

## **BLENDED LEARNING NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO**

**Nathália Savione Machado**

Centro Universitário Internacional Uninter e Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
nathcipead@gmail.com

**João Mattar**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)  
joamattar@gmail.com

### **Resumo**

Esta pesquisa explora as combinações potenciais entre o ensino presencial, semipresencial e a distância. Seu objetivo geral é analisar a participação e a interação dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial. Seu campo de estudo são duas instituições de ensino superior no Brasil, 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 a distância. Caracteriza-se como um estudo de caso múltiplo. Utiliza-se da 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 seguintes instrumentos da pesquisa: um questionário semiestruturado e entrevistas. Para a análise dos dados, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Os resultados, a partir da fala dos estudantes, reforçam o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que conecte as modalidades, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido; Educação a Distância; Educação Superior; Inovação.

### **Abstract**

This research explores the possible combinations between face-to-face, blended and distance learning. It has the general objective of analyzing the participation and interaction of the students in two pedagogical models of the face-to-face higher



education. Its field of study is two higher education institutions in Brazil, one public and the other private, with two locational undergraduate courses, which use up to 20% of the total hours of the course in distance education. It is characterized as a multiple case study. The exploratory type qualitative approach is used, having as corpus the institutional documents, the reports of participant (unstructured) observation in six disciplines and the statements of 70 students, collected through the application of the following research instruments: a semi-structured questionnaire and interviews. For the analysis of the data, the methodology of content analysis proposed by Bardin (2011) was used. The results, based on the students' speech, reinforce the desire for a truly hybrid education that connects the modalities, which allows the student to have more autonomy and protagonism and values the teacher as mediator.

**Keywords:** Blended Learning; Distance Education; Higher Education; Innovation.

## Introdução

A implementação de atividades de ensino e aprendizagem utilizando-se de contextos semipresenciais na graduação vem se ampliando no Brasil. A legislação permite, hoje, que seja ofertada até 40% da carga horária total dos cursos de graduação utilizando-se a modalidade a distância.

Nesse cenário educacional, as instituições de ensino superior têm desenvolvido novas formas de ensinar e aprender, incorporando diferentes metodologias de ensino e integrando tecnologias digitais. Kenski (2012) afirma que “as velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender” (p. 60). Assim, desde a publicação da portaria que permite a inclusão da parcialidade a distância e das políticas de fomento à educação a distância (EaD), cresceu a quantidade de disciplinas e cursos que aliam a educação a distância à presencial. Neste trabalho, caracterizam-se as atividades que mesclam contextos presenciais e a distância como atividades semipresenciais.

No Brasil, a educação a distância obteve respaldo legal para sua organização a partir do artigo nº 80 da Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelo decreto nº 9.057/2017. Como consequência, surgiram portarias, decretos e resoluções com o intuito de regulamentar a EaD como uma modalidade de ensino e orientar o desenvolvimento dos projetos e das políticas



públicas a ela direcionados.

Em 2016, a Portaria nº 1.134/20, de 2016, revogou a portaria nº 4.059/2004, estabelecendo nova redação e excluindo a nomenclatura semipresencial. A partir de então, 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, sem ultrapassar a carga horária de até 40% do curso.

A legislação 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, nem um padrão definido, para a separação desses tempos, deixando assim a interpretação livre.

Na literatura, os termos *b-learning*, *blended learning*, ensino híbrido e educação híbrida são, muitas vezes, utilizados como sinônimos para descrever o ensino semipresencial. Mas vários autores, como, por exemplo, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015) e Moran (2015), constroem um conceito de *blended learning* mais amplo, envolvendo elementos como: uma maior conexão (e não separação) entre as modalidades presencial e a distância; o posicionamento do aluno no centro do processo de aprendizagem, que passa a ter mais protagonismo e maior controle sobre esse processo; um novo papel para o professor, de mediador; e a personalização do ensino e da aprendizagem. Christensen, Horn e Staker (2013) definem e descrevem, inclusive, quatro modelos metodológicos de ensino híbrido: modelo de rotação (que engloba quatro tipos: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual), modelo flex, modelo à la carte e modelