando tem vídeo, eu acho que ajuda.
E32	Olha, essas mídias que eles passam como pdf e slides, eu prefiro pdf.
E14	Depende da disciplina, teve uma disciplina do P9 que foi totalmente vídeo e foi tipo, foi legal, eram vídeos de 3 a 4 minutos e substituiu todo o conteúdo. Ele compilou e

	colocou o link lá, e foi a matéria toda baseada em vídeos, e saiu da rotina de colocar somente pdf, acho que é um pouco massante só ficar lendo.
E1	Eu já prefiro material multimídia, vídeos e também infográficos, porque as matérias que são 20% o professor acaba mostrando infográficos em sala e apresentando ele e deixam lá disponível, geralmente tem material de leitura junto.
E22	Eu concordo, por exemplo, existem professores que dão muito texto, eu prefiro aprender por texto, eu gosto do papel, eu gosto de sentir, eu gosto de marcar, mas tem estudantes que estudam comigo que se tivesse vídeo iriam aprender muito melhor, ou se tivesse feito de outra coisa, tanto que a gente teve disciplinas que foi só vídeo, que nem, eu consigo aprender por vídeo, mas eu aprenderia muito mais se fosse por texto, normalmente eles vão muito ao extremo, ou é só texto ou é só vídeo, não tem meio termo.

Fonte: organizado pela autora (2018)

A estudante E22 afirma ter preferência por aprender por meio dos materiais textuais, mas revela que tem colegas que preferem videoaulas, porém afirma que os docentes acabam disponibilizando somente um tipo de mídia, desfavorecendo os estudantes que tem preferências por outro tipo de material.

A resposta dos estudantes sobre a disponibilidade das videoaulas no ambiente virtual incita a reflexão sobre a eficácia deste recurso didático visto que este é um objeto educacional preparado pensando nas especificidades da educação a distância e feito para os alunos da modalidade EaD da IES. Mesmo com todos estes elementos os estudantes afirmam que são padronizadas e não permitem o diálogo. A falta de interação entre estudantes e estudantes e estudantes e docentes são frequentemente apontadas nas falas dos estudantes demonstrando a falta de atividades síncronas nas atividades a distância.

A preferência por diferentes tipos de materiais e de estratégias metodológicas tem relação com os diferentes estilos de aprendizagem. Barros (2014) afirma que há 4 (quatro) tipos de estilos que predominam — ativos, teóricos, reflexivos e pragmáticos — e para cada estilo, um tipo de estratégia didática é mais significativa.

5.2.3 Excesso de materiais

O excesso de materiais aparece nas respostas como um entrave para o estudo. Assim como a estudante E54 a estudante E41 revela ainda que os materiais

contêm muita informação e poderiam ser mais didáticos e objetivos considerando o tempo do quadrimestre que dura pouco mais de 3 meses.

E41: Mas eu acho que é **muita informação para pouco tempo**, eu acho que o livro, rota, é muito livro, é muito mais o professor, mais vídeo, mais slide, é muita coisa para pouco tempo, são somente quatro meses para livro, rota e tudo, então eu acho que se fosse mais enxuto, não sei se teria necessidade da rota e do livro. (E41, grifo nosso).

Quadro 25 — Excesso de Materiais

	Excesso de Materiais
E54	Não porque acumula, é muito material ,(...), eu poderia ler dentro do ônibus, mas a rota do P1, é toda baseada nas vídeoaulas, e eu imprimo pdf para conseguir ler, pra saber o conteúdo, aí pede pra acessar conteúdo, assista o vídeo tal, aí não tem como fazer isso, entendeu, isso prejudica .
E41	Mas eu acho que é muita informação para pouco tempo , eu acho que o livro, rota, é muito livro, é muito mais o professor, mais vídeo, mais slide, é muita coisa para pouco tempo, são somente quatro meses para livro, rota e tudo, então eu acho que se fosse mais enxuto, não sei se teria necessidade da rota e do livro, juntar, acho que falta os professores usarem os livros dentro da sala de aula, acho que falta também um pouco da dinâmica dos professores. É muito slides. Eu acho que falta revisão. Falta revisão de alguma pessoa específica em enxugar o conteúdo , pois eu posso dizer que ele tem que ser mais simplificado. Ele é muito, muito, muito maçante aqueles conteúdos do AVA porque assim, são páginas e páginas, e páginas... né? E na hora que você vai ver ele está falando de um assunto, depois está falando de outro, aí juntou os dois e na hora que você vai ver fica muito confuso , na verdade. Eu acho que se fosse uma coisa mais enxuta.

Fonte: organizado pela autora (2018)

5.2.4 Potencial das tecnologias educacionais

Masetto (2003) considera o ambiente e online tão importante quanto os diferentes ambientes presenciais. Na visão dos estudantes do curso A os recursos educacionais que aparecem com maior potencial de aprendizagem são os textos digitais (88%), os ambientes virtuais (85%), vídeos (82%), a lousa digital (73%) e os dispositivos móveis (62%).

A maioria dos estudantes do curso B(70%) elencaram os vídeos como recurso com maior potencial para uso em sala de aula, em seguida aparecem ambientes virtuais (50%), textos digitais (50%), redes sociais (42%) e dispositivos

móveis (30%). Entre IES pública e privada a visão dos estudantes sobre a ferramenta com mais potencial diverge. A experiência de utilização de videoaulas dos estudantes do curso B pode ter sido levada em consideração.

A utilização dos cursos massivos abertos online (MOOCs) e da plataforma Khan Academy quase não apareceu nas respostas da IES da rede privada, talvez por falta de uso destes recursos em seus cursos. Nas entrevistas os estudantes do curso A afirmaram que já tiveram contato com a plataforma Khan Academy.

Comparando a fala dos estudantes da mesma IES entre as questões relacionando o que é utilizado e o potencial de cada recurso para utilização em sala de aula, tem-se que os ambientes virtuais e textos são vistos como os mais utilizados. Conclui-se que ainda que os ambientes virtuais e textos apresentem grande potencial de utilização em sala de aula estes recursos poderiam ser menos utilizados (na visão dos estudantes) para dar lugar a outras mídias digitais como os vídeos do YouTube, Lousa digital, Khan Academy, dispositivos móveis, redes sociais e MOOCs que apresentam nos gráficos mais potencial do que utilização e permitiriam o desenvolvimento de atividades mais interativas, colaborativas e voltadas a pesquisa.

5.2.5 Uso de dispositivos móveis, jogos e aplicativos

O uso de dispositivos móveis aparece como recurso utilizado em ambas as instituições. A estudante E41 e o estudante E38 exemplificam seu uso: *“O P3, ele fez um jogo online, todo mundo conectou pelo celular (Kahoot) teve uma pontuação, também trouxe outro jogo que ele também foi expondo e a gente foi fazendo anotação, mas é pouco explorado”* (E38, IES privada, 2017).

As falas dos estudantes ressaltam a atividade realizada pelo docente P3 que utilizou jogos online utilizando os celulares. Expõem ainda que para eles seria mais interessante que o recurso fosse mais explorado. O aplicativo citado não é necessariamente um jogo; é um aplicativo desenvolvido para ser utilizado no processo de avaliação do ensino que se utiliza de elementos do mundo dos jogos em sua composição. Segundo os estudantes há boa aceitação quanto ao seu uso. Mattar (2010, p. 14) afirma que o uso de jogos na educação tem potencial para desenvolver habilidades e competências necessárias a atualidade. Elenca algumas dessas habilidades: “saber aprender, trabalhar em grupo, colaborar, compartilhar, ter

iniciativa, inovação, criatividade, senso crítico, saber resolver problemas e tomar decisões” são algumas delas.

Quadro 26 — Uso do celular e dos jogos

Estudante	Sobre o uso dos jogos e do celular em sala de aula
E38	Isso é variável de acordo com cada matéria, tem matéria que você consegue usar muito mais o projetor ou outro meio tecnológico do que outras. São sempre mostrando, pouquíssimas até então, pouquíssimas foram integradas, com relação a, por exemplo, foi do P3, que ele fez um jogo online, todo mundo conectou pelo celular (Kahoot) teve uma pontuação, também trouxe outro jogo que ele também foi expondo e a gente foi fazendo anotação, mas é pouco explorado porque hoje todo mundo tem smartphone, difícil quem tem smartphone que não tenha acesso a internet, então se fosse mais explorado seria mais interessante.
E41	Eu achei muito bacana o que o P3 está fazendo, ele fez uns jogos com a gente , Banco Imobiliário e um outro. Era um jogo que tem um nome esquisito, é um jogo que você vai jogando pelo celular e vai aparecendo lá as pontuações, eu achei muito bacana. Kahoot. Eu achei muito legal, eu achei que ele conseguiu realmente trazer o conhecimento que ele precisava transmitir para nós. E o P4, também, não tem o que falar.
E14	Depende, tem professor que fica louco quando vê o celular , quer jogar na parede, tirar do aluno [...]. Tem professor que deixa você usar até na prova. Você pode consultar, usar o whatsapp, mas tem professor que não.
E14	O celular ainda não é utilizado como um recurso educacional , tirando um ou dois professores que você pode usar na prova, fazer consulta. E às vezes na aula eles deixam você usar o computador, mas o celular não pode. É a mesma coisa. E hoje em dia não tem como você separar o celular da sala de aula. E é um recurso bem pouco explorado, ainda.
E32	Tem professor que até anota no quadro: “proibido o uso do celular” . Até tinha um que estava substituindo uma professora pra gente e ele disse para a gente pegar o celular, baixou os slides e ele estava usando o celular para dar a aula. Foi uma aula bem diferente e foi bem legal.

Fonte: organizado pela autora (2018)

O uso de Jogos digitais utilizados para fins educacionais é pouco elencado pelos estudantes (em torno de 30% nas duas IES), talvez pela falta de experiência com o uso de jogos digitais em processos educacionais. Mesmo nas falas das entrevistas nas quais os estudantes citam professores que fazem uso de recursos diferenciados os jogos não apareceram.

Quadro 27 — Uso de aplicativos

	Algum professor já usou alguma plataforma ou aplicativo para avaliar ou extrapolar algum conteúdo?
E1	Assim, fora da sala de aula teve até um professor (P13) que falou que viu que a turma estava com muita dificuldade e disse que tinha esse recurso aqui (KhanAcademy) e que se a gente quisesse utilizar... E ele ainda disse que a gente alcançasse uma determinada nota nas disciplinas do aplicativo ele daria um ponto extra.
E32	<i>Ele que foi o cara que usou o celular em sala. Ele é o cara responsável pelo Moodle.</i>
E14	o pessoal da TI você vê que eles tem vontade, tem mais recursos normalmente... O professor P9 deixa usar o celular em sala, o professor P15 deixa usar o celular na prova, os professores de Ciência da informação, que são mais avessos a tecnologia eles, quase nunca utilizam outros recursos a não ser a professora P16 que explora muitos recursos do Moodle, wiki, fórum.
E1	ela (P11) é a professora que mais explora os recursos.
E14	a gente tá fazendo uma disciplina com (P16) e tudo que tem no Moodle ela usa, a gente ta fazendo o enforc, que é um negócio de tecnologia e ela trouxe algumas ferramentas e ferramentas atuais, ferramentas de animação, de mapa mental, ela distoa dessa área da Ciência da informação ela tá bem ligada a essas coisas de tecnologia.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Os professores que desenvolvem as disciplinas relacionadas às tecnologias da informação são, entre os estudantes, os mais citados quando da utilização das tecnologias digitais em sala de aula mostrando que o uso das TIC está relacionado a afinidade docente com as tecnologias.

A dificuldade docente com as tecnologias educacionais é destacada nas falas dos estudantes. Apontam a dificuldade que alguns docentes encontram no manuseio de certos recursos tecnológicos e com o próprio AVA. Justificam que essa falta de

habilidades organização didática influenciam na organização e no andamento do curso no AVA.

Quadro 28 — Dificuldades docentes com os recursos tecnológicos

Estudantes	Dificuldades tecnológicas
E32	Eu acho que depende do professor, mas eu percebo que alguns professores tem dificuldade em lidar com o Moodle, talvez pode se falta de treinamento ou habilidade mesmo.
E14	Acho que seja a formação do professor, quando são da TI exploram melhor colocando vídeos, fazendo links, os professores que não tem tanta familiaridade com a TI acabam explorando mais os textos, slides, não sei se é uma questão cultural, ou talvez a ferramenta é limitada então a pessoa fica com o pé atrás e acha que não vai atender as necessidades, talvez seja por questão de não querer usar a ferramenta, muito pode ser que tem 20% e tem que dar esses 20% de alguma maneira e elabora os resumos, sínteses de 5 páginas e tal.
E1	Acho que depende do professor e tem professor que tentou usar uma vez e acabou tendo uma experiência negativa pela ferramenta limitada e acabou desistindo, até a gente tem dois Moodle, tem esse mais antigo e tem o novo da federal que é o AVA, esse novo tem bem mais recursos mas, tipo, tem professor que ficou engessado, aprendeu o primeiro e só fica naquele e não quer migrar para o novo.

Fonte: organizado pela autora (2018)

5.2.6 Ambiente Virtual de Aprendizagem

Ambos os cursos utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem em todas as disciplinas. Apesar do uso em ambas as matrizes curriculares, sua utilização aparece quase nula nos planos de ensino da IES privada. Importante ressaltar que são dois ambientes virtuais diferentes. A IES pública utiliza o Moodle, que é um software livre e a IES privada utiliza-se de um ambiente virtual de autoria. O PPC descreve o AVA como:

a principal ferramenta das novas tecnologias da informação e comunicação utilizadas. Principalmente por suas funcionalidades que envolvem: a publicação do plano de ensino, o envio de avisos instantâneos aos alunos, a publicação de materiais de aula e links de acesso a internet, a realização de avaliações e exercícios online, a realização de atividades em grupo, a realização de atividade síncronas com o chat, a realização de atividades assíncronas como o fórum, o blog e construção conjunta de trabalhos via wiki, a publicação de notas, a publicação de vídeo-aulas, entre outros. (PPC IES PRIVADA, 2012, p. 181).

Segundo Almeida (2003, p. 331) os ambientes virtuais de aprendizagem são:

sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e

recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* é uma plataforma *Web* que “permite a gestão de processos de aprendizagem na perspectiva técnica, administrativa/gestão e pedagógica/educacional” (PERES; PIMENTA, 2011). Está disponível gratuitamente com uma licença aberta e apresenta mecanismos de interação tais como mensagens, fóruns de discussão e chats (discussão em tempo real).

Esse tipo de ambiente baseia-se na concepção de interatividade, que envolve a participação colaborativa, bidirecional e dialógica, pressupõe a compreensão de conhecimento como algo (hiper)textual, aberto a conexões, à integração de várias linguagens (sons, textos, imagens) e âncoras, e na abordagem da educação como “um sistema aberto, com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares” (Silva, 2006, p. 9 apud ROSTAS, ROSTAS, 2009. p. 139)

A observação de três salas virtuais nas duas IES demonstra que o AVA é utilizado como repositório de materiais multimidiáticos e para realização de atividades. Resultados similares são encontrados nas pesquisas de Goudourisl, Giannella e Struchinerl (2013), Parreira Júnior, Baraúna, Oliveira (2013a e 2013b) e Martínez; Bizelli e Inforsato (2017). Há concordância entre os estudos de que o ambiente virtual tem sido utilizado, em grande parte para disponibilizar materiais, em sua maioria textuais, não explorando totalmente o potencial de interação oferecido pelos recursos da ferramenta, apesar dos docentes terem respondido que consideram a interação importante.

Na IES privada o AVA é utilizado da mesma forma em todas as disciplinas. A criação, seleção de conteúdos e elaboração de atividades não é necessariamente realizada pelo docente responsável pela disciplina. As atividades mais utilizadas são questionários que possuem questões objetivas de múltipla escolha e apresentam *feedback* automático. Observou-se 5 (cinco) momentos de realização de questionário durante a realização da disciplina A. Além dos questionários houve o envio de três atividades realizadas em grupos para fins de registro. Não houve atividades que utilizaram as ferramentas de fórum ou chat. O docente utilizou os avisos três vezes para enviar notícias sobre as atividades que deveriam ser postadas.

Na IES pública, cada docente personaliza sua sala virtual. Participaram da disciplina B 24 estudantes. As 6 (seis) atividades programadas para substituir 20% da carga horária da disciplina B, utilizaram a ferramenta fórum e envio de arquivo. Mesmo com a utilização da ferramenta fórum (do tipo geral) não se observou discussões ou interação entre os estudantes. As duas atividades propostas tinham como proposição um estudo de caso e ao final os estudantes deveriam responder a algumas questões. Percebeu-se que as participações dos estudantes tiveram como objetivo a resposta pontual de cada questão mecanicamente.

5.2.7 Interação e interatividade

Quanto às atividades disponibilizadas no AVA, observou-se que na IES privada, foram utilizados questionários avaliativos (APOL, provas objetivas e discursivas) e também houve o envio de três atividades realizadas em grupos para fins de registro. Não houve atividades que utilizaram as ferramentas de fórum ou chat. O docente utilizou os avisos três vezes para enviar notícias sobre as atividades que deveriam ser postadas.

Na IES pública, as 6 (seis) atividades programadas para substituir 20% da carga horária da disciplina B, utilizaram a ferramenta fórum e envio de arquivo. O Fórum é apresentado no Moodle como uma atividade de discussão que apresenta diversos tipos de estruturas que permitem diálogos assíncronos sobre determinado tema (BRUGGER apud MATTAR, 2014, p. 92). Suas mensagens podem apresentar diferentes formatos e permitem anexar documentos. Os fóruns podem ser organizados de diferentes formas de acordo com seu objetivo pedagógico.

Mesmo com a utilização da ferramenta fórum (do tipo geral) não se observou discussões ou interação entre os estudantes. As duas atividades propostas tinham como proposição um estudo de caso e ao final os estudantes deveriam responder a algumas questões. Percebeu-se que as participações dos estudantes tiveram como objetivo a resposta pontual de cada questão mecanicamente.

Na atividade 1, 19 estudantes participaram. Somente as duas primeiras respostas tiveram algum comentário. A primeira postagem recebeu apenas um comentário, feito pelo docente que dizia: “*Bom link*” (Professor P9, IES pública 2017). A segunda postagem recebeu 5 comentários, além da postagem do estudante que abriu o tópico, duas delas feitas pelo docente com o teor de instigar a

reflexão: *“Ideias bem colocadas. E se o gerente de projeto no tiver todo o conhecimento técnico, mesmo assim ele poderia ser o gerente do projeto?”* (Professor P9, IES pública 2017). Os outros comentários foram feitos por uma estudante e dois outros comentários pelo estudante autor da postagem. As outras 17 inserções não receberam comentários.

A segunda atividade teve 17 participações e 4 comentários. Os comentários foram feitos por 4 diferentes estudantes. Uma das postagens foi feita pelo docente abrindo uma reflexão ao final do prazo da atividade: *“Este exercício foi realizado em sala de aula no início da disciplina. De lá para cá a visão da equipe mudou? Se sim, o quê mudou?”* (Professor P9, IES pública 2017). Dois estudantes interagiram com a questão inserida pelo docente. Dos 19 estudantes que participaram do primeiro fórum 13 participaram do segundo, 3 que participaram do segundo fórum não participaram do primeiro. Moran (2015) e Masetto (2012) ressaltam em suas pesquisas o papel do docente na atualidade sendo sua função provocar, criar perturbações, ajudar o estudante na construção do conhecimento, seja no ambiente presencial ou online.

Silva (2006 apud ROSTAS; ROSTAS, 2009, p. 138) explicita que “dentro de um ambiente online se valorizam a interação e a troca de informações entre professor e aluno, no lugar da reprodução passiva de conteúdos utilizando a oratória.” Tal interação praticamente não ocorreu neste ambiente. A escolha da ferramenta fórum para desenvolver o estudo de caso deveria estar ligada aos objetivos pedagógicos propiciando interação e diálogo com a participação docente a fim de instigar a reflexão e interatividade (BRUGGER apud MATTAR, 2014, p. 92).

A disciplina C apresenta uma organização espacial diferente da sala da disciplina B. O docente parece ter mais habilidade com a plataforma e explora diferentes ferramentas tais como: envio de arquivo (3), questionário (3), wiki (3), laboratório de avaliação (1), fórum (3), glossário (1), autoavaliação (2). Todas estas atividades substituem 9h (20%) da carga horária total da disciplina. A sala possui 37 estudantes matriculados. Dos 3 fóruns propostos apenas 1 (um) era avaliativo. Os outros dois tinham objetivo de comunicação entre docente e estudantes. Silva (2006 apud ROSTAS; ROSTAS, 2009, p. 139) ressalta que o “ambiente virtual de aprendizagem, que representa a sala de aula online, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem”. As atividades que utilizaram a ferramenta fórum foram organizadas

como um fórum geral. Cada tópico foi aberto pelo docente ou pelo monitor da disciplina e iniciava uma discussão simples.

O fórum 3 teve o objetivo de desenvolver uma atividade e de enviar notícias. Ao final de cada atividade o professor e o monitor faziam uma inserção tecendo uma costura textual e indicando referências complementares. Na atividade desenvolvida no fórum 19 estudantes participaram. As 12 interações dos dois monitores sobre as postagens individuais tinham o objetivo de avaliar a postagem feita com base nos critérios de avaliação ou de orientar quanto a realização correta da atividade. Durante o período de realização o monitor fez uma postagem encorajando as postagens: *“A participação de vocês é muito importante para uma aprendizagem efetiva. Para quem cumpriu o proposto já foi avaliado e dado feedback. Abaixo segue o texto usado de referência para esta atividade”* (Monitor disciplina C, 2017).

Ao considerar os tipos de interações destacadas por Moore (1989 apud MATTAR, 2014) pode-se perceber que o Fórum 1 teve a participação de 79% dos estudantes matriculados (aluno-conteúdo) e houve pouca interação entre aluno-aluno (12,5%) e aluno-docente (12,5%). O fórum 2 teve 66% de participações dos estudantes (aluno-conteúdo), e também pouca interação entre aluno-aluno (16,6%) e quase nenhuma interação docente (4%). O fórum 3 teve a menor taxa de participação dos estudantes (51%) (aluno-conteúdo), pouca interação entre os estudantes (10%) e maior participação dos monitores da disciplina (32%), porém sem retorno dos estudantes.

Quadro 29 — Participações nos fóruns na IES pública

Atividade	Disciplina	Estudantes matriculados	Participações	Comentários dos estudantes	Comentários do docente/monitor
Fórum 1	B	24	19 estudantes	3	3
Fórum 2	B	24	16 estudantes	4	1
Fórum 3	C	37	19 estudantes	2	12

Fonte: elaborado pelos autores (2018)

Percebeu-se que mesmo o fórum 3 tendo os monitores participativos e oferecendo feedbacks na atividade e ainda a atuação participante do docente na

plataforma os estudantes ainda interagiram pouco (entre eles e com os docentes/monitores), se atendo a responder a proposta sinteticamente. Considerando a definição de Belloni que afirma que a interação se define como a “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade” (BELLONI, 2003, p. 58) a atividade não propiciou a interação, visto que apenas dois estudantes fizeram comentários, porém complementando sua postagem sem a ação recíproca entre os sujeitos.

A pesquisa de Martínez, Bizelli e Inforsato (2017) questionam se o potencial do AVA for totalmente aproveitado isso significa que haverá mais interatividade?” (MARTÍNEZ; BIZELLI; INFORSATO, 2017, p. 16). Seria possível estabelecer uma relação linear, ou os alunos podem se mobilizar independentemente da plataforma e estabelecer outros canais de comunicação, utilizando o AVA somente para realizar as atividades obrigatória? A partir do estudo feito nesta dissertação havia a expectativa de que a disciplina C, por usar mais recursos do AVA, por ter dois monitores fazendo a interação e ainda a presença frequente do docente interagindo tivesse mais interação entre os estudantes. Porém verificou-se que a relação que se estabelece não é linear. Há que se investigar melhor os fatores que motivam a interação entre os estudantes e a participação efetiva em atividades online.

Diante disso, constatou-se que o ambiente virtual de aprendizado é utilizado em todas as disciplinas de ambos os cursos tendo como principal objetivo a disponibilização de materiais audiovisuais e realização de avaliações. Na IES privada percebe-se que as avaliações realizados no AVA são questionários com questões objetivas que possuem correção automática.

As avaliações realizadas pelo AVA na IES pública são atividades diversificadas, planejadas, escritas e corrigidas pelo próprio docente, mas observou-se que os recursos da plataforma são pouco utilizados por alguns docentes, limitando-se a utilização de fóruns e tarefas, e a interação, mesmo em atividades que se utilizam da ferramenta fórum, não acontece.

Nas entrevistas a falta de interação no AVA aparece como um ponto fraco entre os estudantes. Para o estudante E38 as aulas presenciais são mais ricas, pois possibilitam o surgimento de outros conteúdos por meio da interação entre estudantes e entre docente e estudantes. Na visão da estudante as atividades a distância não permitem esta forma de interação.

Quadro 30 — Interação

	Existe um canal de interação?
E38	Dentro do AVA? Ai tem um ponto fraco, existe a interação do chat online mas pouquíssimas vezes é respondido, pra que nós possamos criar um vínculo. Quem responde é geralmente uma equipe de 15 a 20 pessoas com 2 supervisores e aí está uma faha, pois não estava vindo a resposta certa.
E54	Tem, mas tem professor que não responde, o P4 responde porque nós temos contato no facebook, o P6 também responde porque tem facebook, agora os outros eu não sei mas quando surge dúvida e eu mando email, o P1 respondeu uma dúvida que eu tinha, o P5, respondeu, mas eu não sei se a resposta por email ajuda tanto quanto uma resposta cara a cara.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Portanto há muito a se avançar para que a utilização de ambas as plataformas atinja seu potencial de interação. Os estudantes ressaltam a falta de interação nas plataformas virtuais. Justificam que o recurso não permite interação com o docente. Mesmo tendo a opção de enviar um e-mail poucos docentes respondem. Citam ainda que os docentes P4 e P6 respondem via *Facebook*, e que os docentes P1 e P5 responderam uma vez por e-mail, e finaliza afirmando que não acha o e-mail um canal tão eficiente quanto presencialmente.

5.3 Técnicas e estratégias metodológicas

Os resultados desta categoria foram agrupados e organizados nas seguintes subcategorias: uso das técnicas e estratégias metodológicas e preferências discentes, docência e discência, trabalhos em grupos e colaboração, metodologias ativas e avaliação.

5.3.1 Docência e discência

No projeto pedagógico da IES privada, encontra-se a descrição dos princípios norteadores das ações docente e discente. Nele o docente é descrito como mediador e o papel docente está descrito como:

mediador do desenvolvimento das capacidades do aluno para pensar e agir responsavelmente. Os professores deverão entender que serão mediadores do desenvolvimento das capacidades dos alunos

para pensar e agir de forma responsável. Deverão saber que seu papel na sala de aula é o de estrategista e técnico da aprendizagem, usando comportamentos verbais e não verbais no desempenho de quase todas as ações descritíveis do ato de ensinar. Deverão estudar o que seus alunos dizem e fazem enquanto estão aprendendo, tendo, dessa forma, condições para predizer, diagnosticar e adaptar o seu ensino à compreensão e progresso do aluno na aprendizagem, avaliando a qualidade do seu raciocínio e as suas reações emocionais em cada situação e momento (PPC IES PRIVADA, 2012, p. 73).

O discente é descrito como um ser autônomo e participativo que:

tem que ter liberdade para investigar e dirigir sua própria aprendizagem. Deve ter permissão para fazer estudos independentes, para selecionar suas tarefas nos projetos de grupo. Assim, será estimulado a se envolver na seleção dos procedimentos das atividades instrucionais. Entretanto, o aluno precisa de orientação, ajuda e feedback, a fim de confirmar a aprendizagem correta e rever hipóteses que precisam ser superadas e avançar, em muitas situações do senso comum, para a construção científica. O processo educacional é uma série de experiências de aprendizagem que visam atingir objetivos educacionais cuidadosamente selecionados. Consequentemente, é a seleção dos objetivos educacionais o fator determinante da construção do currículo. (PPC IES PRIVADA, 2012, p. 72).

Descreve ainda outros pressupostos que deveriam guiar a ação docente como o relacionamento interpessoal e afetivo.

O aluno precisa sentir que professores e colegas lhe dão suporte afetivo, que o apreciam, que o encorajam a desenvolver suas potencialidades positivas, e a se tornar um ser humano melhor. Ele precisa ser estimulado a formar um autoconceito positivo. Tem sido bastante sugerido que a imagem que o aluno tem de si mesmo terá um impacto significativo sobre o quanto “bem” ele se sairá em seus estudos. Há evidências substanciais de que o comportamento do aluno na escola e sua realização acadêmica relacionam-se intimamente com os sentimentos que ele desenvolve a respeito de si mesmo. Em essência, o professor se torna o “outro” significativo na vida do aluno. Ele desempenha um grande papel na “imagem” que o aluno tem de si mesmo, e essa condição está diretamente relacionada com o nível de sucesso acadêmico realizado. (PPC IES PRIVADA, 2012, p. 73).

Nos documentos institucionais encontra-se coerência com os discursos dos autores estudados apontando que o educador deixa de ser o “transmissor” de informações (FREIRE, 2014; MASETTO, 2012), saindo do centro do processo e assume o papel de incentivador, motivador, mediador, facilitador, supervisor, curador, (MASETTO, 2012; MORAN, 2015; BACICH; NETO; TREVISANI, 2015) sendo também um coaprendiz.

Dois docentes foram citados e parecem possuir perfil docente condizente com o citado. Os docentes P3 e P4 parecem motivar e engajar os estudantes, possuindo as habilidades e atitudes descritas no PPC.

A estudante E54 ressalta o diferencial dos professores P3 e P4. Cita qualidades dos dois professores e avalia que mesmo que cada um prefira uma estratégia metodológica ela consegue aprender e gosta de ambos.

E54: eu não sei o que ele (P3) fazia de diferente dos outros professores, mas a forma com que ele dava a aula era diferente, ele explicava de uma forma que a gente conseguia entender sem ter que ter lido, era baseada no diálogo, ele contava história, então a gente conseguia assimilar a matéria, só que na mesma UTA a gente tinha aula de S.O, era muito conteúdo, era em cima da rota, só que, era o jeito dele, ele dava aula do jeito dele e eu não sei se ele conseguiria mudar o jeito dele de dar aula, muita gente notou isso. Ele (P3) é mais travado, assim, sabe, tipo, ele não é de olhar no olho do estudante, não é de conversar, ele dava aula, ele explicava o que tinha passado na rota, então às vezes muda. Na UTA passada a gente teve aula com o P4, que era basicamente a aula que você viu na sala, o P4 ouvia muito o que o estudante precisava, tanto que nas primeiras aulas ele perguntou pra gente, “como que vocês querem ser avaliados?” E ele deu um trabalho em grupo e um individual, e essa foi a avaliação, e nessa UTA já mudou, “como que vocês querem ser avaliados” ele perguntou como que a gente queria, quando ele viu que não tava dando certo ele mudou de novo, então depende do professor. (E54, grifo nosso)

Os pressupostos descritos no PPC puderam ser conferidos nas falas dos estudantes sobre o professor P4. A pesquisadora questionou o motivo que os estudantes gostarem do referido professor. O docente P4 foi citado por todos os estudantes e reconhecido pelas estratégias adotadas, pela empatia, por ouvir os discentes, transmitindo, de certa forma, a responsabilidade e o protagonismo para eles.

Quadro 31 — Percepção dos estudantes sobre a relação docente-discente

E41	É porque ele é muito dinâmico, ele é muito... ele atende a todas as necessidades da aula, ele conversa com a gente, ele quer saber a opinião do aluno antes mesmo de explicar alguma coisa, ele pergunta, né? Ele faz a aula se tornar diferente. Eu não sei te explicar como, eu só sei que eu nunca tive um professor igual a ele. Assim, sabe, ele é muito — como é que eu posso falar — ele é muito...ele é dinâmico. Como eu já havia falado... E dos outros professores eu também gosto bastante, eu acho que todos eles atendem a necessidade, mas eu acho que ainda falta um pouco de metodologia e que conheçam um pouco mais

	o material que eles estão aplicando.
E38	até porque com o P4 o grau de afinidade é maior do que com todos os outros professores.
E57	além dele ter um estilo mais descontraído, dar, digamos, uma certa abertura para brincadeiras sabe, ele tenta criar um vínculo pessoal, por exemplo ele chega, e vai de um por um cumprimenta, faz uma brincadeirinha, conversa um pouquinho, ele também criou um grupo no Facebook, que apesar de eu não ter, é uma maneira a mais dele criar esse vínculo, tirar as dúvidas, eu acredito que por isso a gente se sinta mais à vontade, para dar uma contribuição na aula.
E38	porque existe uma entrega maior por parte do professor, porque se parar pra pensar que o trabalho de um professor, aqui dentro de sala de aula, é tirar as dúvida e até mesmo fora do horário de aula, a entrega é maior, a nossa entrega é maior.
E22	Tem docentes que sim, tem docentes que não, no nosso curso tem muita briga entre áreas, tem muita briga, eu não sou uma pessoa muito boa em TI, não é uma coisa que eu quero pra minha vida, não nessa altura do campeonato, mas o professor de CI dá aquela cutucada no pessoal de TI, o pessoal de TI dá uma cutucada no pessoal de Adm, e daí você sabe que tem aquela preferência, eu não sei se os outros alunos se sentem assim, mas na aula de TI eu me sinto muito mais retraída.
E17	Na verdade eu tive esta experiência em uma das disciplinas, que foi na disciplina de P14, inclusive, que a professora falou “se vocês não quiserem fazer dessa maneira e tiverem uma outra ideia que tenha mais a ver com o estilo de vocês mas que ao final traga o mesmo resultado, vocês podem fazer, só me mostrem pra eu orientar”.
E14	pelo meu perfil, mas a disciplina da P14 é uma disciplina que todos que passaram tem experiências positivas, porque ao final você apresenta um resultado, esse resultado, geralmente atende a um bem maior, ou a uma comunidade, ou uma empresa, então é legal que você vê o resultado, mas é uma disciplina que exige bastante trabalho em equipe, é uma disciplina bem proveitosa.

Os estudantes do curso B destacam a dinamicidade do professor P4, seu relacionamento interpessoal com os estudantes, a afetividade, os feedbacks pela rede social e afirmam ainda que percebem uma entrega docente maior e por isso a resposta da turma é mais positiva. Na observação a pesquisadora pôde entender como o professor P4 se relaciona com os estudantes. As aulas são sempre dinâmicas. Ele conhece cada estudante e personaliza seu contato inicial com eles. Vai de mesa em mesa e cumprimenta um por um. O mesmo acontece com a disciplina na IES pública.

As falas dos estudantes do curso A destacam a professora P14 como uma docente que respeita o estilo de cada um e que está aberta a sugestões. As falas afirmam que as atividades práticas realizadas na disciplina dela fazem sentido a formação do estudante.

Masetto (2003) destaca as competências básicas para a docência no ensino superior. Para o autor a docência no ensino superior, exige, antes de mais nada, que ele seja competente em determinada área de conhecimento; possua domínio na área pedagógica e o exercício da dimensão política. O professor deve ter clareza sobre o que significa aprender, quais são seus princípios, o que deve aprender atualmente, como aprender de forma significativa, dentre outros conhecimentos pedagógicos. Faz-se fundamental que ele perceba que o currículo abrange o desenvolvimento cognitivo, aprendizagem e de habilidades. Há necessidade de o professor ver a ligação entre a sua disciplina e as demais por meio da interdisciplinaridade. Destaca a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem reforçando que o professor deve ser “orientador das atividades, motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário” (MASETTO, 2003, p. 29). Pôde-se perceber que o perfil do professor P4 e P14 estão em consonância com o perfil descrito por Masetto (2003).

Apesar dos dois cursos terem um quantitativo de mais de cinquenta professores, o baixo número de docentes citados como inovadores ou que possuem uma relação especial com os estudantes, que os respeitem e respeitem seu aprendizado, que os envolvam no processo educacional alerta para a necessidade de sensibilização e formação pedagógica visando a efetivação do descrito no PPC.

5.3.2 Uso das técnicas e estratégias metodológicas e preferências discentes

A análise comparativa entre os achados nos PPCs e nos planos de ensino demonstram incoerência e disparidade entre os documentos institucionais. Ao se comparar esses dados com a prática docente, a partir da observação, é possível observar que o que está descrito no planejamento do curso, e muitas vezes no plano de ensino, não é colocado em prática pelos docentes. Ainda, pode-se inferir que quem elabora o conjunto dos planos de ensino, ou cada plano de ensino individualmente, não se embasa na proposta pedagógica do curso, pois, caso contrário, haveria coerência entre os discursos e entre as estratégias metodológicas e tecnologias educacionais utilizadas em sala de aula. Pode-se também pensar os planos de ensino tem um caráter mais genérico, tendo como finalidade preencher as exigências legais e oferecer linhas gerais para a execução da disciplina.

Não foram analisados os planos de aula, que são mais dinâmicos, mais ligados com a prática e podem ser mudados mais rapidamente, em função das demandas. Tanto na IES pública como na IES privada é possível perceber essa dicotomia entre projeto pedagógico, plano de ensino e a prática docente revelando desafios para se implementar uma proposta coesa em todo o curso.

A partir da observação, foi demonstrado que há, em certa medida, diversificação das técnicas e estratégias metodológicas, com o uso de atividades em grupos, dinâmicas e jogos didáticos conforme exposto no quadro 31 montado a partir da observação.

Quadro 32 — Técnicas e estratégias didáticas observadas na IES privada

Aula	Professor	Técnica e estratégia metodológica utilizada
Aula 1	P1	Aula expositiva dialogada com o uso dos recursos: lousa giz computador data show. Orienta uma atividade em grupo.
2	P1	Estudo de caso em grupo
3	P1	Grupos apresentaram os trabalhos
4	P1	A aula foi expositiva. O professor justificou a metodologia adotada pois precisava passar alguns fundamentos
5	P1	Os estudantes apresentaram trabalhos
6	P1	Aula expositiva
7	P2	Lista de exercícios
8	P1	Laboratório de informática.
9	P4	Estudo de caso
10	P4	Estudo de caso

11	PP1	A aula é expositiva dialogada. O professor solicita aos estudantes que respondam e interajam com a aula.
12	P5	Grupos no laboratório
13	P1	Aula expositiva
14	P1	Divisão em grupos. Dinâmica de revisão — quizz.
15	P4	Gincana
16	P5	Apresentação de trabalhos PBL

Fonte: organizado pela autora (2018)

Das 16 aulas observadas 10 foram realizadas pelo professor P1, 1 pelo professor P2, 3 pelo professor P4, e 2 pelo professor P5. Das 10 aulas observadas em uma mesma disciplina, do professor P1, metade das aulas observadas foi expositiva com pouca interação dos estudantes. Na IES pública as cinco aulas presenciais observadas foram baseadas em aulas expositivas dialogadas. Segundo Masetto (2003) qualquer técnica deve ser escolhida guiando-se pelos objetivos pedagógicos e a eficiência para alcançar os resultados esperados. Em todas as aulas observadas na IES privada que usavam a técnica expositiva havia uma justificativa por parte do docente, o objetivo era passar alguns fundamentos necessários à continuidade da aula, pois os estudantes não tinham costume de estudar antes da aula presencial. A aula expositiva é uma técnica utilizada para explicar ou transmitir informações (MASETTO, 2003). O autor sugere seu uso para “abrir um tema de estudo; fazer uma síntese após o estudo do assunto, [...], estabelecer comunicações que tragam atualizações ao tema ou explicações necessárias.” (MASETTO, 2003, p. 97).

Os resultados coletados nos documentos institucionais e nas falas dos estudantes (questionários e entrevistas) também demonstram que a aula expositiva dialogada é a técnica mais utilizada no curso analisado do curso A seguidas de atividades em grupos, individuais e estudos de textos. Apesar do grande uso da aula expositiva os estudantes possuem preferências por outras técnicas de ensino. Na IES privada os dados demonstram a preferência docente por debates, estudos de caso e aulas expositivas. Masetto (2003) destaca que a técnica de debate permite ao aluno expressar-se em público, expressando suas ideias, e objetiva o diálogo, o repeito as diferentes opiniões, permitindo ao estudante argumentar e defender suas opiniões. O estudo de caso permite ao estudante ter contato com situações reais ou simuladas desenvolvendo a pesquisa, a busca por informações, trabalho em grupo,

capacidade de lidar com problemas dentre outras habilidades e atitudes. (MASETTO, 2003).

Na IES privada as disciplinas têm como apoio as aulas gravadas disponíveis no AVA. Foi observado em todas as aulas expositivas o uso dos slides utilizados na gravação das videoaulas sem nenhuma adaptação para a aula presencial. Masetto (2003) afirma que a técnica da aula expositiva tem sido frequentemente a mais utilizada em cursos universitários e incita a reflexão sobre o uso (ou abuso) dela. Reflete sobre como introduzir novas técnicas no ambiente aula que favoreçam a participação dos estudantes. Afirma ainda que há necessidade de o estudante e professor trabalharem juntos e para isso requerem-se estratégias que facilitem a participação.

O aspecto físico da sala de aula é apontado por Masetto (2003) como um fator de motivação e de redefinição dos objetivos pedagógicos. As salas observadas (em ambas as IES) tinham suas carteiras enfileiradas. O autor acrescenta que “deslocamentos físicos e rearranjos do espaço (...) colaboram para movimentar o corpo e alterar suas posições (...) facilitando a atenção” (MASETTO, 2003, p. 77). Afirma ainda que a organização do espaço físico influencia o interesse e a participação e ainda reflete os objetivos pedagógicos.

Masetto (2003) informa que a técnica de seminário é uma das mais comuns no ensino superior. Mesmo sem aplicar corretamente a técnica, muitas atividades têm recebido esta denominação. Muitas vezes divide-se um texto entre os estudantes para que estudem e apresentem na próxima aula.

Visando compreender como são as práticas docentes, foi questionado aos estudantes qual o número de docentes que já utilizaram metodologias diferenciadas da aula expositiva e seminários na sala de aula durante a totalidade do curso. A maioria dos estudantes do curso A (47,05%) afirmou que foram de 5 a 10 docentes (e média 25% a 50% do total de docentes do curso), considerando que o curso possui 68 disciplinas e possui 22 docentes. Já na IES privada, 39,13% afirmaram que foi de 1 a 5 professores e outros 39,13% que foi de 5 a 10 professores sendo que no curso há 34 docentes cadastrados.

Pode-se concluir, a partir desses dados, que a maioria dos professores se utiliza preferencialmente das estratégias aula expositiva e seminários (nem sempre seguindo as propostas para aplicação das técnicas de forma correta).

Questionou-se aos estudantes sobre a maneira como melhor aprendem²². Além das atividades práticas, priorizadas por quase a totalidade dos discentes das duas IES. Os estudantes do curso A demonstram preferência por atividades reflexivas (50%), como os estudos de casos e atividades que exigem a pesquisa, e em seguida por aulas expositivas e videoaulas (47%) em detrimento das atividades teóricas (26%).

A estudante E54 afirma que as estratégias metodológicas mudam conforme o docente. Exemplifica que na disciplina com o docente P7 a aula era ministrada de forma expositiva dialogada sem apoio de nenhuma tecnologia educacional. Apesar de ter muito conteúdo, segundo a estudante, todos conseguiam acompanhar, mesmo sem ter estudado previamente o conteúdo. Ressalta-se que as aulas expositivas são bem vistas e os estudantes reconhecem sua importância, mas os dados demonstram necessidade de incorporação de outras técnicas de ensino e aprendizagem.

Quadro 33 — Técnicas e estratégias metodológicas adotadas na IES privada

Estudante	Respostas
E54	depende muito do professor , minha primeira UTA foi sociedade, a gente estudou com o P7, a aula dele não tinha slide nenhum, era toda baseada na rota e era muito conteúdo , muita coisa, ele falava muita coisa, mas a turma inteira conseguia acompanhar, mesmo quem não tinha tempo de ler a rota conseguia acompanhar (E54, 2017).
E57	creio que depende muito do perfil do professor, (...) tem aquele que mantém os métodos mais tradicionais, passam o que tem que ser dito, fazem uma pergunta ou outra pro estudante, varia muito de perfil. No geral creio que haja mais essas aulas expositivas aí, algo predominante por parte dos professores, mas quando são passadas de outras formas, P3 faz jogos com os estudantes, uma maneira também de passar esse ensino, eu aprendo melhor, eu acho mais interessante (E57, grifo nosso).
E38	isso é variável de acordo com cada matéria , tem matéria que você consegue usar muito mais o projektor ou outro meio tecnológico do que outras. São sempre mostrando, pouquíssimas até então, pouquíssimas foram

²² Vale ressaltar que a percepção do estudante sob sua aprendizagem não revela como de fato ela acontece.

	integradas, com relação a, por exemplo, foi do P3, que ele fez um jogo online, todo mundo conectou pelo celular (Kahoot) teve uma pontuação, também trouxe outro jogo que ele também foi expondo e a gente foi fazendo anotação, mas é pouco explorado porque hoje todo mundo tem smartphone , difícil quem tem smartphone que não tenha acesso a internet, então se fosse mais explorado seria mais interessante (E38, grifo nosso, 2017).
E41	Eu achei muito bacana o que o P3 está fazendo, ele fez uns jogos com a gente, Banco Imobiliário e um outro. Era um jogo que tem um nome esquisito, é um jogo que você vai jogando pelo celular e vai aparecendo lá as pontuações, eu achei muito bacana. Kahoot. Eu achei muito legal, eu achei que ele conseguiu realmente trazer o conhecimento que ele precisava transmitir para nós . E o P4, também, não tem o que falar (E41, grifo nosso).

Fonte: organizado pela autora (2018)

As atividades descritas pelos estudantes demonstram que estratégias que utilizam metodologias diferenciadas das aulas expositivas são mais bem aceitas pelos estudantes e possuem o potencial de motivar a aprendizagem. A fala da estudante E41 cita a atividades com o P3 e com o P4.

Masetto (2003) também destaca que a variedade no uso das técnicas cria motivação especial para aprendizagem e motivação dos estudantes. Nas entrevistas a pesquisadora questionou aos estudantes quais modelos pedagógicos são predominantes em sala de aula, se há diversificação quanto às estratégias metodológicas adotadas e ainda como é a adoção das tecnologias educacionais aliada às estratégias metodológicas.

A fala do estudante E57 evidencia que há diferenças de métodos e estratégias de acordo com cada docente e ressalta a empatia causada pelo docente P4, que no primeiro momento tentou compreender a maneira que cada um dos estudantes aprende, valorizando os diferentes estilos de aprendizagem (BARROS, 2014) e do docente P3 que utiliza jogos como estratégia didática. Completa, no entanto, que há predominância das atividades expositivas entre os docentes.

Ao se traçar um comparativo entre as estratégias metodológicas utilizadas e de preferência dos estudantes nota-se que há preferência por atividades práticas e que estimulem a reflexividade. No entanto, estas estratégias são apontadas no Gráfico 7 como atividades utilizadas somente por 38% dos respondentes na IES

pública e 55% na IES privada, a prevalência ainda são as aulas expositivas, ensejando esse tipo de atividade.

Nas entrevistas questionaram-se quais as estratégias metodológicas os estudantes preferem. Os estudantes apontam para a diversificação de estratégias metodológicas e justificam que cada sujeito aprende de um jeito.

Quadro 34 — Preferências discentes

Estudante	Respostas
E1	pra mim acho que aula meio que, sei lá, 50% expositiva com um pouco participação do estudante em seminário e uma porcentagem em EaD, acho que uma aula bem mista assim, pra não ficar lá tipo, vamos lá pra sala e o professor fica lá falando, falando, e vamos fazer um seminário, tem que ser algo bem dinâmico, pra mim, pelo menos
E14	eu também, tem que ter uma mescla, sei lá, não precisa ser 100% expositiva, ou 100% EaD, dá pra fazer lá uns 60% expositiva, um trabalho em grupo, vamos fazer seminários, um pouco EaD, até para estimular a pessoa a ser um pouco independente, quanto às provas,
E32	eu acho o mesmo também, o fato, ao tipo, o método da aula, a metodologia da aula, não existe um método correto digamos, essa mescla, essa dinâmica entre um método e outro, é o ideal para mim, porque na sala não há estudantes com os mesmos gostos digamos, cada estudante tem seu método preferencial e isso pode contribuir com a turma como um todo, digamos,

Fonte: organizado pela autora (2018)

A questão seguinte procurou compreender a preferência discente por quatro tipos de estratégias metodológicas. Foi questionado se o estudante gostaria ou gosta de ter aulas em que o professor utiliza: atividades em grupo pequenos possibilitando mais interação entre docentes e discentes, atividades nas quais se estuda o conteúdo por meio de videoaulas antes e durante a aula pudesse tirar dúvidas e fazer atividades de fixação de conteúdo, atividades individuais de estudo utilizando dispositivos móveis e/ou jogos digitais.

Assim, na IES pública, fica evidente a preferência por atividades em pequenos grupos (70,58%). Na IES privada a atividades em pequenos grupos aparece com 60% de adesão. Masetto (2003) exemplifica várias técnicas que se

utilizam de pequenos grupos: painel integrado, GVGO, pequenos grupos com tarefas diversas, dinâmicas, dramatização, dentre outras.

Os resultados sobre as preferências de aprendizagem foram parecidos nas duas instituições, na sequência foram elencadas atividades individuais que utilizem os dispositivos móveis trazidos pelos discentes, depois a aprendizagem por meio de jogos digitais e por último o modelo sala de aula invertida (atividades nas quais se estuda o conteúdo por meio de videoaulas antes e durante a aula pudesse tirar dúvidas e fazer atividades de fixação de conteúdo).

De maneira geral, sobre as estratégias metodológicas conclui-se que há um uso maior de atividades que utilizam a aula expositiva dialogada, debates e seminários, no entanto os estudantes percebem que atividades práticas, em grupos e com uso de jogos são mais atraentes e podem potencializar o aprendizado.

5.3.3 Trabalhos em grupos e colaboração

As atividades em grupos são apontadas nos documentos e pelos discentes como atividades recorrentes e de preferência em ambos os cursos. Visando relacionar as atividades desenvolvidas para se atingir as competências requeridas no PPC, perguntou-se aos estudantes quais as estratégias metodológicas que, para eles, exigem o pensamento reflexivo, atitude crítica e autonomia. Na IES pública aparecem os seminários, atividades em grupos e estudos de caso e na IES privada os estudos de caso e atividades de grupo. Na entrevista a estudante E41 ressalta que atividades em grupo desenvolvem liderança e têm potencial para desenvolvimento profissional, trabalho em equipe.

Quadro 35 — Potenciais das atividades em grupo

Estudante	
E41	Eu participo, assim, eu sou uma pessoa que tenho muito espírito de liderança. Aqui na IES, aqui na Faculdade, eu vi que as atividades em grupo desenvolvem melhor as pessoas, né? Consegue aprender mais, pois a ideia de um puxa a ideia de outro e vai assim. Mas, particularmente, antes de entrar aqui eu gostava mais de atividade individual, eu não gostava de trabalho em grupo, mas eu agora gosto, trabalho em grupo. Com certeza, eu já aplico isso no trabalho que eu estou agora, é muito trabalho em grupo, a gente ali um se ajuda ao outro, uma mão lava a outra e eu acho que as

	peessoas ali no meu trabalho tem muito trabalho em equipe, é claro que tem que desenvolver outras partes mas ali a gente está juntando a teoria com a prática. Eu prefiro. (E41, grifo nosso).
E22	eu acho que sim, até por questão de conteúdo, as vezes você tá fazendo um trabalho e duas pessoas não se entendem, então tipo, eu acho muito útil você fazer um trabalho em grupo, porque em sala é muito mais fácil você controlar conflito, porque tipo, você vai ter aquele conflito mas você tem mais quatro anos pra lidar com essa pessoa, tipo, querendo ou não, não é que nem o mercado de trabalho, ah, eu tô fazendo um trabalho uma vez com essa pessoa que é desse setor mas eu nunca mais vou ver essa pessoa na minha vida.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Quanto ao desenvolvimento das competências (habilidades e atitudes) a estudante acredita que a dinâmica em grupo tem o potencial de desenvolver o trabalho em equipe, cooperação, liderança e aliar teoria à prática. Essas competências são as mesmas elencadas pelos estudantes como necessárias à prática profissional. A estudante E22 ilustra e concorda que atividades em grupos ajudam na resolução de conflitos. O estudante E57 vê potencialidades tanto nas atividades em grupos quanto nas atividades individuais e percebe que as atividades em grupos têm potencial de aliar teoria à prática quanto ao trato com as pessoas, habilidade necessária ao desempenho profissional. O estudante E38 acrescenta que nas atividades individuais não existe a colaboração entre pares que, para o estudante, tem potencial de gerar aprendizagem, por meio da mediação. A estudante E54 acrescenta que a aprendizagem acontece mediada pelos pares.

Quadro 36 — Preferência entre atividades individuais ou em grupos

Estudante	Você prefere atividades individuais ou em grupos?
E57	Eu acho que as duas são importantes, mas em grupo, principalmente devido ao que a gente estuda, o curso, que mexe com pessoas o tempo inteiro, é necessário, porque não adianta a gente ficar aqui só na teoria, só no individual porque quando chegar pra aplicar isso na prática mesmo não saber lidar com as pessoas, saber entender opiniões diferentes. (E57, grifo nosso)
E38	Pode ter certeza que trabalhos individuais ali, a maioria são copiados de

	outras pessoas, isso é fato, é assim, em qualquer faculdade, a maioria dos trabalhos são copiados a pessoa não conseguiu fazer sozinho, quando o trabalho é em grupo tem-se ali um apoio, por mais que a pessoa não saiba fazer a outra vai ali e consegue dar esse apoio e no final ela acaba aprendendo como faz, ela acaba sabendo fazer porque a outra auxiliou, então a vantagem desses trabalhos em grupo, no meu ponto de vista é isso, esse auxílio, porque em muitos trabalhos eu acabei aprendendo o que eu não sabia fazer, existiu essa troca. (E38, grifo nosso)
E32	tem algumas atividades que requerem individualidade mas, eu acho que as atividades em grupo são um pouco melhores para o aprendizado pois você pode ver a visão de outra pessoa perante o mesmo assunto
E14	Existem atividades que necessitam ser individuais, não adianta, mas tem outras que, tipo, produtos, é uma disciplina que exige que seja em equipe, são muitas atividades que uma pessoa só não dá conta, você acaba tendo que dividir assim, que é opção de você realmente aprender a lidar, como trabalhar em equipe que é uma coisa que o mercado tá exigindo.
E22	em geral sim, eu gosto de poder debater e poder conversar com os outros grupos, ainda que os professores aqui são bem abertos, que mesmo assim quando as atividades não são em grupos eles deixam a gente, tipo, fazer aquele debate mesmo que o trabalho em si seja individual.
E17	Sim, eu prefiro em grupo porque eu acho que os trabalhos ficam bem mais ricos porque são mais pessoas pensando e às vezes uma pessoa tem uma ideia e diz então, você pode fazer isso de um jeito melhor. Se você fizer sozinha será somente a sua perspectiva.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Na IES pública as opiniões são divergentes. A estudante E22 afirma que gosta de poder dialogar com os colegas, mas que nem todos contribuem da mesma forma. Deixa claro que o grupo colabora entre si e proporciona o desenvolvimento da habilidade de trabalho em equipe.

Quadro 37 — Colaboração no trabalho em grupo

Estudante	O grupo ajuda?
E22	é complicado porque assim, desde que eu entrei eu faço o trabalho com as mesmas pessoas, e o nosso grupo é muito bom, todo mundo ajuda, é claro que

	tem vezes que assim, ah, um tá mais atolado numa disciplina que faz diferente, ou um tá com problema em casa, tá com problema no trabalho, tipo, claro em certas ocasiões tem um que vai fazer a maior parte mas não, em geral todo mundo se ajuda, e participa sempre que pode.
E17	Bom, eu passei por diferentes grupos em cada semestre e eu meio que mudei de grupo, assim, mas eu já tive experiências em que eu e mais uma pessoa carregávamos o grupo, porque os outros não participavam muito, e já tive a experiência de todo mundo participar, que é meu grupo atual. No meu grupo atual todo mundo colabora, faz e a gente acaba se entendendo.
E54	eu gosto, quando o grupo ajuda , quando o grupo ajuda sim, eu gosto, eu acho válido, porque às vezes a minha dúvida é algo que meu colega sabe , ele pode me ajudar, talvez, ele me explicando eu consiga entender melhor do que o professor me explicando, porque o professor já tem tempo que ele explica a mesma coisa, então ele vai explicar do jeito dele e meu colega não, as vezes ele consegue me explicar de um jeito que eu consiga entender melhor, então eu acho válida, eu gosto quando todo mundo consegue participar da mesma forma (E54, grifo nosso)

Fonte: organizado pela autora (2018)

Fica evidenciado nas quatro falas que os estudantes têm preferência por atividades em grupos presenciais, pois permitem a colaboração entre os pares e a aprendizagem mediada pelos colegas.

As atividades em grupos são vistas pelos estudantes como atividades que desenvolvem autonomia, liderança, espírito de equipe, mas nem todos os estudantes participam de forma colaborativa em todas as atividades. O engajamento discente depende da empatia com a disciplina. Smith (1996) *apud* Torres (2017) afirma que apesar da aprendizagem acontecer em plano individual ela é mediada pela colaboração. A coaprendizagem está focada na mudança de papéis. Os docentes deixam de ser os distribuidores do conhecimento e os estudantes abandonam o papel de receptores para torna-se parceiros.

5.3.4 PBL

As metodologias ativas têm por base a autonomia, princípio dos escritos de Freire (2002) e favorecem a motivação despertando a curiosidade. Estimula-se o engajamento, a autonomia, a participação do estudante, bem como a competência e

o pertencimento (BERBEL, 2011). A autora complementa afirmando que baseiam-se “em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 5). A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é uma das metodologias que podem ser incorporadas no contexto da educação híbrida.

Na IES Privada encontra-se a disciplina de PBL em cada unidade temática (UTA). Segundo os documentos institucionais “em cada UTA a realização da interdisciplinaridade é praticada em sala de aula por meio do Problem Based Learning ou Project Based Learning²³”. A ideia principal é a busca de relação da teoria com a prática “onde em cada tema de pesquisa e discussão o aluno pode aplicar na prática os conteúdos de cada disciplina cursada pela UTA.” (PPC IES PRIVADA, 2012, p. 180).

Durante a observação pôde-se perceber o modo de funcionamento da disciplina PBL. Cada disciplina, de forma isolada, organiza suas aulas presenciais usando as estratégias escolhidas pelo docente. Durante a disciplina de PBL os estudantes devem desenvolver um trabalho voltado a aplicar o conhecimento técnico aprendido nas diferentes disciplinas de cada UTA de forma interdisciplinar. A estudante E54 (2017) endossa afirmando que “o PBL é uma coisa maravilhosa, porque você consegue aplicar tudo aquilo que você vem estudando”. Mello; Alves; Lemos (2014) apontam em sua pesquisa algumas potencialidades do PBL. Ressaltam o papel que o discente assume de instituidor de seu conhecimento e não somente receptor de informações e a aprendizagem significativa. Silva et al (2015) destaca o aumento da motivação sistêmica uma vez que utiliza problemas reais do seu futuro exercício profissional acarretando mais tempo dedicado ao estudo. No entanto Guedes-Granzotti et al (2015) afirmam que o docente precisa ter uma visão ampliada, integrada e integradora dos temas imprescindíveis a serem estudados.

A pesquisadora relata que:

a última aula observada na IES privada foi a apresentação dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de PBL. Tratava-se de um estudo de um caso real. A partir de uma empresa em que um dos estudantes do grupo já tivesse tido contato, ou trabalhasse atualmente, eles deveriam estudar a empresa, sua organização e

²³ Utilizado com o mesmo significado nos documentos institucionais.

processos. A partir do estudo deveriam propor melhorias e elaborar fluxograma, organograma e outras matrizes aprendidas no decorrer do curso nas disciplinas do professor P1 e P4. No dia da apresentação ambos os professores assistiram e puderam tecer comentários. As aulas de PBL foram momentos de preparação para a apresentação deste trabalho que durou todo o quadrimestre” (Anotações da observação, aula 16, 2017).

O estudante E38 sugere outra forma de organização das outras disciplinas utilizando-se o PBL como estratégia metodológica dentro de cada disciplina, não de forma interdisciplinar, porém ressaltando o PBL como uma estratégia interessante para a aprendizagem.

O PBL **poderia ser feito em cada matéria ao invés de trabalhos**, claro que é interessante ter vários trabalhos com o decorrer do quadrimestre, mas se fizesse um trabalho geral valendo uma nota com peso um pouco maior acredito que seria bem mais interessante porque o aprendizado ali no trabalho é bem maior mesmo (E38, 2017).

Pádua Junior et al (2014) em seu estudo sobre a percepção docente e discente sobre o uso do PBL na graduação apontam que os estudantes são mais céticos a inovações (metodologias ativas) enquanto os docentes veem seus potenciais.

No caso desta dissertação e sobre as metodologias ativas percebe-se o contrário, os discentes demonstram preferência por atividades ativas ressaltando a colaboração, a significação das atividades, aplicação da teoria à prática, dentre outros potenciais.

5.3.5 Avaliação

As formas de avaliação foram objeto de estudo durante a pesquisa. Masetto (2003) afirma que assim como as técnicas e estratégias metodológicas o processo de avaliação também precisa estar em consonância com os objetivos pedagógicos. De maneira geral os estudantes na IES privada destacam que gostariam de ter os trabalhos realizados em sala como parte da nota que compõe a avaliação e destacam que o peso dos trabalhos poderia ser maior. Conforme observado as notas são compostas pela avaliação objetiva e discursiva (70% do peso) realizada ao final de cada UTA e o restante é dividido entre a APOL e nota do PBL. A forma de organização dos trabalhos e a preferência por atividades ativas como o PBL também são destacados por eles.

Quadro 38 — Satisfação quanto às formas avaliativas do curso da IES privada

E41	Eu acho que poderiam ter outras formas, trabalho em grupo, o trabalho individual também eu acho que deve ser avaliado. (...) eu acho que se tivesse algo que se dedicasse mais da gente eu acho que a gente teria mais... o aluno é muito pela nota, né? eu acho que não deveria ser mais pela nota mas pelo conhecimento que a gente está vendo, adquirindo para a nossa profissão para nos tornarmos os administradores de sucesso.
E57	assim, eu acredito que a maneira de avaliação dos alunos seria mais interessante se o peso maior fosse dos trabalhos, poderia ser um peso igual para trabalhos em grupos, individuais e uma nota menor para as provas, porque a prova depende muito do dia da pessoa, por exemplo a pessoa chegou ta cansada, ta estressada da rotina do dia a dia, chega na hora ali e acaba dando um branco, que é algo que pode acontecer e aí ela é avaliada como alguém que não detém aquele conhecimento todo, e por isso tem que refazer e enfim, na minha opinião, a avaliação, deveria ter prova mas com peso menos, 20, 30% da nota, as avaliações, a maior parte composta pelos trabalhos, mas não que eu ache que seria mais fácil ou que eu teria mais sucesso com isso, pelo contrário, acredito que com a prova eu poderia ter mais sucesso, parece contraditório mas
E38	os professores poderiam aproveitar mais essa questão dos trabalhos e ter essa alteração de pesos, porque se é realizado um trabalho desde o início, como PBL que soma compõe a nota final e é realizado desde o início do quadrimestre até o final poderia ser feito o PBL de cada matéria, ao invés de trabalhos, claro que é interessante ter vários trabalhos com o decorrer do quadrimestre, mas se fizesse um trabalho geral valendo uma nota com peso um pouco maior acredito que seria bem mais interessante porque o aprendizado ali no trabalho é bem maior mesmo, muitas questões de prova que caíram já, questões que a gente estudou muito, TGA por exemplo(...) caiu só questões sobre Taylor e Fayol, a distribuição dessas questões não foi interessante, não deu conta de tudo, por exemplo, podia ser 1 questão de cada autor ali ao invés de muitas questões tratando somente do mesmo conteúdo, não faz muito sentido, a maneira como esse banco de questões, esse banco de dados, que existe no AVA é distribuído, pois muitas pessoas acabam sendo prejudicadas

	por não terem esse pensamento maior em determinado assunto e terem conhecimento muito melhor em outros assuntos.
E54	A gente teve uma conversa sobre isso com o vice-reitor, a gente teve uma reunião com ele, e foi discutido o peso das avaliações, e eu acho que as avaliações são excelentes, a APOL é uma forma de você medir o quanto mais você precisa estudar, é a partir da sua nota você vê o quanto você precisa estudar, a objetiva e a discursiva não tem nem como falar, pois é a avaliação do quanto você aprendeu, talvez diminuir um pouco da objetiva, porque eles pedem por exemplo, explique em 7 linhas determinada coisa, eu sou mais direta, às vezes no que a pessoa usaria 10 linhas para responder eu usaria 2, 3 linhas, e aí, como é que fica, e eu não sei encher linguiça, se me pergunta tal coisa eu respondo tal coisa, então eu acho que a discursiva tem um peso muito grande e poderia dar mais valor pro PBI que demonstra o que você aprendeu, se você não aprendeu você não vai conseguir fazer o PBL, eu acho que PBL deveria ter um valor maior,

Fonte: organizado pela autora (2018)

Resultado similares são encontrados nos estudos de Pádua Junior et al (2014) indicando que a combinação de métodos diferentes de avaliação seja melhor do que a utilização de uma única forma.

Sobre a APOL os estudantes do curso Bdestacam não gostar das atividades online (APOL) pela falta de significado e integração com o conteúdo discutido em sala de aula presencial. A estudante E41 aponta a falta de conhecimento do docente responsável pela disciplina sobre a questão elaborada por terceiros para a APOL. O mesmo acontece com as outras provas. A estudante E54 destaca a falta de integração da aula presencial com a rota de aprendizagem disponível online que na maioria das vezes também é elaborada por um professor contratado diferente do responsável pela disciplina.

Quadro 39 — Avaliações

Estudante	Resposta sobre as avaliações
E41	Eu não gosto de prova assim (EaD), eu acho que não... Se fosse de uma outra forma, distribuída, porque a APOL, ela é um pouco massante, também. Não que eu seja totalmente contra a pol, mas, assim, eu acho que a APOL falta experiência de dados dentro da sala de aula, casos práticos. Porque

	ali na APOL está lá a questão inteira do professor aí você vai perguntar para ele e ele diz assim: “nossa, eu nem sabia que tinha essa questão”, entendeu? Que é um banco de dados que seleciona automaticamente, né? Eu acho que o próprio professor podia elaborar as nossas provas, seria bem mais fácil. Daí, sim, eu seria a favor da APOL, porque daí você está aprendendo na sala de aula, e depois vai transmitir a idéia na APOL.
E54	o problema é que tem professor que dá uma aula e a rota é escrita por outro professor, aí não tem como você, acho que esse é inclusive o maior problema em cima da rota, o do P1 é ele que escreve mas a do P3 não é ele que escreve, o professor sabe que tem, porque ele leu antes, pra poder dar a aula pra gente, ele sabe que tá lá mas a forma que ele explica é diferente da forma que ele explica na sala de aula, então fazer isso, deixar equiparado, já ajudaria muito, mas se basear a prova no que cai em sala de aula seria essencial, mais vantajoso pra gente,
E41	os professores não aplicam direito a APOL dentro da sala de aula, eles não falam muito das sessão da APOL, aí chega na hora da prova e é questão da APOL, e daí não, não é questão da POL, daí é outra coisa, entendeu? É uma coisa que o professor falou lá no início e você vai ver no fim. Que nem o professor P2 que falou que vai aplicar mais dois assuntos, ainda — acho que ele estava zoando — mas ele falou que vai aplicar mais dois assuntos, ainda antes da prova. Eu falei: “Ai meu Deus, como assim?” uma semana de aula? Nem isso... Uma aula, aí vai aplicar outro assunto, já, a gente vai ter que aprender em uma aula? Eu fiquei até assustada. Mas aí ele falou: “mas está na APOL”. E quem não fez a APOL? E daí? É lógico que todo mundo tem que fazer, mas esse método de que tem que ser tudo virtual eu não gosto.

Fonte: organizado pela autora (2018)

Destaca-se que a elaboração de conteúdos na IES privada acontece por docentes diferentes dos responsáveis pela disciplina e não leva em consideração a especificidade de cada turma. O docente não possui autonomia na elaboração. Há uma tentativa de aproveitamento do material e sequência didática, elaborados para a educação a distância no curso realizado na modalidade semipresencial, porém sem a adaptação.

5.3.6 Satisfação quanto ao curso

De maneira geral, quando questionados sobre o grau de satisfação com os processos metodológicos realizado em sala de aula (presencial ou online) pelos docentes na sua graduação, em uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa insatisfeito e 5 muito satisfeito, mais de 50% dos estudantes das duas instituições estão satisfeitos e atribuíram nota 4. Ao somar as notas 4 e 5, 56% dos estudantes do curso A estão satisfeitos ou muito satisfeitos, mas 44% destacam insatisfações que merecem atenção da instituição. Na IES privada a soma de estudantes satisfeitos chega a quase 70%, e pouco mais de 30% apresentam críticas. A satisfação também foi bem avaliada nas entrevistas em ambas as instituições. Em uma escala de 1 a 10 os estudantes avaliam seus cursos com notas entre 7 e 8.

Quadro 40 — Grau de satisfação dos estudantes com o desenvolvimento do curso

Estudantes	Respostas
E22	na realidade quando eu entrei eu não sabia muito bem o que eu queria, eu entrei porque a professora P17 soube vender bem o peixe dela, ela foi muito boa, mas eu francamente eu gosto muito deste curso e gosto muito desse nosso ambiente aqui, eu gostei não só das disciplinas que aprendi, eu gostei dos professores mesmo que eu não tenha tanta simpatia por uns tanto quanto eu tenha por outros, eu gostei muito dos meus colegas, eu gosto muito, claro que sempre tem alguma coisa que a gente pode melhorar, sempre tem aquela coisa que a gente não gosta, mas eu gosto muito, eu acho que eu daria 8.
E17	acho que eu daria 8
E32	Eu estou empolgado mas um pouco menos do que quando eu entrei, pois eu acho que falta um pouco de prática no curso. Até por ser o início do curso, como o primeiro ano é mais teórico, um pouco, mas eu tenho expectativa de ser melhor. E como nota eu daria 7.
E14	Eu acho que terminando, agora... todo mundo, aqui, se não teve vai ter aquela fase de pensar em sair do curso. Eu quase saí no terceiro, o Bruno chegou no segundo e já fica com um pé atrás... Mas os dois primeiros anos são muito complicados pois são uma parte mais teórica, em que você não vê muita coisa que você possa usar lá fora. Mas a partir do 5º semestre quando você começa a ver algumas disciplinas específicas você começa a se animar um pouco mais, eu diria que a nota seria 8,5.
E1	Ah, eu acho que eu daria 7, pois meio que depende. Por exemplo, se você

	perguntasse isso para mim no ano passado, eu daria 4 a 5, porque no primeiro ano eu entrei com a mentalidade de ensino médio, pensando em fazer bagunça e peguei uma DP. Então o primeiro ano é mais tranquilo, mas aí você chega no segundo ano e é muito chato, aí o professor também não ajuda. O segundo ano é pior, se você for ver o tanto de alunos que entraram do segundo para o terceiro ano decaiu muito.
E57	Eu daria oito, a questão do ensino eu acho bem interessante mas levando em consideração toda a instituição, eu acho que poderia melhorar algumas coisas da estrutura mesmo, por exemplo, poderia ter uma lanchonete melhor, oferecer mais opções de alimentação, para os alunos não terem que sair daqui, poderia ter mais atividades extra curriculares, projetos, teatro, coral, coisas que tem em universidades de porte maior
E38	a minha nota é sete, um dos pontos fracos que mais se destaca é em relação a coordenação do curso, eu acho que ela deveria ser distribuída com outras duas pessoas, seria melhor aproveitada se tivesse dois auxiliares que ajudassem a coordenação geral
E54	eu tô muito satisfeita, bem satisfeita, eu pensei, quando fui aceita, eu pensei, muito antes de vir pra cá, e eu tive uma outra proposta, mas por questão de logística, porque é melhor pra vir, porque no centro tem ônibus, eu vim pra cá, (..) a metodologia apesar de ter seus problemas, eu tô satisfeita.

Fonte: organizado pela autora (2018)

6. PRODUTO: CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Considerando a necessidade de formação docente apontada por Machado e Laurino (2017) e os resultados desta pesquisa que apontou as preferências discentes, nos dois contextos pesquisados²⁴, quanto às tecnologias e estratégias metodológicas, propõem-se o curso de Educação Híbrida na graduação visando instrumentalizar os professores do ensino presencial para planejarem e ofertarem disciplinas semipresenciais ou a distância, bem como adotarem o uso do ambiente virtual de aprendizagem e dos diferentes recursos educacionais em sua prática pedagógica, considerando as preferências discentes elencadas na presente pesquisa.

Os resultados da pesquisa apontam que os estudantes têm dificuldades relacionadas a organização do horário de estudo anteriormente as atividades presenciais ou dizem faltar tempo para estudo fora da instituição. Há, de forma geral, preferência pela mescla de atividades a distância e presenciais.

Sugerem que a diversificação dos recursos educacionais e das estratégias utilizadas nas videoaulas possibilitem maior interatividade. Recomendam a criação de momentos e canais de comunicação síncrona online com docentes e discentes criando uma cultura de interação pela plataforma virtual. Demonstram interesses pelo uso de dispositivos móveis, jogos e aplicativos na prática pedagógica potencializando as atividades pedagógicas.

Ensejam que haja diversificação das técnicas e estratégias metodológicas nas aulas presenciais e nas atividades realizadas a distância com uso de diferentes estratégias que utilizem trabalhos em grupos promovendo a colaboração. Apontam que avaliação seja processual valorizando os trabalhos em grupos e/ou outros realizados na sala presencial e pela plataforma virtual redistribuindo o peso das atividades avaliativas finais.

Assim, a pesquisa indica a necessidade formação docente para aplicação de uma abordagem que se adeque às necessidades discentes. Com base nesses dados foi elaborada uma proposta de curso de formação docente para a educação

²⁴ A pesquisa aconteceu em dois cursos de graduação de duas instituições, sendo uma pública e outra privada, limitada a voz de 70 estudantes sem a pretensão de generalizar as preferências discentes.

híbrida organizada utilizando-se de momentos presenciais, e a distância, baseadas em vivências formativas sobre os temas elencados pelos respondentes desta pesquisa. Portanto, o curso está estruturado em 3 (três) unidades:

1. Organização pedagógica: instrumentalizando a educação híbrida na educação superior
2. Necessidades discentes
3. Estratégias, recursos e dispositivos para a consecução da Educação Híbrida

6.1 Apresentação do curso

Os modelos pedagógicos da educação estão mudando a partir da ressignificação das teorias de aprendizagem, utilização das tecnologias digitais e remodelação de antigas ferramentas e metodologias (KENSKI, 2012). Tais mudanças resultam em novas configurações da educação, permitindo incorporar a educação híbrida (HORN e STAKER, 2015; BACICH, NETO e TREVISANI, 2016) e metodologias que permitem ao estudante o controle de seu processo de aprendizagem tendo os docentes como mediadores e orientadores neste processo.

Assim, desde a publicação da Portaria 2.253/2001 (BRASIL, 2001), e mais recentemente da Portaria nº 1134/2016 (BRASIL, 2016) que regulamentou a oferta de disciplinas na modalidade a distância nos cursos de graduação, aumentou-se a quantidade de disciplinas e cursos que aliam a educação a distância com a presencial. Diante disso e da necessidade de capacitação dos atores para atuação nesta abordagem emergente, surge a possibilidade de implementação da educação híbrida.

O Curso Educação Híbrida na educação superior tem a finalidade de instrumentalizar os professores do ensino presencial para ofertarem disciplinas semipresenciais ou a distância, bem como adotarem o uso do ambiente virtual de aprendizagem e dos diferentes recursos educacionais em sua prática pedagógica considerando as preferências discentes elencadas na presente pesquisa.

Introduz algumas temáticas centrais para a educação híbrida como os modelos de ensino híbrido que incorporam as tecnologias digitais de informação e comunicação potencializando e mediando o processo ensino e aprendizagem na

interação, mediação e articulação entre professor e estudante em tempos e espaços diversos.

IDENTIFICAÇÃO

Nome do Curso: Educação Híbrida na educação superior²⁵

Local de realização

O curso deve ser realizado a semipresencialmente. A parte a distância acontecerá em ambiente virtual de aprendizagem. Possui dois encontros presenciais que devem ser realizados em salas de aulas com carteiras móveis possibilitando a colaboração.

CARACTERÍSTICAS DO CURSO

Público-alvo: Docentes que atuam desejam atuar em cursos presenciais ou a distância a partir da abordagem da educação híbrida (preferencialmente aos docentes dos cursos pesquisados).

Carga Horária: 45 (quarenta e cinco) horas. 41 horas a distância e 4h presenciais.

Período do curso: 45 dias.

Material Didático: Roteiro pedagógico produzido para o curso. Além disso, são indicados artigos científicos, vídeos e outros materiais complementares.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Instrumentalizar os professores do ensino presencial para ofertarem disciplinas semipresenciais ou a distância, bem como adotarem o uso efetivo do ambiente virtual de aprendizagem e dos diferentes recursos educacionais em sua prática pedagógica considerando as preferências discentes elencadas na presente pesquisa em uma abordagem híbrida.

²⁵ Curso elaborado pela autora desta dissertação com base nas vivências profissionais e na presente pesquisa. A base pedagógica do curso foi oferecida pela primeira vez em 2014 e desde então tem sofrido alterações. Em 2017, após iniciar esta pesquisa, foi possível alterar significativamente a estrutura do curso, bem como o nome, módulos, critérios, indicações de materiais, concepção sobre a educação híbrida e tecnologias educacionais etc. O curso contou com a revisão de Marina Lupepso e Anna Jungbluth. A presente versão foi revisada e reelaborada especificamente após este trabalho e adaptado às necessidades do público pesquisado. Está licenciado sob uma licença Creative Commons permitindo o compartilhamento e uso não comercial desde que atribuída a autoria.

Objetivos específicos por unidade

Unidade 1 - Organização pedagógica: instrumentalizando a educação híbrida na educação superior

- Descrever e caracterizar a Educação híbrida
- Reconhecer e sistematizar as possibilidades de implantação da educação híbrida a educação superior

Unidade 2 - Necessidades discentes

- Reconhecer e sistematizar as possibilidades de implantação da educação híbrida
- Planejar uma disciplina a partir das preferências discentes apontadas nesta pesquisa

Unidade 3 - Estratégias, recursos e dispositivos para a consecução da Educação Híbrida

- Organizar estratégias didáticas utilizando diversos recursos e dispositivos para a consecução da Educação Híbrida

UNIDADES DIDÁTICAS

Ambientação

Avaliação diagnóstica

Unidade 1 - **Organização pedagógica: instrumentalizando a educação híbrida na educação superior**

- O que é a educação híbrida (definição, características)
- Modelos de educação Híbrida
- Papel do professor, papel do aluno nesta abordagem

Unidade 2 – Necessidades discentes

- Processo de implantação
- Planejamento da disciplina a partir das necessidades discentes

Unidade 3: Estratégias, recursos e dispositivos para a consecução da Educação Híbrida

- Criação e seleção de recursos educacionais
- Avaliação do curso

FREQUÊNCIA

A frequência mínima nas atividades do curso é de 75% (setenta e cinco por cento), mediante a realização das atividades propostas e acesso ao AVA.

CRONOGRAMA E ATIVIDADES DO CURSO

Atividades presenciais

Atividade	Data e horário	CH
Encontro Unidade 1 e 2		2h
Encontro Unidade 3		2h

Obs: A data e o local serão informados posteriormente.

CRONOGRAMA

UNIDADE	ATIVIDADES	PERÍODO	CH
Avaliação diagnóstica	Questionário de Avaliação Diagnóstica.	Semana 1	5h
Ambientação	Fórum de apresentação. Alterando o perfil. Enviando mensagem	Semana 1	
Unidade 1 - Organização pedagógica: instrumentalizando a educação híbrida na UFPR	Atividade 1.1: O que é e o que não é ensino híbrido?	Semanas 2 e 3	12h
	Atividade 1.2 - Modelos de Ensino híbrido - Sala de aula invertida		
	Enquete		
Unidade 2 – Necessidades discentes	Atividade 1.3: Plano de Ensino	Semanas 4 e 5	14h
	Atividade 1.4: Mapeando o processo		
Encontro presencial 1	Modelos de ensino híbrido e plano de ensino		
Unidade 3 - Estratégias, recursos	Atividade 1.5: Criando um	Semanas 6 e	14h

e dispositivos para a consecução da Educação Híbrida	recurso educacional	7	
	Atividade 1.6: Selecionando recursos educacionais		
Encontro Presencial 2	Recursos básicos para docência online e ferramentas educacionais		
Avaliação final	Questionário Avaliação final do curso	Semana 7	
Total			45h

PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS UTILIZADOS PARA A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

A aprendizagem é um processo em constante (re)construção. Portanto, sempre que você postar suas atividades, o tutor irá corrigi-las e lhe retornar com as considerações mais importantes e os pontos a aprimorar. Lembre-se que apesar da flexibilidade de estudo, o ensino a distância requer muita dedicação, planejamento e responsabilidade.

Política de descontos por realização da tarefa em “período de atraso”

As atividades propostas possuem uma data limite de postagem/participação de acordo com o cronograma. As tarefas realizadas fora do prazo terão um desconto no valor total da nota de acordo com a progressão do quadro abaixo:

Valor máximo da atividade	Período de atraso
95 pontos	Até quatro dias de atraso
90 pontos	De cinco a oito dias de atraso
85 pontos	Mais de oito dias de atraso

Obs: o prazo máximo para postagem das tarefas do curso é a data final definida no cronograma.

Crítérios para avaliação das atividades

Em cada unidade você encontrará os critérios de avaliação das atividades propostas. É importante ler atentamente cada um dos critérios para que sejam contemplados em sua atividade. Obs: em caso de plágio (cópias de trabalhos, textos, parágrafos da internet sem a devida citação do autor) a atividade será anulada, sem atribuição de nota.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A aprendizagem será avaliada de acordo com os objetivos específicos de cada unidade por meio da realização das atividades propostas. Para cada atividade há uma rubrica de avaliação com critérios específicos.

CERTIFICAÇÃO

A certificação será feita pela após o término do curso pela unidade executora. Serão certificados os cursistas com 75% de participação nas atividades propostas e aproveitamento mínimo de 70 pontos em cada unidade.

6.2 Propostas de atividades a distância

Atividade 1- Modelos de ensino híbrido

Questionário com questões objetivas visando a reflexão sobre o conteúdo. Utiliza-se diferentes tipos de atividades no questionário.

Atividade 2- Sala de aula Invertida

1 - Assista aos vídeos

<http://www.grupoa.com.br/blended/vd/h/vd08.html>

<http://www.grupoa.com.br/blended/vd/h/vd10.html>

2- Leia o artigo Comunicação e Tecnologia Uma experiência de Sala de Aula Invertida : disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84709/96731> de André Lemos.

3- Direcione seu olhar

Ao ver os vídeos e ler o texto Discuta no fórum duas das seguintes questões:

1. Quais os papéis do professor e do aluno neste modelo pedagógico?
2. O que acontece na sala de aula híbrida que é diferente do modelo de educação tradicional?
3. Você acha que precisa dispor de quais tipos recursos tecnológicos para implementar a sala invertida?

4. *O que você compreende por sala de aula invertida? Você já tem realizado esta prática?*
5. *Você acredita que este modelo é possível de ser implementado em suas aulas?*

Comente no mínimo duas postagem dos colegas.

Atividade 3: plano de ensino

Desenvolver o planejamento de uma disciplina adequada as necessidades discentes. Preencha o Plano de Ensino de uma disciplina que você já ministra em seu curso, transformando-a no modelo adequado às necessidades elencadas pelos discentes. Responda aos itens detalhando como acontecerá sua disciplina²⁶:

a) sistema de comunicação: discorrer sobre as ferramentas disponíveis no AVA ou outros meios que serão utilizados para se comunicar com os estudantes, por exemplo: redes sociais, AVA – ambiente virtual de aprendizagem, telefone, web conferência, *skype*, email, chat.

b) modelo de tutoria a distância e presencial: descrever como exercerá a tutoria. Neste caso, o professor é o tutor. O professor deverá realizar capacitação em EaD ou ter experiência comprovada para atuar em programas de EaD e destinar carga horária específica para os momentos presenciais e para os momentos a distância.

c) material didático específico: definir os tipos de materiais que serão utilizados para a consecução da disciplina e como serão utilizados.

d) infraestrutura de suporte tecnológico, científico e instrumental à disciplina: descrever a infraestrutura que o setor/departamento possui sendo necessário possuir laboratório de informática e internet para os estudantes que eventualmente não tenham outra forma de acesso.

e) previsão de período de ambientação dos recursos tecnológicos a serem utilizados pelos discentes: contemplar um período para a ambientação desses estudantes no início da disciplina

f) identificação do controle de frequência das atividades: para o controle de frequência presencial deverá haver lista de chamada. Nos momentos a distância a

²⁶ Itens baseados no referencial de qualidade para a EaD (Brasil, 2007) e Instrumento de avaliação INEP (BRASIL, 2016).

participação e a postagem das atividades serão computadas na frequência do estudante.

g) Avaliação: definir formas de avaliação e previsão de avaliações presenciais. Deve incluir os instrumentos de avaliação, critérios de avaliação, o valor (peso) de cada atividade proposta e a média mínima para aprovação.

f) Técnicas e estratégias didáticas utilizadas ao longo da disciplina nos momentos a distância e/ou presenciais.

Atividade 4: Mapeando o processo

Pensando no seu contexto de atuação: **1- Reflita** sobre os passos que você executará para implementar o ensino híbrido na sua disciplina/curso. **2- Avalie** as possíveis potencialidades e dificuldades que você enfrentará. **3- Reflita** sobre sua realidade **e crie seu próprio modelo** com base nos conhecimentos adquiridos até aqui e pensando nas fragilidades/potencialidade que fazem parte de seu cotidiano. **Apresente suas ideias em forma de lista, mapa mental, fluxograma, imagem ou outro formato, conforme sua criatividade.** Pode ser que entre esses passos você encontre alguma dificuldade, liste quais seriam essas dificuldades. **Por exemplo:** *O meu departamento/colegas/curso não concorda com a EaD ou não sei utilizar AVA.*

Atividade 5: Criando um recurso educacional

1- Poste no fórum o arquivo ou link para seu recurso e suas reflexões.

a) Escolha uma ferramenta (aplicativos, site, software) para desenvolver seu objeto de aprendizagem. Você poderá criar um mapa conceitual, uma nuvem de palavras/tags, um infográfico, um podcast, uma animação, um vídeo... São muitas as possibilidades! Não esqueça de mencionar a referência do material escolhido para realizar a atividade, ok? Mãos à obra! Você vai elaborar um recurso educacional aberto? Se elaborar, atribua uma licença aberta ao seu material!

b) Para criar seu objeto reflita:

Qual tipo de objeto você deseja desenvolver? (vídeo, mapa mental, animação, infográfico, etc)

Quais os objetivos pedagógicos você deseja atingir?

Qual seu público-alvo?

Em qual contexto você vai utilizar esse objeto?

Qual a ferramenta/software/app que você vai utilizar?

Quais os conteúdos serão desenvolvidos?

c)- Faça um comentário sobre um recurso criado por um colega avaliando sua utilidade de acordo com o objetivo apresentado.

Atividade 6: Selecionando recursos educacionais

1- Selecione dois recursos educacionais para que você utilize na sua disciplina/curso híbrido.

2- Registre:

a) Características do recurso:

nome do recurso selecionado

link para o recurso

Formato: (áudio, vídeo, texto, vídeo aula, entrevista, artigo, imagem, e-book, etc);

licença utilizada (direitos reservados ou creative commons)

b) avaliação do recurso, considerando os seguintes elementos:

público-alvo do recurso educacional

Você considera que o recurso educacional escolhido contribui para a aprendizagem e por que?

Qual seu objetivo pedagógico para utilizar o recurso escolhido?

6.3 Proposta de atividades para a aula presencial

Atividade presencial 1 - (<https://sway.com/eMLviYHiMnRPh0hn>)

Antes

Ler Texto Aprender e ensinar com foco na educação híbrida de autoria de Lilian Bacich e José Moran disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>

- Assistir o vídeo sobre Ensino híbrido disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VFk_EFMWv10

Durante

Momento 1 - Aula expositiva. 30 minutos. Acolhimento, concepção de ensino híbrido e resultado sobre as preferências discentes.

Momento 2- Experimentando o modelo de rotações. Os estudantes dividem em grupos (4 a 8 estudantes). Os grupos recebem o qr code e o link com as orientações da atividade – elaboradas no Sway. No link pode haver um vídeo de 1 a 2 minutos da docente explicando a atividade da estação.

Estação 1: Modelos de ensino híbrido. Duração: 30 minutos.

Descrição: Os estudantes se subdividem em duplas. Etapa 1- 10 minutos: Cada dupla assiste os vídeos de um modelo e elabora uma síntese para ser inserida no mapa mental, colaborativamente elaboram o mapa mental utilizando o aplicativo GOCONQR ou POPLLET ou ainda uma cartolina e post its. Etapa 2 - 15 minutos: Os estudantes conversam sobre os modelos e agrupam o mapa mental.

Objetivos

1. Conhecer os modelos de ensino híbrido por meio do material textual e vídeos.
2. Organizar um mapa mental apresentando os modelos de ensino híbrido.
3. Indicar quais acha mais adequado e possível de desenvolver na sua prática. Justifique.
4. Obs: podem ser usados o popplet (www.popplet.com) ou goconqr (opcional)

Opção 2: Elaborar um plano de aula utilizando um dos modelos apresentados.

Baseado no texto: Apostila ensino híbrido p. 13 a 19 <https://joom.ag/dwUL>

Texto Lilian e Moran: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>

Indicação de vídeos

- Rotação por estações: <https://www.youtube.com/watch?v=2TZALzGbAYg>
<https://www.youtube.com/watch?v=LN6nwM6Dzws>
- Sala invertida: <https://www.youtube.com/watch?v=qaLeIQM1Hz0>
<https://bit.ly/2Gf060R>
Laboratório rotacional: <https://www.youtube.com/watch?v=v4Z4v6DASRE>
https://www.youtube.com/watch?v=W_BoL56QH-o
- Rotação individual: <https://www.youtube.com/watch?v=5w61aiXPTsA>

Estação 2: Estudo de casos inovadores. Duração 30 minutos.

Etapa 1: cada dupla deve estudar um dos casos abaixo. **Cada dupla deve escolher um dos casos e responder ao Google Formulário.**

1. O que estes modelos trazem de inovação?
2. Qual o papel do estudante neste modelo?
3. Qual o papel docente?
4. O que difere de uma aula tradicional?
5. Como é a estrutura da sala de aula?
6. Como esses modelos podem se aplicar na educação superior?

Etapa 2: Após 15 minutos de estudo discuta com o grande grupo o caso estudado. Conte sobre a organização da escola/ sala de aula/papel docente e discente/integração das tecnologias, etc.

- EMEF Zeferino Lopes de Castro - <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/inovaescola/emef-zeferino-lopes-de-castro-rs/>
- Summit: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/inovaescola/emef-zeferino-lopes-de-castro-rs/> <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/inovaescola/emef-zeferino-lopes-de-castro-rs/>
- GEC Rio de Janeiro: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/inovaescola/emef-zeferino-lopes-de-castro-rs/>
- Quest to Learn: <http://innoveedu.org/pt/quest-to-learn>
- Riverside School (Design for change): <http://porvir.org/escola-deve-permitir-criancas-participem-mundo-real/>
- <http://porvir.org/escola-deve-permitir-criancas-participem-mundo-real/>

Momento 3: Avaliação

Utilizando o aplicativo Plickers ou Kahoot os cursistas serão avaliados quanto a compreensão dos principais conceitos da aula.

Depois

Postar no AVA o mapa mental ou plano de ação elaborado pelo grupo e suas impressões sobre os casos estudados.

Atividade presencial 2 – Tecnologias educacionais

Link para o material da aula 2: <https://sway.com/6zVS7WzJQ1prLh3R>

Antes: Responder em ferramenta colaborativa: O que é tecnologia para você?

Ler: <http://romerotori.blogspot.com.br/2017/09/tecnologias-imersivas-e-interativas-na.html>

Início da aula: Apresentação dialogada (30 minutos) sobre tecnologias educacionais abordando um panorama sobre o conceito de tecnologia, panorama do uso do mobile learning (pesquisas recentes we are social), tipos de integração das tecnologias em contextos educacionais (m-learning, b-learning, e-learning, p-learning, u-learning, t-learning).

Estação 1: (30 minutos)

Objetivo: conhecer diferentes conceitos e recursos relacionados a tecnologias imersivas e refletir como pode-se inserir estes recursos em contextos educacionais.

- Realidade Virtual
- Realidade aumentada
- Vídeos imersivos
- Transmídia
- Realidade Mista

Estação 2: (30 minutos)

Objetivo: Conhecer diferentes aplicativos e softwares para criação de objetos de aprendizagem e sua utilidade e contexto educacional.

Discutam em grupo sobre quais os aplicativos e softwares que você utilizou para criar o recurso educacionais na atividade 5 do curso. Estudem outros dos recursos abaixo e pensem em como utilizariam ferramenta no contexto educacional. TAREFA: Gravar um vídeo ou podcast (áudio) com depoimento sobre a integração metodológica das tecnologias digitais em até 3 minutos.

Encerramento: Avaliação utilizando a ferramenta Kahoot.

O curso e o guia estão licenciado sob uma licença Creative Commons - Compartilhe este material de acordo com a licença abaixo.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-Não Comercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

7. CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve o objetivo geral de identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial, que se utilizam da parcialidade a distância, nos cenários público e privado, em duas instituições. Como objetivos específicos:

- m) Revisou-se a literatura a respeito de inovação educacional, metodologias ativas, conceituação das modalidades presencial, semipresencial, educação a distância e ensino híbrido;
- n) Caracterizou-se o cenário da pesquisa nas duas instituições a fim de identificar as tecnologias e os modelos de implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial (tecnologias utilizadas, técnicas e estratégias metodológicas e o objetivo do perfil profissional dos estudantes);
- o) Compreendeu-se como está acontecendo a implementação da portaria nº 1.134/2016 (BRASIL, 2016) em ambas os cursos pesquisados;
- p) Analisou-se, a coerência entre os dados dos documentos oficiais, das práticas pedagógicas dos professores e da voz dos estudantes, a partir da triangulação comparativa;
- q) Identificou-se as preferências dos estudantes quanto às estratégias metodológicas e tecnologias educacionais adotadas na prática pedagógica;
- r) Apresentou uma proposta de curso de formação docente para a educação híbrida considerando as especificidades das preferências discentes encontradas nesta pesquisa.

O processo de investigação desta pesquisa esteve pautado na abordagem qualitativa do tipo exploratório (GIL, 2008; DEMO, 2013; LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionário semiestruturado e entrevistas, análise exploratória documental (PPC, planos de ensino, políticas institucionais) e empírica (observação). Foram investigados 70 estudantes de graduação da modalidade semipresencial de duas IES.

A partir dos dados encontrados nos dois cenários estudados, foi possível encontrar convergências e divergências próprias da especificidade das Instituições e dos cursos analisados.

Observou-se que os estudantes do curso B são mais reticentes ao estudo pela plataforma virtual e preferem o estudo presencial pelo contato síncrono com os docentes e colegas. Ambas as IES destacam o potencial dos materiais disponibilizados online e consideram positiva a flexibilidade de estudo a distância, mas afirmam que depende do perfil de cada estudante e das características de cada disciplina. Notou-se que cada IES possui uma forma de organização da semipresencialidade (atividades, AVA, materiais, etc.).

Afirmam, de maneira geral, que a mescla de modalidades é positiva. Sugerem o uso de materiais multimidiáticos, diversificação de atividades privilegiando a interação e interatividade. Os dados demonstraram que o estudo dos diferentes materiais didáticos só acontece sob demanda de atividade ou avaliação. A falta de tempo para estudo fora da instituição é a justificativa mais frequente, seguida da falta de motivação, significado e interesse no tema. Observou-se ainda que a falta de estudo prévio impacta, inclusive, na escolha das técnicas e estratégias metodológicas pelo docente na aula presencial.

Percebeu-se dicotomia entre os recursos indicados no PPC, descritos nos planos de ensino e utilizados nas aulas. Há certa diversificação dos recursos educacionais utilizados com predominância do computador, data show, quadro e giz e textos e ambientes virtuais. O uso dos dispositivos móveis foi pouco explorado. A maioria dos estudantes do curso B revelou que não gostam de estudar com o apoio das videoaulas, mesmo considerando que estes recursos tem potencial para uso em sala de aula, enquanto na IES pública há maior preferência por este tipo de mídia. Ambos os estudantes sugerem diversificação das mídias utilizadas no AVA. Incitam que por vezes é disponibilizado material em excesso e que isso dificulta o estudo. Ressaltam a falta de interação nas plataformas virtuais. Ainda que inexpressivo, os dispositivos móveis são recursos utilizados em ambas as instituições, em sua maior parte como apoio dos estudantes. O uso destes dispositivos a partir de uma proposta pedagógica tem sido bem aceito entre os estudantes assim como uso de jogos e atividades gamificadas.

O perfil docente de preferência dos estudantes condiz com os teóricos estudados e com o descrito nos PPCs das IES. Os estudantes ressaltam o diálogo, a afetividade, a empatia, a dinamicidade, o respeito às características dos estudantes e o uso de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem como elementos essenciais do engajamento e da motivação discente. Entre as técnicas e

estratégias metodológicas de preferência discente, destacam-se atividades práticas e atividades que exigem o pensamento reflexivo como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas e investigação, porém a maioria dos professores se utiliza das estratégias aula expositiva e seminários. Atividades em grupos pequenos e colaborativas também tiveram boa aceitação entre os estudantes de ambas as IES. Os processos avaliativos nas duas instituições receberam críticas e merecem atenção e revisão.

7.1 Contribuições e lacunas

Pode-se afirmar que os cursos analisados atendem às exigências legais para a realização dos cursos presenciais com até 20% a distância. Porém, as falas dos estudantes e os dados da análise documental e observação demonstram que cada IES possui uma maneira de organização (infraestrutura, didática, materiais, etc.). Considerando a distinção entre o semipresencial e o híbrido conforme MORAN (2015; 2016) não se observou a integração de atividades entre os momentos presenciais e a distância afirmando o título dessa dissertação. A fala dos estudantes reforça o desejo (sonho) de uma educação verdadeiramente híbrida, que conecte as modalidades (EaD e presencial), que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo, ofereça diferentes experiências de aprendizagem e que tenha o docente como mediador deste processo (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Quanto às **preferências dos estudantes no ambiente online**, ainda há muito a avançar na organização didática das salas virtuais na IES pública e no potencial de interação e adaptação às preferências discentes na IES privada. A fala dos estudantes reforça o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que integre as modalidades, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador.

Percebeu-se que as aulas expositivas ainda são as estratégias mais utilizadas em ambos os cursos, mas há **preferências** dos estudantes por **estratégias metodológicas** que se utilizem de atividades em grupos, estimulando a colaboração, os desafiando a aplicar os conhecimentos, criando significação, conectando a teoria com a prática, demonstrando que os modelos híbridos e as metodologias ativas podem ser bem aceitas nestes cenários.

Apesar de os dois cursos terem um quantitativo de mais de cinquenta professores, o baixo número de docentes citados como inovadores ou que possuem uma relação especial com os estudantes, que os respeitem e respeitem seu aprendizado, que os envolvam no processo educacional, alerta para a necessidade de sensibilização e formação pedagógica visando a efetivação do descrito no PPC.

Quanto às **tecnologias educacionais** adotadas na prática pedagógica, os estudantes afirmam que além do AVA, textos em pdf e/ou impressos são bastante utilizados. O uso de redes sociais, dispositivos móveis e plataformas adaptativas aparecem de forma incipiente, porém eles veem que estes recursos podem ser explorados em aula.

A análise do **perfil profissional** do curso Bindica que a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipes e o pensamento reflexivo são as habilidades mais desenvolvidas, enquanto na IES pública são trabalhar em equipes, autonomia e cooperação. A escolha das estratégias metodológicas pode impactar no desenvolvimento das habilidades e atitudes desenvolvidas. Sugere-se que a escolha metodológica leve em consideração os objetivos pedagógicos de conteúdo, habilidades e atitudes que se espera desenvolver levando em consideração o perfil do estudante e as formas como ele aprende.

7.2 Limitações

Tem-se em mente que uma pesquisa de mestrado não tem a pretensão de esgotar as análises e possibilidades, portanto este estudo coletou dados na pesquisa exploratória que não foram inteiramente analisados. Focou-se apenas nas categorias anunciadas (estratégias metodológicas, tecnologias educacionais, modalidades de ensino), mas poder-se-ia explorar diversos outros temas a partir das falas dos resultados encontrados.

A presente pesquisa não teve como avaliar se a aplicação dos pontos elencados pelos estudantes sobre as preferências educacionais gera mais engajamento e conseqüentemente maior desempenho e retenção dos estudantes nos cursos analisados apenas indica o que os estudantes pesquisados preferem enquanto atividades/recursos pedagógicos.

Ainda, este estudo teve como foco a ótica dos estudantes, mas uma instituição não se faz apenas a partir deste enfoque. Há que se considerar a ótica

institucional, docentes, dos gestores e dos servidores envolvidos, ou seja, de toda a complexa estrutura que envolve um planejamento de curso ampliando, assim a visão sobre o potencial da educação híbrida.

Aponta-se como limitação o número de aulas presenciais assistidas na IES pública, que poderia ser ampliado durante todo o semestre para se ter uma visão mais completa do processo pedagógico.

7.3 Trabalhos futuros

Como trabalhos futuros, sugere-se pesquisar a voz dos docentes, dos gestores e dos servidores envolvidos nos cursos para entender as preferências metodológicas e tecnológicas e suas escolhas.

Poder-se-ia ainda explorar o acompanhamento dos cursos presenciais que possuem parcialidade a distância em longo prazo, avaliando-se os potenciais e desafios da mescla de contextos para aprendizagem dos estudantes.

Outra possibilidade seria ampliar o estudo em mais IES com objetivo de se conhecer a forma como o semipresencial tem sido implementado, as preferências educacionais dos estudantes, as estratégias utilizadas pelos docentes bem como as sugestões e críticas sobre o processo, visando elaborar uma proposta de implementação de educação híbrida na graduação.

Após a presente pesquisa, seria positivo apresentar uma proposta de implementação do ensino híbrido, adaptando ou criando modelos que se adequam a cada contexto levando em consideração as conclusões apresentadas. Acompanhar a implantação dessa proposta e avaliar seus desafios seria uma opção a longo prazo.

Sob minha ótica a pesquisa contribuiu em muitos pontos. Para conhecer diferentes formas de implementação da resolução nº 1134/2016, tendo a partir da visão do estudante um diagnóstico do que tem acontecido e das suas preferências educacionais. Conhecer a visão dos diferentes atores permitirá a elaboração de diferentes abordagens, repensando as propostas de formações docentes, e posteriormente um repensar das dinâmicas presentes na concepção educacional.

REFERÊNCIAS

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil** 2014. Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/ [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: IBPEX, 2015.

ABED. Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015**. Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/ [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: IBPEX, 2016.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a Distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 abr. 2018.

ALMEIDA, I. C. L.; ATHAYDE, M. M. Tecnologia na educação: o uso da Plataforma Norteamericana Khan Academy em uma determinada escola municipal de Rolândia/PR — um estudo de caso. In: EDUCERE. **Anais**, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15917_10646.pdf>. Acesso em: 30 maio 2018.

AZEVEDO, F. et al. O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACKES, Luciana. Espaço de Convivência Digital virtual (ECODI): o acoplamento estrutural no processo de interação. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 337-355, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

BERGMAN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. LTC, 2017.

BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. **The Handbook of Blended Learning**: Global Perspectives, Local Designs. U.S: John Wiley & Sons, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamentava o Art. 80 da LDB. Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 2.561, de 1998**. Regulamentava o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001**. Brasília, disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004**. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Brasília, 2004 disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamentava o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação a distância**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/reuni/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 30 maio 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1134, de 10 de Outubro de 2016**. Regulamenta a oferta de carga horária a distância em disciplinas presenciais. Brasília, 2016a. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação INEP 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 9057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2005, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. Curitiba: Intersaberes, 2008.

CALIARI, K. V. Z.; ZILBER, M. A. PEREZ, G. Tecnologias da informação e comunicação como inovação no ensino superior presencial: uma análise das variáveis que influenciam na sua adoção. **Revista de Gestão**, v. 24, n. 3, p. 247-255, jul.–sep. 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227617301169>>. Acesso em: 30 maio 2018.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAVALCANTI, C. M. C.; FILATRO, A. **Design thinking na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. JOHNSON, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender**. Trad. Raul Rubenich. Porto Alegre: Editora Bookman, 2009.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, P. S. Um estudo sobre a inovação como estratégia de formação contínua de professores de ciências. **VII Enpec**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 1-13, 8 nov. 2009. Disponível em: <posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1006.pdf1>. Acesso em: 10 maio 2017.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUDOURISI, E. S.; GIANNELLA, T. R.; STRUCHINERI, M. Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. **Rev. bras. educ. med. [online]**, v. 37, n. 3, p. 396-407, 2013. ISSN 0100-5502. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022013000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 maio 2018.

GUEDES-GRANZOTTI, R.B.; SILVA, K. da; DORNELAS, R.; CESAR, C. P. H. A. R.; PELLICANI, A. D.; DOMENIS, D. R. Situação-problema como disparador do processo de ensino-aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Revista CEFAC**, n. 17, p. 2081–2087, 2015. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n6/1982-0216-rcefac-17-06-02081.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

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

IES PRIVADA. **Plano de desenvolvimento Institucional**. Curitiba 2015.

IES PRIVADA. **Projeto Pedagógico do curso**. Curitiba, 2012.

IES PÚBLICA. **Plano de desenvolvimento Institucional**. 2011-2016. Curitiba 2011.

IES PÚBLICA. **Projeto Pedagógico do curso**. Curitiba, 2013.

KALENA, F.; GOMES, P. **Educação sob medida**. PORVIR. São Paulo, 2016 (site) Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/personalizacao/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2012.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2010.

LIMA, L.H.F.; MOURA, F.R.M. O professor no ensino híbrido In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas: temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. C.; LAURINO, D. P. Gestor aprendente no ensino mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 105-121, maio 2017. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/439>>. Acesso em: 11 jun.2018.

MACHADO, D. P. **Perspectivas de docência e interação na educação superior**: ambiente virtual teleduc. Dissertação (Mestrado). Tuiuti. Curitiba, 2009.

MACHADO, D. P.; FURLANETTO, P. F. Popcorn Thursday: a Sétima Arte fazendo parte de um projeto inovador no aprendizado de Língua Inglesa. **9º Encontro Nacional de História da Mídia**, UFOP, Minas Gerais, 2013.

MACHADO, N. S.; MACHADO, D. P. Modalidade semipresencial no ensino superior: a tecnologia, a docência e a discência. In: Educere: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais**, 2017, Curitiba. Curitiba: Champanhat, 2017. v. 1. p. 1-26000. 2017a.

MACHADO, N. S. MACHADO, D. P.; Semipresencial: mesclando experiências da educação a distância e presencial na educação superior. In: CIAED: 23 Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais**. Foz do Iguaçu, 2017b.

MATSUMOTO, C. E.; MARTINS, D. P.; CARRASCO, F. T; GALLO, L.; GONCALVES, R. S. H.; PIMENTEL, E. P. A. Caminho de um Ambiente Adaptativo de Aprendizagem baseado no. In: CACIC — Congresso Argentino de Ciências da Computação, 2007, Corrientes. **Anales del XIII Congreso Argentino de Ciencias da Computação**. Universidad Nacional del Nordeste, 2007. p. 798-805.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus. 2003.

MASETTO, M. T. (Org.). **Inovação no Ensino Superior**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MATTAR, J. **Design Educacional**. Educação a Distância na prática. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MARTÍNEZ, D. É. G.; BIZELLI, J. L.; INFORSATO, E. do C.. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: o ambiente virtual de aprendizagem em curso semipresencial. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2017. v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10302>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MELLO, C. DE C. B.; ALVES, R. O.; LEMOS, S. M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, v. 16, n. 6, 2015–2028. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0216201416012>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITRE, S., SIQUEIRA-BATISTA, R., GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. MORAIS-PINTO, N., MEIRELLES, C., PINTO-PORTO, C., MOREIRA, T.; HOFFMAN, L. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências saúde coletiva**, v. 13, n. 2, p. 2133-44, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v13s2/v13s2a18>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Tradução por Rober to Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M., Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2017.

MORAN, J.M.; BACICH, L. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

NMC. **Horizon Report Higher Education Edition**. 2014. Disponível em: <flacso.org.br/files/2015/09/Panorama-Tecnologias-na-ES-2014.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

NMC. **Panorama Tecnológico para as universidades Brasileiras: Uma Análise Regional do Horizon Project**. 2015. Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2015/11/02/horizon-report-2015-universidades-brasileiras/>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

NMC. **Horizon Report: Higher Education Edition**. 2016. Disponível em: <<https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2016-higher-education-edition/>>. Acesso em: 6 jun.2017.

NMC. **Horizon Report Higher Education Edition**. 2017. disponível em: <<http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>>. Acesso em: 06.jun.2017.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Novas Tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PERES, P.; PIMENTA, P. **Teorias e práticas de b-learning**. Edições Sílabo. Lisboa, 2011.

PADILLA-BELTRÁN, J. E.; VEGA-ROJAS, P. L.; RINCÓN-CABALLERO, D. A.. Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. **Entramado**, 2014. Vol. 10, n. 1, p. 272-295. (Enero — Junio). Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n1/v10n1a17.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PÁDUA JÚNIOR, F.; CASTILHO FILHO J.P. de.; STEINER NETO, P. J.; AKEL SOBRINHO, Z. Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduacao em administracao. **Administração: Ensino e Pesquisa**, 2014. [S.l.], v. 15, n. 2, p. 295-321, jun. 2014. ISSN 2358-0917. Disponível em: <<https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/22>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PARREIRA JÚNIOR, W. M.; BARAÚNA, S. M.; OLIVEIRA, G. S. Docência universitária: um estudo sobre a interação entre docentes e estudantes em cursos na modalidade semipresencial. **RIED**: revista iberoamericana de educación a distancia. Vol. 16(2), p. 193-212 2013 Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/9912/9454>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PARREIRA JÚNIOR, W. M.; BARAÚNA, S. M.; OLIVEIRA, G. S. Docência universitária: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade semipresencial. *Educação em foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, jul./out/. 2015.

Disponível em:

<<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2932>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

PEGALAJAR-PALOMINO, M. Estratégias de aprendizagem para os estudantes universitários para a formação presencial e semipresencial. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Jan-Jun, v. 14, n. 1, p. 659-676, 2016. Disponível em:

<<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a46.pdf>>. Acesso em: 11 jun.2018.

PERRENOUD, P. THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2001.

ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**, p. 1–8. CIAED, 2014. Disponível em:

<www.abed.org.br/.../Metodologias_Ativas_alem_da_sala_de_aula_Enilton_Rocha.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

ROSTAS, M. H. S. G.; ROSTAS, G. R. O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, S. L.; SILVA, S. F. R.; SANTANA, G. S. DE M.; NUTO, S. DE A. S.; MACHADO, M. DE F. A. S.; DINIZ, R. DE C. M.; SÁ, H. L. DO C. Estratégia Educacional Baseada em Problemas para Grandes Grupos: Relato de Experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 39, n. 4, 607–613, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e02312013>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

SCHLEMMER, Eliane Grings. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **RIED: revista iberoamericana de educación a distancia**, v. 19, n. 2, p. 107-124, 2016.

SHNEIDER, F. **Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

SHON, D. **Educating the reflective practioner**. San Francisco: Jossey-Bass,1992.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. **As tecnologias digitais no ensino híbrido**. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

TARCIA, R. M. L. e CABRAL, A. L. T. **O novo papel do professor na EaD**. CIAED, São Carlos, 2012.

TORI, R. **Educação sem distância**. Artesanato Educacional: São Paulo, 2017.

TORRES, P.L. **Palestra proferida na UTFPR**. Curitiba, 2017.

VITER, Luciana Nunes. **Interação e engajamento em ambiente virtual de aprendizagem**: um estudo de caso. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2013. 158 p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254256429_Interacao_e_engajamento_e_m_ambiente_virtual_de_aprendizagem_um_estudo_de_caso>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÊNDICE A — Relatos da observação

Para realização da observação no curso B do curso B foi realizada uma conversa inicial com o diretor da escola responsável por vários cursos na instituição com o objetivo de entender a organização da IES e de selecionar o curso para pesquisa. A conversa durou aproximadamente 01:30h e a partir dela foi possível compreender a organização da instituição e estruturação dos cursos. Selecionado o curso fui a coordenação do mesmo explicar a proposta de pesquisa e definição dos horários e selecionar as disciplinas disponíveis para a observação.

Na IES pública fui a coordenação do curso que possui características estruturais semelhantes com o curso selecionado na IES privada. Conversei com o coordenador do curso por aproximadamente 01:30h e ele me explicou como aconteceu a inserção da EaD no curso que até 2013 era exclusivamente presencial. Combinamos que ele faria um contato com os docentes e que a partir do retorno deles eu poderia me organizar para observar as aulas.

A observação aconteceu de forma não estruturada e focou-se em observar as categorias anunciadas nesta pesquisa: modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas.

- Observação no curso A da IES pública

A observação no curso A do curso A aconteceu em 13 aulas compostas de 5 horas de observação presencial e 21 horas de observação a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem de duas disciplinas presenciais que possuem 20% a distância (disciplinas A e C) e outra (disciplina B) que acontece presencialmente com suporte do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Acompanhou-se a interação no ambiente virtual. As ferramentas do AVA são escolhidas pelo docente responsável pela disciplina, bem como a criação de provas, atividades, orientações, seleção de materiais e todos os passos restantes do design educacional das disciplinas. Recebi resposta positiva da professora P8 para observar sua disciplina. O professor P9 me acolheu bem e se colocou à disposição em me receber na aula presencial e no ambiente virtual desde o primeiro contato. Outros contatos foram feitos. A Professora P10 me respondeu negativamente dizendo que não se sentia à vontade que eu assistisse suas aulas e justificou *“pois elas se dão com muita aula teórica e textos e tal...As minhas “inovações” didáticas EaD/Híbridas, eu as estou preparando ainda... e não as pratiquei... Lamento e espero que você assista a outras aulas bem*

legais, de colegas nossos” (P10, 2017). O professor P16 é o coordenador do curso e disponibilizou o acesso a sua sala virtual para observação.

Aula 1 e 2

As aulas 1 e 2 da disciplina A equivalem a 4h/aula e aconteceram a distância na primeira semana de aula. No Ambiente Virtual de Aprendizagem há vídeos, textos, planilhas. A atividade 1 possui orientações para que realizem o estudo de um texto e façam um trabalho individual para a aula 1 que foi enviada via fórum de notícias pelo docente.

Caros, como a disciplina possui 20% de EAD (correspondente a 6 aulas ou 3 semanas), não haverá problemas. As aulas correspondentes à primeira semana serão substituídas por duas atividades em EAD.
EAD 1 — texto a respeito de processos e áreas de conhecimento em projetos
EAD 2 — fórum de discussão de caso do livro do prof. Amaru
 Em caso de dúvidas, postem aqui. (P9, 2017)

Para substituir a aula 1 os estudantes precisavam elaborar um resumo. Realizada a atividade os estudantes deveriam entregar via AVA. Eles possuíam duas semanas para entregar a atividade referente a aula 1 e 2. A atividade (EaD 1) foi entregue por 22 estudantes dos 26 matriculados no AVA da disciplina. Após a entrega o docente fez um comentário para cada atividade de forma sintética apontando se estava ok ou o que poderia ser melhorado na atividade. As notas das atividades, em sua grande maioria, foram de 100 pontos.

Para a aula 2 a atividade consiste de participar de um Fórum que continha um estudo de caso. A atividade orientava:

Atividade — Participação em fórum: discutir o caso proposto. O que e como entregar? — participação em fórum no Moodle. Quando? — A tarefa deve ser realizada até as 22h do dia 13/08/2017, exclusivamente no Moodle. Caso para discussão: (se preferir, [baixe o pdf](#)) (P9, 2017).

A atividade utilizou-se de um fórum geral. Disponibilizou-se o texto de um caso e cinco questões. Foram abertos 19 espaços. Nesses espaços os estudantes responderam pontualmente as questões. Em um dos espaços criados três estudantes interagiram uns com os outros debatendo o caso. O professor fez duas intervenções indagando os estudantes ou complementando suas respostas. Nas outras respostas não se viu a participação nem do docente nem dos colegas. Os estudantes apenas responderam pontualmente as questões.

Aula 3

Cheguei às 07h30min da manhã e me apresentei ao docente P9. A sala tem 15 estudantes e 24 matriculados no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O Professor fazia anotações sobre a organização da disciplina no quadro. Era a primeira atividade presencial dele com os estudantes. A sala era grande e as carteiras estavam dispostas em fileiras. As duas aulas anteriores aconteceram via AVA. No quadro estava explicado informações básicas do plano de ensino, senha do AVA, contato telefônico e e-mail, horário das aulas presenciais (4 aulas semanais que equivalem a 60h semestrais).

A avaliação seria composta por uma prova e exercícios ao longo da disciplina. Também haveria estudos de caso em grupos e aulas expositivas. Ele avisa que os estudantes não costumam reprovar, mas que exige estudo. A outra parte do quadro está com tópicos do conteúdo sobre a gestão de projetos sob a ótica do PMI.

O professor se apresenta e explica o que está no quadro. Faz uma aula explicativa. Pergunta para os estudantes sobre os temas e nenhum responde. A maioria dos estudantes faz anotações no caderno, um está com laptop, poucos com celular. As carteiras estão enfileiradas, os estudantes se aglomeram no fundo, quase que divididos por gênero. A disciplina tem estudantes de diversos períodos do curso. Alguns estudantes estão desatentos no celular. A aula prossegue. Em determinado ponto o professor pergunta *“Quem está navegando, já acessou o Moodle?”*(P9, 2017), ele permite o uso do celular e incentiva que acessem a sala virtual. Explica que já tem atividades no AVA e que vale nota e frequência. Quem não faz leva falta. Após 50 minutos de aula um estudante está dormindo, um está no facebook, um está de costas escrevendo, três estão usando o celular, alguns estudantes estão distraídos. O professor exemplifica o conteúdo e utiliza o quadro e giz para explicar os conceitos que serão aprofundados nas aulas seguintes mediante aula expositiva.

Durante a aula o professor explica a matéria e faz perguntas a turma mas ninguém participa.

As aulas 5 a 8 se referem às atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem desta disciplina do professor P9.

Aula 4

Às 09h30min me apresento para a professora P8 responsável pela disciplina B. Ela pede que eu me apresente a sala. A professora faz questão de me dizer que faz chamada porque quer conhecer os estudantes. Esta turma tem alguns estudantes mais velhos (acima de 45 anos). São 14 homens e 7 mulheres (muitos

faltaram). É a 2ª semana de aula do semestre. A professora está com dificuldades para abrir a apresentação, um estudante ajuda. Salva o arquivo em PDF e abre para ela. A professora reforça que a disciplina precisa da participação dos estudantes. Fala que o celular ela só deixa se for para acessar o AVA, não é para ficar em redes sociais. Tem 4 estudantes com notebook. A professora pergunta quem leu os textos e quase ninguém responde. Pede para que os estudantes falem o conceito de cultura e poder, pesquisados anteriormente. Ela chama estudante por estudante. A maioria se expressa. Algumas falas geram debate. A aula prossegue por 3 aulas de 50 minutos. A professora permanece essas 3 aulas sentada debatendo e arguindo os estudantes sobre os conceitos trazidos. Ao final da aula ela reforça para que estudem os textos (há 2 textos no AVA). Pede para que preencham uma folha escolhendo os dias para participarem da “hora da notícia”, em que ela destina os 15 minutos finais da aula para que cada estudante (um por aula) exponha um fato relacionado com o conteúdo.

Figura 7 — AVA da disciplina da professora P8



Fonte: Moodle da disciplina

O ambiente virtual da disciplina é organizado por aulas disponibilizando o plano de ensino da disciplina, os textos em pdf e slides utilizados nas aulas. O recurso do fórum de notícias é utilizado eventualmente para enviar recados para todos os estudantes. Não possui espaços para entregas de atividades ou fóruns para interação, é usado somente como repositório.

Aula 5

A atividade referente a esta aula aconteceu no ambiente virtual (EaD 3). Por meio de atividade individual com entrega no ambiente virtual composta de um texto

que contenha 10 a 20 linhas, a partir do material disponível para a atividade na plataforma virtual. A atividade possui o seguinte enunciado:

Atividade — Trabalho individual: a gestão do conhecimento em projetos a partir do formulário de lições aprendidas. O que e como entregar? — texto no Moodle, com 10 a 20 linhas, percorrendo a respeito de como, a partir do formulário de lições aprendidas, gerencia-se, ou pode-se gerenciar, o conhecimento em projetos. Se houver citações as referências e/ ou *links* deverão constar ao final — inédito e exclusivo para esta disciplina/ ano/ semestre. Quando? — A tarefa deve ser entregue até as 22h do dia 15/10/2017, exclusivamente no Moodle (P9, 2017).

As atividades a distância vão tendo menor participação ao longo do semestre. A atividade foi realizada por 18 estudantes dos 24 matriculados. Após a realização da postagem não houve comentários via plataforma pelo docente.

Aula 6

A aula 5 a distância consistia de uma pesquisa individual ou em equipe (EaD 4) que deveria ser realizada até o mês final da disciplina e entregue no AVA. Assim dizia o enunciado:

Atividade — Pesquisa individual ou em equipe: documentos para planejamento e gestão de projetos na ótica do PMI. O que e como entregar? — arquivo compactado contendo documentos de gestão de projetos. Deverá haver, no mínimo, um documento de iniciação ou autorização para a realização do projeto (*kick off*, termo de abertura, ...), um documento de encerramento e mais dois documentos à escolha do(s) aluno(s). Não é necessário que os *links* sejam do mesmo sítio — esta pesquisa deverá ser inédita e exclusiva para esta disciplina/ ano/ semestre. Quando? — A tarefa deve ser entregue até as 22h do dia 05/11/2017, exclusivamente no Moodle. Obs.: caso realizado em equipe, indicar todos os componentes e no máximo 4 participantes (P9, 2017).

Esta atividade foi postada por 10 estudantes, porém alguns postaram pelo grupo, somaram-se 21 participantes nesta atividade. Na plataforma não estão registrados os comentários do docente.

Aula 7

A aula 6 consistiu da participação no fórum da disciplina (EaD 5). A atividade tinha como tema um estudo de caso e algumas questões para reflexão e assim estava escrita:

Fórum — caso Amaru. Atividade — Participação em fórum: discutir o caso proposto. O que e como entregar? — participação em fórum no Moodle. Quando? — A tarefa deve ser realizada até as 22h do dia 29/10/2017, exclusivamente no Moodle (P9, 2017).

Logo abaixo estava descrito o texto do caso e duas questões. Da mesma forma que a outra atividade que utilizou o fórum esta também foi organizada com um Fórum Geral e não se viu discussão exceto por 3 comentários. Dois comentários tiveram uma interação cada e o primeiro feito pelo docente perguntava: *“Este exercício foi realizado em sala de aula no início da disciplina. De lá para cá a visão da equipe mudou? Se sim, o quê mudou?”* (P9, 2017). Dois estudantes fizeram intervenções dizendo que haviam conversado com o grupo, mas a visão continuava a mesma sobre o caso. Não houve comentários do docente nas respostas apresentadas.

Aula 8

A atividade referente à aula 7 solicitava a elaboração de trabalho individual ou em grupo (EaD 6) para entrega ao final da disciplina que assim descrevia:

Atividade — Trabalho individual ou em equipe: elaboração da documentação do trabalho de projetos realizado pela equipe. O que e como entregar? — arquivo único ou compactado contendo, de acordo com o modelo proposto, a documentação do trabalho de projeto — inédito e exclusivo para esta disciplina/ ano/ semestre. Quando? — A tarefa deve ser entregue até as 22h do dia 27/11/2017, exclusivamente no Moodle. Obs.: caso realizado em equipe, indicar todos os componentes e no máximo 4 participantes (P9, 2017).

Na sequência descrevia com detalhes o que deveria ser entregue. Foram entregues 7 (sete) tarefas que foram realizadas por 20 estudantes. Não há comentários na plataforma feitos pelo docente. Outras 8 (oito) atividades foram propostas como complementares a aula presencial durante o semestre.

Figura 8 — Atividades realizadas no AVA da disciplina do professor P9

Item da nota	Nota	Intervalo	Participações	Avaliação
304208 - Gestão de Projetos				
EAD1 (até 13 de agosto) - Processos e áreas de conhecimento	-	0,00-100,00		
EAD2 (até 13 de agosto) - Fórum - Discussão de caso de lei do prof. Arnau	-	0,00-100,00		
EAD3 (até 16 de outubro) - Lições aprendidas e gestão do conhecimento	-	0,00-100,00		
EAD4 (até 5 de novembro) - Documentos para gestão de projetos	-	0,00-100,00		
EAD5 (até 29 de outubro) - Fórum - Discussão de caso de lei do prof. Arnau	-	0,00-100,00		
EAD6 (até 27 de novembro) - Trabalho de projetos	-	0,00-100,00		
Exercício 15 ago - caso Clark-Falcat, lei do Exame (até 22 de agosto, 7,30)	-	0,00-100,00		
Exercício 22 de agosto - Responder as 10 questões do caso passado em aula (comentários de Thomas, até 29 de agosto, 7,30)	-	0,00-100,00		
Exercício de 29 de agosto (leitura em projetos, até 5 de setembro, 7,30)	-	0,00-100,00		
Exercício de 05 de setembro (VME, até 12 de setembro, 7,30)	-	0,00-100,00		
Exercício de 12 de setembro (tipos de comunicação, até 19 de setembro, 7,30)	-	0,00-100,00		
Exercício de 26 de setembro (diálogo Flóres, até 03 de outubro, 7,30)	-	0,00-100,00		
Trabalho referente à prova	-	0,00-100,00		
Exercício de risco proposto pelo Elane	-	0,00-100,00		
Exercício 2 de programação financeira de projetos	-	0,00-100,00		
Total do curso	-	0,00-100,00		

Fonte: AVA do curso A (2017)

Aula 9 a Aula 13

O AVA da disciplina C apresenta uma organização espacial diferente da sala da disciplina B. O docente parece ter mais habilidade com a plataforma e explora diferentes ferramentas tais como: envio de arquivo (3), questionário (3), wiki (3), laboratório de avaliação (1), fórum (3), glossário (1), autoavaliação (2). Todas estas atividades substituem 9h (20%) da carga horária total da disciplina. A sala possui 37 estudantes matriculados. Dos 3 fóruns propostos apenas 1 (um) era avaliativo. Os outros dois tinham objetivo de comunicação entre docente e estudantes. Silva (2006 apud ROSTAS, ROSTAS, 2009. p. 139) ressalta que o “ambiente virtual de aprendizagem, que representa a sala de aula on-line, é um conjunto de interfaces, ferramentas e estruturas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem”. As atividades que utilizaram a ferramenta fórum foram organizadas como um fórum geral. Cada tópico foi aberto pelo docente ou pelo monitor da disciplina e iniciava uma discussão simples.

O fórum teve o objetivo de desenvolver uma atividade e de enviar notícias. Ao final de cada atividade o professor e o monitor faziam uma inserção tecendo uma costura textual e indicando referências complementares. Na atividade desenvolvida no fórum 19 estudantes participaram. As 12 interações dos dois monitores sobre as postagens individuais tinham o objetivo de avaliar a postagem feita com base nos critério de avaliação ou de orientar quanto a realização correta da atividade. Durante o período de realização o monitor fez uma postagem encorajando as postagens: *“A participação de vocês é muito importante para uma aprendizagem efetiva. Para quem cumpriu o proposto já foi avaliado e dado feedback. Abaixo segue o texto usado de referência para esta atividade”* (Monitor disciplina C, 2017).

- Observação no curso B da IES privada

As atividades de observação no curso B foram realizadas no período de 02/06/2017 a 31/08/2017, com carga horária total de 32 (trinta e duas) horas. A participação nas aulas presenciais ocorreu no turno da noite, perfazendo de 2 a 4 horas por semana. Também tive acesso ao AVA de uma das disciplinas e pude constatar que o AVA somente foi utilizado para disponibilização dos materiais das rotas de aprendizagem e realização das APOLs e para postagem de tarefas, sem proporcionar discussões ou interação entre os estudantes.

O foco principal do estágio foi o acompanhamento das aulas presenciais de três disciplinas de uma turma, com 45 (quarenta e cinco) estudantes inscritos. A pesquisadora percebeu que a maioria dos estudantes não acessa o AVA

regularmente e não realiza as leituras antes das aulas, tendo dificuldade para acompanhar as aulas presenciais e interagir com o conteúdo, mas para realizar as APOLs eles estudam o material virtual.

A avaliação formativa acontece diariamente por meio da interação dos estudantes e participação nas atividades propostas (estudos de caso, trabalhos em grupo, aulas dialogadas), mas parece que é uma avaliação extra. *“Todas as aulas valem 1 (um) ponto extra com um exercício prático” (P1, 2017)*. A avaliação é realizada no AVA via APOL a cada final de rota e prova objetiva e discursiva presencial online ao final do quadrimestre.

O material é o mesmo preparado para a rota de aprendizagem da modalidade EaD. Em uma das disciplinas observadas, o professor da disciplina é o mesmo que gravou a rota que está disponível no AVA e utiliza os mesmos slides nas aulas presenciais.

A participação nas aulas possibilitou acompanhar de forma mais próxima a realidade dos estudantes e professor na sala de aula. Os professores foram codificados em P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 para preservar a identidade.

Antes do início da aula, escutei três estudantes conversando sobre os professores. Duas delas com o celular na mão. Falavam sobre os docentes do curso. *“O Melhor professor é o professor P2, porque ‘ele sabe’. O professor P1 ele começa a falar algo e muda de assunto” (E54, 2017)*. Às 19h03min o professor chegou. Apresentei-me. Ele disse que é a 2ª aula da disciplina, que precisaria contextualizar a aula, pois os estudantes ainda não têm o costume da leitura, mas a partir da próxima aula trabalhará com atividades e dinâmicas.

Observa-se que na sala há 22 (vinte e dois) estudantes no início da aula, composta por 55% estudantes do sexo feminino e 45% masculino. Todos possuem algum dispositivo móvel que fica sobre a carteira durante a aula (celulares em sua maioria, laptops e tablets). Todos possuem caderno para anotações. A sala é grande. Todas as carteiras estão enfileiradas.

A aula inicia, os estudantes demoram a prestar atenção, estão inquietos. O professor abre os slides e às 19h13min inicia se apresentando (escreve seu nome no quadro), uma estudante pede o e-mail, a mesma que falou sobre os professores bons e ruins no corredor. Durante a fala do professor, noto que 4 (quatro) estudantes usam o celular como distração.

O professor (P1) utiliza a técnica de aula expositiva dialogada e os recursos: lousa, giz, computador, data show. Os estudantes fazem algumas perguntas.

Ele (P1) vem à minha mesa e me explica que todas as aulas valem 1 (um) ponto extra e possuem um exercício prático. Professor pergunta o que o professor P5 passou na última aula e os estudantes não se lembram. O Professor P5 é responsável por uma disciplina interdisciplinar nomeada de PBL — Aprendizagem baseada em problemas, na qual os estudantes têm o objetivo de desenvolver um projeto interdisciplinar ao final.

O professor P1 utiliza o mesmo material preparado para a 1ª rota de aprendizagem. Disponível no AVA para os estudantes. Professor desliga o projetor e usa o quadro. Resume o que foi dito nos últimos 40 min.

Às 19h55min orienta uma atividade em grupo. Os estudantes juntam suas carteiras. Cada grupo deve desenhar 2 (dois) a 3 (três) processos identificando entradas-atividades e saídas. Todos os grupos chamam o professor simultaneamente para esclarecer dúvidas. Os estudantes usam os celulares como suporte para pesquisa.

O estudante com o laptop busca imagens de fluxo no Google. Usa para montar a apresentação do grupo. Não há nenhum aviso de não usar as tecnologias digitais.

O trabalho acontece nos grupos a partir do diálogo e a colaboração. Os grupos usam seus dispositivos como suporte para a atividade didática sem restrição do docente. O professor no primeiro momento da aula fez a exposição do conteúdo, mas deixou claro que o material está no AVA. No segundo momento os grupos utilizam as tecnologias para extrapolar e tirar ideias de solução. O professor anda pelos grupos tirando dúvidas.

Aula 2

Na aula anterior o professor P1 fez a dinâmica simulando uma empresa com vários processos. Os grupos deveriam produzir aviões de dobradura. Ele retoma o que foi feito. Um estudante me explica que “todas as UTAS tem espaço no AVA e tem a rota para estudo” e depois fazem a APOL que não é criada pelo docente da disciplina, mas por um docente externo. Os materiais da rota e do livro apoiam o conteúdo da aula. Perguntei a um estudante se ele lê os materiais e ele respondeu: “Na verdade nunca li nenhum livro. A APOL tem 1h, mas faço em 15 minutos” (E38, 2017).

O professor passa um caso da empresa X composto pela descrição do caso e 4 (quatro) perguntas para ser respondidas em grupo. Os estudantes estão dispersos, não discutem no grupo e dividem as questões para que respondessem individualmente. Entregaram as respostas para o docente de forma escrita. Não houve fechamento do caso pelo docente.

Após 50 minutos de aula, os estudantes não discutiram o caso entre si. Falavam do trabalho, da vida, usavam o celular para tirar fotos, alguns usavam o Whatsapp, Facebook e se dispersavam.

O docente passa pelos grupos perguntando se havia dúvidas, alguns estudantes discutem em duplas ou fazem a atividade individualmente. O docente tem consciência da atividade, me mostrou todos os planos de aula previamente organizados. Todas as aulas já estão prontas e ele só reproduz (os planos foram pensados e aplicados com outras 2 turmas). Conversando com o docente ele disse que as tecnologias auxiliam sua prática. Ele usa o quadro, projetor, computador com acesso a internet, o AVA. Às vezes usa o laboratório, mas é difícil conseguir horário disponível. Falou que os estudantes preferem aulas mais dinâmicas e que são mais participativos nestas do que nas aulas expositivas.

Os conteúdos estão na rota no AVA. Por lá todos tem acesso aos materiais.

As 20h17min ele faz a chamada. O professor divide 7 (sete) temas que os estudantes deverão apresentar na próxima aula. Divide os grupos por letras de modos que os grupos sejam montados aleatoriamente desfazendo os grupos fixos de trabalhos dos estudantes. Não são apresentados os critérios para avaliação. Os estudantes precisam se organizar para a próxima aula. A aula termina e os estudantes vão para o intervalo.

Aula 3

Os grupos apresentaram os trabalhos organizados na aula anterior. Dois grupos não se prepararam e improvisaram, precisando da ajuda do docente. Alguns apresentaram utilizando Power Point ou Prezi e um grupo fez uma dinâmica. Toda a turma se envolveu. O professor complementava o que os discentes apresentavam com respeito.

Aula 4

A aula foi expositiva. O professor justificou a metodologia adotada, pois precisava passar alguns fundamentos. O Professor perguntou se os estudantes já fizeram a APOL, se o conteúdo dado em aula foi desenvolvido na avaliação online,

alguns dizem que sim, poucos respondem. Converso com um estudante que reforça que ele acessa pouco o AVA e não lê o material antes, mas que para a APOL ele precisa estudar antes.

Professor retoma a dinâmica do SIPOC na qual os estudantes fizeram o processo de fazer pipoca. Quando o docente desenha no quadro a turma se dispersa e se agita. O professor faz um esquema no quadro, segundo ele o computador estragou.

A organização da sala é sempre a mesma, professor a frente, carteiras enfileiradas. A sala não tem estímulos visuais exceto por cartazes que estudantes fizeram em aula. A tecnologia digital não é integrada a aula, é usada apenas como suporte. O professor usa as mesmas apresentações da rota na aula presencial. Indicou 2 (dois) programas para fazer fluxograma (Bizagi e Microsoft Visio). Fala que fará uma aula no laboratório para ensinar a trabalhar com o programa. O professor questiona se os estudantes viram o material na rota de aprendizagem e eles negam. Eles parecem não conhecer a dinâmica da sala invertida. Poucos dialogam com o docente quando ele faz perguntas.

Aula 5

Os estudantes apresentaram trabalhos sobre 5 (cinco) temas diversos. Antes da aula vejo o burburinho, pois alguns não tinham se preparado e alguns estudantes faltaram. O professor orienta a apresentação e intervém quando necessário. A medida e que os grupos apresentam os alunos vão se organizando, alguns revisam o que vão apresentar, outros cochicham sobre a apresentação, alguns prestam atenção. O professor faz uma fala entre as apresentações tentando explicar melhor os conteúdos.

Aula 6

O professor faz uma aula expositiva sobre os dez passos para se mapear processos. Justifica que precisa finalizar o conteúdo, que também está no AVA, para que os estudantes façam a APOL. Alguns conversam, outros se dispersam alguns prestam atenção. Poucos participam quando questionados. A aula transcorre até o final por 1h e meia dessa forma. Às 20:15 ele faz a chamada.

Aula 7

O professor da disciplina (P1) trocou com outro professor (P2). O professor P2 entra em sala e distribui uma lista de exercícios. Os estudantes fazem em

silêncio de forma individual. A aula flui dessa forma. Ninguém conversa. A medida que terminam eles entregam as atividades e saem da sala.

Aula 8

O professor entra em sala e chama os estudantes para o laboratório de informática. Explica que nas próximas aulas iriam trabalhar no software Visio criando seus fluxogramas, já criados no papel. Cada dupla passou para o programa o seu trabalho.

Os estudantes pareceram animados em criar seus fluxos. A aula correu bem. Um estudante pede ajuda a outra estudante, ao invés de chamar o professor ela disse “espere, vou pesquisar no Google”. O professor ficou andando pela sala tirando dúvidas pontuais, mas os estudantes tentavam fazer primeiro e só perguntavam caso realmente não conseguissem a resposta.

Acessei o AVA da disciplina. A turma no AVA tem 33 estudantes matriculados, e as rotas de aprendizagem são divididas em seis aulas. Em cada aula consta uma rota composta de vídeoaulas, livro, plano de ensino e slides da rota. Além desse material há no material complementar vídeo aulas, rádioweb, textos, e links para estudo.

Aula 9 e Aula 10

As aulas 9 e 10 se referem a observação realizada na mesma turma porém na disciplina 2. Tem duração de 4h aula e acontecem no mesmo dia. A Rota e o plano de ensino foram elaborados por outro docente. O Professor (P4) é especialista e está tentando entrar no mestrado. Deseja desenvolver um projeto com gamificação. Utiliza o Facebook para que os estudantes postem as impressões das atividades. Permite o uso em sala e estimula a pesquisa na Internet, ele me conta isso muito motivado.

Antes da aula uma estudante conversa com ele e pede para que mude a estrutura de aulas do vídeo. Argumenta que são muito padronizadas. Apresentei-me ao professor da disciplina. Ele me explicou que as próximas aulas seriam diferentes com o uso de dinâmicas. Ele falou que usa um grupo do Facebook e que os estudantes gostam e interagem com ele por lá. Ele já foi docente dessa turma em outro quadrimestre.

A aula começa com correção do simulado. Os estudantes participaram oralmente. Ressaltou que é importante ler a rota. O professor é carismático e irônico. Os estudantes parecem gostar e conseguem fazer relações sobre onde erraram.

O professor me chama e me fala a metodologia, me passa uma cópia da história do caso que ele vai utilizar. Divide a sala em três grupos. Chama um líder de cada grupo. Entrega uma história e instrui cada líder para que façam as tarefas ao final da história dada. A história pede que desenvolvam um organograma, fluxograma, layout do terreno e crie um manual de normas. Ele escreveu a história para desenvolver a aplicação do conteúdo estudado. O grupo recebe cartolina e canetas e a instrução de que terão até o fim das 4 (quatro) aulas do dia para finalizar. O objetivo é a revisão de conteúdos.

Cada grupo se subdivide e cada dupla faz uma parte da tarefa. Os estudantes solicitam apoio docente. Alguns consultam os materiais de outras disciplinas para auxiliar no desenvolvimento das tarefas. Eles se envolvem com a atividade, conversam e fazem o que está sendo solicitado.

Figura 9 — Texto utilizado na aula do professor P4

Fábrica de Balas “Tia Betes”

A empresa familiar “Tia Betes” produz balas mastigáveis há cinco anos. A empresa está localizada em um bairro afastado do centro da cidade de Docelândia. Quando chegam para trabalhar os funcionários passam por um portão automático e podem deixar seus carros no pátio logo na entrada a direita de quem entra, mesmo lado onde fica o escritório administrativo. O escritório tem uma recepção e duas salas, uma da gerente e outra para reuniões; além de um banheiro e uma cozinha para um cafezinho. A sala de reuniões conta com uma mesa redonda com seis cadeiras, um bebedouro, uma mesa para cafezinho, um armário e um projetor com telão. Ao lado do escritório há uma calçada coberta que liga o escritório à fábrica de balas. O barracão de produção ocupa todo o fundo do terreno e tem uma doca para carregar os veículos de entrega. Dessa doca dá para ver o portão de entrada do terreno, pois eles estão bem de frente um ao outro. O barracão é amplo, sem divisões internas significativas. Tem uma parede ao seu lado esquerdo que divide o setor de produção do estoque acabado e uma do lado direito onde ficam os insumos. Há ainda um vestiário com banheiros na sua lateral direita, no mesmo lado em que fica o escritório administrativo, e uma cozinha pequena na sua parte frontal com porta para o pátio logo atrás do escritório. Dentro do barracão central tem o conjunto de máquinas que fabricam as balas, esse maquinário fica localizado bem no centro do barracão, uma mesa grande para resfriamento e outra para embalagem. Conta com um carrinho para transporte das caixas prontas.

Quanto aos seus funcionários:

Qualiton já está na empresa há três anos e é o supervisor do setor de qualidade. Sua principal atividade é verificar se as balas estão sendo produzidas conforme as normas determinadas pela vigilância sanitária e dentro do padrão de qualidade da sua empresa. Vendivaldo é um dos dois vendedores que atuam fazendo visitas aos clientes e tirando pedidos. Mas quem mais fecha vendas é seu amigo e também vendedor, Sucarino, um doce de pessoa, segundo os clientes. Sucarino é adepto das vendas online e criou uma carteira fiel de clientes. Por permanecer mais no escritório utilizando seu computador na sala da gerente, ele ficou responsável por cuidar do cronograma de entregas e fazer o contato de pós-venda com os clientes. Produçêncio é o coordenador de produção, responsável pelo estoque e pelos pedidos de matéria prima, além de verificar os prazos de validade dos produtos. Já Prudêncio, que é o supervisor de produção, cuida da equipe de produção, além, claro, de todo o processo produtivo. Os processos são bem automatizados e por esse motivo a empresa tem poucos funcionários. Além de Gerilda, que é a gerente geral, a empresa tem três funcionários na linha de produção, que trabalham na empresa desde que ela iniciou suas atividades. Eles ganharam até apelidos carinhosos, que eles gostam, e são conhecidos por: Caramelo, Bala e Docinho. Caramelo, que na verdade se chama Dorimello, é o responsável por tirar as balas da máquina de corte e deixar descansando para esfriar. Bala, que tem por nome verdadeiro, Balicléia, embala as balas e passa para Docinho, a Marimel, responsável por encaixotar os pacotes de balas e levar até o estoque onde ficam até saírem para entrega. Todo esse processo é acompanhado de perto pelo coordenador de produção, o Prudêncio. Gerilda tem muito trabalho: contato com clientes, reclamações por atraso na entrega, funcionários com problemas, impostos, em fim, tudo o que faz parte do trabalho de um administrador. Mas ela conta com o apoio de sua fiel assistente, a Apoliana, que sempre está disposta a ajudar. Apoliana emite notas fiscais de vendas, recebe os fornecedores de matéria prima e confere as notas fiscais. Faz o controle de caixa e controla o cartão ponto dos funcionários. Ela fica irritada, em alguns momentos, pois Vendanalha, coordenadora de vendas, acha que ela é sua secretária particular e fica dando ordens. Mesmo assim ela a auxilia, pois sabe que não é fácil controlar a área de vendas, o estoque para ver se tem produto suficiente para atender aos pedidos, as metas dos vendedores e negociar com clientes, que são algumas das atividades de um coordenador de vendas.

Com base nessa narrativa, construa:

- O organograma da empresa com o funcionograma;
- O fluxograma da fabricação de balas;
- O layout do terreno e construções da empresa;
- Crie um manual de normas para a utilização dos vestiários e banheiros;

Fonte: elaborado pelo professor P4 (2017)

Consigo interagir com vários estudantes e eles me contam suas impressões. Na sala há 3 (três) grandes grupos de amizade. Nos grupos eles interagem e fazem a atividade de forma colaborativa.

Aula 11

O professor (P1) está conversando com os estudantes, eu chego e o cumprimento. Os estudantes interagem comigo. O professor me fala que as últimas aulas foram práticas, mas esta será expositiva. Há preocupação dele em mostrar que ele mescla metodologias.

A aula é expositiva dialogada. O professor solicita aos estudantes que respondam e interajam com a aula. Os estudantes participam e mostram que estudaram o conteúdo. Tem 5 (cinco) estudantes distraídos no celular. O professor usa os mesmos slides disponível na rota.

Às 19h55min a aula continua, mas muitos estudantes estão cansados e se distraem no celular. O professor explica o trabalho prático que devem apresentar na próxima semana. Os estudantes devem exemplificar inovação e melhoria contínua. A atividade para a próxima aula está no AVA. A atividade deve ser feita nos mesmos grupos da disciplina de PBL. Os grupos sorteiam os temas, 3 (três) apresentarão inovação e 3 (três) melhoria contínua. O professor explica os procedimentos que já estão descritos no AVA.

Aula 12

Apresento-me ao professor P5, os estudantes estão organizando a apresentação do trabalho para a próxima quarta-feira. Eles vão para o laboratório. Cada grupo se organiza e fazem o que lhes é solicitado. O professor atende quando solicitado, mas estimula os estudantes a raciocinarem. O conteúdo de PBL integra o conteúdo das disciplinas com foco no em procedimentos desenvolvidos nas disciplinas do professor P1 e P4 outras disciplinas.

Aula 13

O professor P1 faz uma aula expositiva para finalizar o conteúdo da rota de aprendizagem. O professor relembra a última aula os estudantes participam pouco ele justifica que precisa fazer esta explanação de conteúdo de forma expositiva. Fala rápido como se o conteúdo fosse de conhecimento de todos. Na próxima semana acontecerá às provas objetivas e discursiva para cada disciplina. O material de estudo é o que está na rota no AVA. Normalmente o docente não cria as questões então a base é a rota. A apresentação de trabalho acontece no segundo momento da aula. Os estudantes apresentam seus resultados e o professor faz as intervenções.

Aula 14

O professor (P1) organiza a sala em cinco grupos. Vem até onde estou e me explica como vai acontecer a dinâmica de revisão. Ele entrega um papel com uma questão impressa e suas opções em múltipla escolha. No quadro ele marca o nome do representante do grupo e anota a pontuação de cada grupo. Ele dá um tempo de 30 segundos para que escolham a resposta, fala valendo e o grupo que responder primeiro responde. Se errar ele passa para o próximo grupo e assim por diante. No fim de cada questão faz uma explicação rápida. Percebo que os estudantes se interessam e participam. Só um elemento de cada grupo responde e isso parece que frustra alguns que gostariam de falar. Alguns ficam sem saber o motivo do erro ou acerto da questão. O fator velocidade da resposta influencia e os estudantes não tem tempo para discutir a questão em grupo. O professor faz 15 questões durante a aula e os estudantes finalizam a disciplina. A próxima semana será destinadas às provas objetivas e discursivas.

Aula 15

A aula do professor P4 foi realizada em formato de gincana. Ele me pede para ajudá-lo. A aula acontece no auditório. Divide a turma em dois times. A primeira atividade consta de 15 perguntas e 15 respostas. O grupo tem 5 minutos para trocar no grupo as respostas e perguntas. Professor vai conferindo.

A outra dinâmica é similar a brincadeira de Vivo ou morto. Os estudantes se divertem e tentam acertar as questões. A revisão de conteúdo segue. O professor lê uma assertiva, se estiver correta o estudante fica em pé, se estiver errada ele senta.

A próxima dinâmica foi organizada em círculo. Apoiado nas costas do colega o professor falava uma frase e os estudantes escreviam se estava certo ou errado. No final eles trocavam as folhas com representantes do grupo oposto e os estudantes faziam a correção argumentando se estava correta ou errada a frase. Do total de 24 estudantes, 8 erraram, 66% acertaram as questões e tiveram menos de 3 três erros. Ao final de cada rodada ele ia marcando uma pontuação para cada grupo.

A atividade seguinte chama-se Balões surpresas. A equipe pega um balão, paga um mico (faz uma mímica, canta uma música) e 1(um) representante do grupo responde à questão.

A última atividade foi um telefone sem fio com uma frase baseada no conteúdo. Todas as questões tinham o objetivo de fazer a revisão para as provas que acontecerão na próxima semana.

Apesar da aula ser *gamificada* o foco ainda está em decorar o conteúdo para a prova objetiva que é uma prova de múltipla escolha, elaborada por um professor externo a disciplina.

Aula 16

A última aula observada na IES privada foi a apresentação dos trabalhos desenvolvidos na disciplina de PBL. Tratava-se de um estudo de um caso real. A partir de uma empresa em que um dos estudantes do grupo já tivesse tido contato, ou trabalhasse atualmente, eles deveriam estudar a empresa, sua organização e processos. A partir do estudo deveriam propor melhorias e elaborar fluxograma, organograma e outras matrizes aprendidas no decorrer do curso nas disciplinas do professor P1 e P4. No dia da apresentação ambos os professores assistiram e puderam tecer comentários. As aulas de PBL foram momentos de preparação para a apresentação deste trabalho que durou todo o quadrimestre.

APÊNDICE B — Matriz análise PPC

MATRIZ ANÁLISE PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	
Eixo 1 — Contextualização	
Nome	
Carga horária total	
Modalidade	
Eixo 2 — Organização didático-pedagógica	
Objetivos (1.3)	
Papel do curso	
Perfil profissional do egresso (1.4)	
Estrutura curricular (1.5)	
Infraestrutura	☐ Gabinetes de trabalho para docentes ☐ Sala de professores ☐ Salas de aula ☐ Acesso aos equipamentos de informática ☐ Bibliotecas ☐ Laboratórios didáticos
Justificativa para a flexibilização da modalidade	
Eixo 3 — Técnicas e Estratégias metodológicas	
Técnicas e estratégias metodológicas (1.7)	☐ Aula expositiva ☐ Aula expositiva dialogada ☐ Debate ☐ Estudo de caso ☐ Estudo de textos ☐ Estudo dirigido ☐ Solução de problemas ☐ Portfólio ☐ Tempestade Cerebral ☐ Mapa conceitual ☐ Simpósio ☐ Estudo do meio ☐ Pesquisa ☐ Resolução de exercícios ☐ PBL ☐ Phillips 66 ☐ GVGO ☐ Dramatização

	☐ Simulações ☐ Painei ☐ Oficinas ☐ Jogos ☐ Outras? Quais?
Tecnologias educacionais (1.19)	☐ AVA ☐ Videoaulas ☐ Livro digital ☐ Chat ☐ Fórum ☐ Rádweb ☐ Portal único ☐ Mídias sociais ☐ Forum ☐ Wiki ☐ Adaptweb ☐ SAI-AE ☐ eRubrica ☐ ePortfolio ☐ Foodle ☐ ROA ☐ Vídeo e teleconferência ☐ Moodle ☐ Software específico — Jogos de Empresas ☐ Computador ☐ Projetor multimídia ☐ Videoaulas
Procedimentos de avaliação (1.22)	☐ Mapa conceitual ☐ Portfólio ☐ Provas objetivas ☐ Provas discursivas ☐ PBL ☐ Exercícios individuais ☐ Atividades em grupos ☐ Individuais bimestrais
3. Corpo docente e tutorial — Mediação	

Tutoria na parte a distância	() tutor () professor () monitor
Papel docente	☐ Orientador ☐ Mediador ☐ Expositor ☐ Favorecer o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, criatividade, autonomia e tomada de decisão dos estudantes (p. 61) ☐ Estrategista ☐ Técnico da aprendizagem ☐ Outro: qual? _____

Fonte: matriz elaborada a partir do instrumento de avaliação do INEP(2016)

APÊNDICE C — Ficha análise plano de ensino**Identificação**

Curso: _____ Disciplina: _____ UTA: _____

CH total: _____ CH EaD: _____ CH presencial: _____

Quais as técnicas e estratégias metodológicas são mencionadas?

- ☐ Aula expositiva
- ☐ Aula expositiva dialogada
- ☐ Debate
- ☐ Estudo de caso
- ☐ Estudo de textos
- ☐ Estudo dirigido
- ☐ Solução de problemas
- ☐ Portfólio
- ☐ Tempestade Cerebral
- ☐ Mapa conceitual
- ☐ Simpósio
- ☐ Estudo do meio
- ☐ Pesquisa
- ☐ Resolução de exercícios
- ☐ PBL
- ☐ Phillips 66
- ☐ GVGO
- ☐ Dramatização
- ☐ Simulações
- ☐ Paineis
- ☐ Oficinas
- ☐ Jogos
- ☐ Outras? Quais?

Quais tipos de tecnologias educacionais são mencionadas?

- ☐ AVA
- ☐ Videoaulas
- ☐ Livro digital
- ☐ Chat

- ☐ Fórum
- ☐ Rádíoweb
- ☐ Portal único
- ☐ Mídias sociais
- ☐ Forum
- ☐ Wiki
- ☐ Adaptweb
- ☐ SAI-AE
- ☐ eRubrica
- ☐ ePortfolio
- ☐ Foodle
- ☐ ROA
- ☐ Vídeo e teleconferência
- ☐ Moodle
- ☐ Software específico — Jogos de Empresas
- ☐ Computador
- ☐ Projetor multimídia
- ☐ Videoaulas

Quais tipos de atividades avaliativas são mencionadas?

- ☐ Mapa conceitual
- ☐ Portfólio
- ☐ Provas objetivas
- ☐ Provas discursivas
- ☐ PBL
- ☐ Exercícios individuais
- ☐ Atividades em grupos
- ☐ Individuais bimestrais

Fonte: elaborado a partir dos dados encontrados no PPC e Planos de ensino

APÊNDICE D — Questionário**BLOCO 01 — IDENTIFICAÇÃO**

Você é estudante da graduação?: ☐ Sim ☐ Não

Em qual instituição você estuda?: ☐ IES Pública ☐ IES Privada

Modalidade: ☐ Presencial ☐ Semipresencial ☐ EaD

IDADE: ☐ Até 17 anos ☐ 18 a 25 anos ☐ 25 a 35 anos ☐ 35 a 45 anos ☐ 45 a 55 anos

☐ mais de 55 anos

GÊNERO: ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

RAÇA/ETNIA: ☐ Branca ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

Você cursou o Ensino Médio em: ☐ Instituição Pública ☐ Instituição Privada

ESTUDO DOS PAIS

☐ Ensino Fundamental até a 4ª série ☐ Ensino Fundamental até a 8ª série

☐ Ensino Médio Incompleto ☐ Ensino Médio Completo ☐ Ensino Superior Graduação ☐ Ensino Superior Especialização ☐ Ensino Superior Mestrado ☐ Ensino Superior Doutorado ☐ Ensino Superior Pós-Doutorado

Qual ano você está cursando?: ☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano ☐ 4º ano ☐ 5º ano

BLOCO 02

Você tem acesso frequente a internet? ☐ Sim ☐ Não

Quanto tempo por dia você acessa a internet? ☐ até 2 horas ☐ 3 a 5 horas ☐ 5 horas ou mais

Quais as principais atividades que você faz na internet?

☐ Redes sociais e comunicação instantânea

☐ Armazenamento na Nuvem (google drive, dropbox, on drive)

☐ Jogos *online*

☐ Estudo

☐ Leitura de notícias

☐ Outros

Você possui rede social? ☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais delas você acessa?

☐ Skype ☐ Facebook ☐ Snapchat ☐ Linkedin ☐ Blogs ☐ Whatsapp ☐ Twitter ☐ Google Plus ☐ Outras

Na sua graduação atual, houve alguma disciplina que o professor tenha usado algum Ambiente Virtual de Aprendizagem? ☐ Sim ☐ Não

No seu curso há disciplinas que utilizam parte da carga horária a distância? ☐ Sim ☐ Não

Você já teve alguma disciplina em que o professor utilizou de algumas das tecnologias abaixo? Liste quais:

- | | |
|---|---|
| ☐ Redes sociais | ☐ Televisão |
| ☐ Whatsapp | ☐ Data show |
| ☐ Telegram | ☐ Computador |
| ☐ Skype | ☐ Lousa digital |
| ☐ Twitter | ☐ Livros |
| ☐ Webinários | ☐ Textos em pdf |
| ☐ AVA (Moodle, Univirtus, Edmodo) | ☐ Textos impressos |
| ☐ Vídeos | ☐ Softwares |
| ☐ MOOCS | ☐ Jogos |
| ☐ Plataformas adaptativas : exemplo Khan Academy | ☐ YouTube |

Quais das tecnologias abaixo você acredita que poderiam ser usadas na sala de aula?

Dispositivos móveis (celular, tablet) (não tinha criado)

- | | |
|---|--|
| ☐ Redes sociais | ☐ Televisão |
| ☐ AVA | ☐ Data show |
| ☐ Vídeos | ☐ Computador |
| ☐ MOOCS | ☐ Lousa digital |
| ☐ Plataformas adaptativas : exemplo Khan Academy | ☐ Livros |
| | ☐ Textos em pdf |

- | | |
|---|--------------------------------|
| ☐ Textos impressos | ☐ Email |
| ☐ Softwares | ☐ Jogos |
| ☐ Apresentações em power point | |

Quais as técnicas e estratégias metodológicas são mais utilizadas pelos docentes do seu curso:

- | | |
|---|---|
| ☐ Aula expositiva clássica | ☐ Atividades em grupos |
| ☐ Aula expositiva dialogada | ☐ Seminários |
| ☐ Aula prática | ☐ Debates |
| ☐ Aula expositiva utilizando projetor multimídia | |

Qual o seu grau de satisfação com os processos metodológicos realizado em sala de aula (presencial ou online) pelos docentes na sua graduação?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

As atividades realizadas pelos docentes no seu curso estimulam em você:

- | | |
|---|---|
| ☐ O pensamento reflexivo | ☐ Liderança, |
| ☐ A autonomia | ☐ Criatividade, |
| ☐ A pró-atividade | ☐ Capacidade de resolver problemas |
| ☐ Cooperação | ☐ Trabalhar em grupo |

Quais as atividades que exigem de você o pensamento reflexivo, atitude crítica e autonomia:

- | | |
|--|---|
| ☐ Atividades em grupo | ☐ Atividades on line |
| ☐ Estudos de caso | ☐ Leitura |
| ☐ Aulas expositivas | ☐ Seminários |
| ☐ Atividades de campo | |

Quantos docentes já utilizaram técnicas e estratégias metodológicas diferenciadas da aula expositiva e seminários, na sala de aula durante sua graduação?

- ☐ 1 a 5

☐ 5 a 10

☐ Mais de 10

Você aprende melhor com:

☐ Jogos

☐ Teoria

☐ Atividades práticas

☐ Videoaulas

☐ Leituras

Para você, de acordo com sua experiência na sua graduação, a implantação de disciplinas com parcialidade a distância:

☐ Ajudou a flexibilizar a entrega de trabalhos

☐ Otimizou a correção das tarefas pelo docente

☐ Ajudou na disponibilização e organização de conteúdos

☐ Permitiu a disponibilização de materiais em pdf ao invés de materiais em papel gerando economia financeira

☐ Ajudou na socialização de avisos, notas e notícias

☐ Modificou a prática docente presencial

☐ Ajudou a flexibilizar o tempo e espaço para estudo

☐ Modificou a prática discente na aula presencial

☐ Dificultou o contato com o professor

☐ Exigiu mais do estudante

☐ Atrasou a entrega de trabalhos

O conteúdo estudado online:

☐ Tem continuidade nas aulas presenciais

☐ Se esgotam nas atividades a distância

☐ Motivam as discussões na sala de aula presencial

Você foi consultado sobre a oferta de disciplinas com parcialidade ou integralidade a distância?

☐ Sim ☐ Não

Você prefere

☐ as aulas a distância, ☐ presenciais ☐ parte presencial, parte a distância (semipresencial)

Você gostaria de ter aulas em que o professor utilizasse:

- ☐ Atividades em grupo pequenos, possibilitando mais interação entre docentes e discentes
- ☐ Atividades nas quais você estudasse o conteúdo por meio de vídeo aulas antes e na aula pudesse tirar dúvidas e fazer atividades de fixação de conteúdo
- ☐ Atividades individuais de estudo utilizando dispositivos móveis
- ☐ Jogos digitais

BLOCO 03: Perfil profissional dos estudantes

Você já trabalha na área do curso?

- ☐ Sim ☐ Não

Você tem interesse em trabalhar na área da sua formação?

- ☐ Sim ☐ Não

Questões abertas

Quais competências você acha importante desenvolver para desempenhar sua função profissional?

Quais seus interesses na graduação?

O que te levou a cursar uma graduação na modalidade escolhida?

Você gostaria de participar de uma entrevista ou grupo focal presencialmente?

- ☐ Sim ☐ Não

Se sim registre:

Nome:

Telefone:

Whatsapp:

Email:

APÊNDICE E — Roteiro das entrevistas

Data da entrevista: ____/____/2017

Identificação:

Perfil:

Idade: _____

Curso: _____

Período/ano: _____

Possui outra graduação: () Não () Sim _____

1. Você acredita que é possível aprender a distância?
2. Você estuda o material do AVA antes das aulas presenciais?
3. A parte a distância atende os seus interesses de estudo?
4. Você participa das atividades em grupos?
5. Você acha produtivo trabalhos em grupos?
6. Quais os tipos de atividades avaliativas são oferecidas pela instituição?
7. Você gosta de atividades em que o professor solicita sua participação?
8. Alguma vez você já pensou que se a atividade avaliativa fosse diferente você teria mais chances de sucesso?
9. Você se sente pertencente ao espaço da instituição que você estuda?
10. Você concorda que cada um tem seu tempo e seu ritmo de aprendizagem?
11. Você sente que o seu curso foi pensado para atender as suas necessidades?
12. As suas necessidades (tempo de estudo, modos de aprender, conteúdos de interesse) são respeitadas pelos docentes e pela instituição?
13. Qual o seu grau de satisfação com o seu curso?

APÊNDICE F — Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar voluntariamente de um estudo denominado Fazendo o Semipresencial e sonhando com a educação híbrida na graduação, a voz dos estudantes: uma análise comparativa de modelos pedagógicos no cenário público e privado, cujos objetivos e justificativas são de criar um roteiro para o processo de implementação metodológica do ensino híbrido no currículo da graduação, partindo da identificação, análise e comparação de tecnologias e de modelos para implementação da carga horária a distância nas disciplinas da graduação presencial de duas instituições, sendo uma pública e outra, privada.

Sua participação voluntária no referido estudo será no sentido de nos ajudar a compreender a maneira que tem acontecido a implementação da metodologia utilizada na implantação da carga horária a distância no currículo majoritariamente presencial.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: espera-se que ao final seja possível propor um roteiro para a implementação das disciplinas a distância no currículo da graduação presencial.

Por outro lado poderá apresentar tais riscos sendo possível que aconteçam desconfortos emocionais durante a realização do grupo focal e constrangimento em responder as questões propostas.

Estes riscos serão minimizados da seguinte maneira: Para sanar possíveis riscos a identificação do questionário bem como sua resposta não serão obrigatórias.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Nathália Savione Machado, e Prof. Dra Dinamara Pereira Machado com os quais poderá manter contato pelos telefones 04196803099 e 0499911410. Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte dos pesquisadores.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar. Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado nas formas da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNINTER sob o parecer n 2.218.427), cujo contato para verificação poderá ser realizado pelo telefone 3311-5926.

Sim, li e foi me esclarecido todos os termos acima. Além disso, estou recebendo uma cópia deste termo assinado pelo pesquisador.

Nome:

RG:

Local, dia de mês de 2017

(Assinatura do (a) participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Nathália Savione Machado

APÊNDICE G — Respostas questões abertas IES privada

	Quais habilidades você acha importante desenvolver para desempenhar sua função profissional?
E35	
E 36	
E 37	
E 38	
E 39	
E 40	Comprometimento, conhecimento
E 41	
E 42	
E 43	
E 44	
E 45	
E 46	
E 47	O que a área da minha graduação mais pede além do conhecimento técnico é o fato de ter uma boa formação como líder, saber trabalhar com pessoas em várias situações diferentes.
E 48	
E 49	
E 50	
E 51	Trabalho em equipe, visão analítica, comprometimento
E 52	
E 53	
E 54	Saber se relacionar com qualquer r todo tipo de pessoa, ter a capacidade de tomar decisões rápidas e assertivas e desenvolver cada vez mais a capacidade de liderança que existe dentro de cada pessoa.
E 55	O curso de administração tem me ajudado muito em todas as disciplinas principalmente na apresentação de trabalho na sala de aula.
E 56	
E 57	Liderança; organização
E 58	
E 59	Lógica, Atenção, Cálculos...
E 60	Saber o que se deve fazer.
E 61	Práticas

E 62	A prática da realidade
E 63	
E 64	Ter uma visão sistemática dos processos empresariais, usar o conhecimento obtido no curso, para colocar em práticas nas corporações.
E 65	Habilidades técnicas, conceituais e humanas.
E 66	Primeiramente sair da atuação na área acadêmica e ir, de fato, para uma área direta do curso em formação. Talvez a oportunidade está em outra empresa.
E 67	
E 68	Liderança, autonomia
E 69	
E 70	Autocontrole

	Quais seus interesses na graduação?
E35	
E 36	
E 37	
E 38	
E 39	
E 40	
E 41	
E 42	
E 43	
E 44	
E 45	
E 46	
E 47	De que ela me proporcione aquilo que preciso para ser um bom profissional, podendo correr atrás das minhas metas com convicção e conhecimento.
E 48	
E 49	
E 50	
E 51	Além do canudo, ter uma experiência pratica para aplicar no ambiente de trabalho
E 52	
E 53	
E 54	Adquirir os conhecimentos que preciso para assumir o papel de administrador dentro de uma organização.

E 55	Poder participar de recrutamento interno na empresa em que trabalho.
E 56	
E 57	Aquisição de conhecimento
E 58	RECONHECIMENTO PROFISSIONAL
E 59	Profissionais e pessoais
E 60	Ser uma pessoa e um profissional de qualidade e um ser humano digno.
E 61	Adquirir competência na área
E 62	Capacitação mercado de trabalho
E 63	
E 64	Criar a minha própria empresa.
E 65	Tenho interesse em assuntos relativos à estratégia e gestão da qualidade.
E 66	Concluí-la com sucesso, participar de grupos de pesquisa a fim de futuramente conseguir uma vaga no mestrado em alguma instituição federal.
E 67	Qualificação profissional
E 68	
E 69	
E 70	Me aprofundar na área

	O que te levou a cursar uma graduação na modalidade escolhida?
E35	
E 36	
E 37	
E 38	
E 39	
E 40	Melhor aprendizado
E 41	
E 42	
E 43	
E 44	
E 45	
E 46	
E 47	Pelos campos que ela pode me proporcionar.
E 48	
E 49	

E 50	
E 51	Oportunidade, quando se abriu a porta não poderia deixar a chance passar
E 52	
E 53	
E 54	Eu consigo compreender melhor alguns assuntos conversando com um professor. E o curso presencial é a melhor forma disso acontecer.
E 55	Administração é o curso mais recomendado na área que eu atuo.
E 56	
E 57	Conhecer pessoas com interesses em comum e o conhecimento adquirido
E 58	DEVIDO A MAIOR ATENÇÃO DO PROFESSOR PRESENCIALMENTE PARA TIRAR DUVIDAS
E 59	
E 60	A princípio curiosidade, mas no decorrer virou paixão.
E 61	Tempo, autonomia
E 62	Mercado amplo, identificação como curso
E 63	
E 64	Devido a falta de acesso regular na internet.
E 65	A bolsa de estudo do PROUNI.
E 66	Já tenho uma formação tecnóloga, porém quero avançar para além de trabalhar na área, também ter a experiência da docência, por isso que estou fazendo a graduação e pretendo juntamente fazer uma pós-graduação, para futuramente tentar o mestrado.
E 67	Qualificação profissional
E 68	
E 69	
E 70	Abrir meu próprio negocio

APÊNDICE H — Respostas abertas questionário IES pública

	Quais habilidades você acha importante desenvolver para desempenhar sua função profissional?
E1	
E2	Foco, criatividade, visão do todo, facilidade em resolver problemas
E3	
E4	
E5	Pensamento de dono, proatividade, capacidade analítica, boa capacidade de comunicação, visão holística, organização e comprometimento
E6	Liderança
E7	
E8	
E9	
E10	Tecnológica
E11	Gerir a informação, saber lidar com ela seu ciclo e atender a necessidade do cliente
E12	
E13	Interdisciplinaridade
E14	Cooperação, liderança, tomador de decisão, resiliência
E15	Senso crítico e disposição a aprender novas tecnologias
E16	Autonomia, responsabilidade, habilidade de expor sua opinião, entregar nos prazos, criatividade, pensamento reflexivo, agilidade, resolução de problemas.
E17	Trabalho em equipe, proatividade, autonomia, aprendizagem continua, liderança, pensamento sistêmico, criatividade
E18	Habilidades voltadas para tecnologia
E19	Habilidades que tenham haver com o eixo escolhido no curso (ti)
E20	
E21	Comunicação, pesquisar, proatividade, etc
E22	Como lidar com pessoas, habilidades técnicas da área (mapeamento de processos, identificação de necessidades, entre outras), habilidades de organização e liderança
E23	Capacidade para resolver problemas e raciocínio lógico / estratégico.
E24	
E25	Liderança, curiosidade, responsabilidade, ética é fundamental
E26	Autoconhecimento, capacidade de liderança, colaborativismo, dinamismo, disposição em aprender.
E27	
E28	Senso crítico
E29	Raciocínio rápido, boa comunicação, saber dividir o tempo (organização), trabalho em equipe

E30	Proatividade, liderança e organização
E31	Conhecimentos interdisciplinares gerais.
E32	
E33	Raciocínio lógico
E34	Comunicação eficaz e ferramentas como excel

	Quais seus interesses na graduação?
E1	
E2	Novas habilidades, networking, conversar com professores experientes
E3	
E4	
E5	Network e as possibilidades abertas por uma universidade federal.
E6	Buscar novos conhecimentos e desafios
E7	
E8	
E9	
E10	Tecnologia e administração
E11	Formação profissional nesta área
E12	
E13	Poder trabalhar com informações para negócios
E14	Formação: aquisição de conhecimentos, aquisição de capacidades, atitudes e formas de comportamento.
E15	Adquirir conhecimento, principalmente teórico sobre minhas atividades profissionais
E16	Aprender a respeito da área para posterior atuação.
E17	Adquirir conhecimentos e habilidades na minha área de formação
E18	Somente a área de tecnologia e administração
E19	Programação de computadores, banco de dados, data mining, gestão de processos
E20	
E21	Entender o mercado de trabalho
E22	Dar continuidade aos estudos e seguir carreira acadêmica
E23	Ser uma profissional renomada e de sucesso.
E24	
E25	Dar continuidade com um mestrado
E26	Ter uma perspectiva mais clara do meu futuro profissional, e ter conhecimento que não está saturado no mercado de trabalho.
E27	
E28	Aprender sobre gestão

E29	Adquirir conhecimentos técnicos, conhecer profissionais da área, ganhar maturidade na ciência
E30	Pesquisa
E31	Comunicação e inovação.
E32	
E33	Administração e tecnologia da informação
E34	Iniciar a carreira acadêmica sem deixar de abranger um trabalho em uma corporação

O que te levou a cursar uma graduação na modalidade escolhida?	
E1	
E2	Não ter dinheiro para pagar uma graduação
E3	
E4	
E5	Aulas a distância não fazerem sentido quando se mora na mesma cidade que faz o curso e porque não havia outras possibilidades, nem de turno
E6	O futuro que a profissão tem
E7	
E8	
E9	
E10	Única maneira existente
E11	Cada vez mais as evoluções tecnológicas
E12	
E13	Interesse pessoal, ter grande impacto na organização, nota de corte e não ter segunda fase.
E14	Interdisciplinaridade
E15	Já trabalho na área (15 anos)
E16	A mescla de aulas presenciais e a distância
E17	Afinidade com o curso
E18	Tecnologia
E19	Era o tradicionalmente oferecido na época do vestibular e que contemplava algumas áreas do conhecimento onde eu já identificava habilidades significativas.
E20	
E21	O gerenciamento
E22	Era a adequada aos meus interesses
E23	O meu curso técnico em informática
E24	
E25	Comodidade
E26	Eu primeiramente escolhi o curso, por trazer diversas possibilidades de atuação, não

	existe opção em modalidade para o curso em si.
E27	
E28	
E29	Poucas ofertas existentes
E30	Tecnologia no trabalho
E31	Peso da instituição e dinâmica do curso.
E32	
E33	Ter matérias voltadas a área da administração e tecnologia da informação
E34	Flexibilidade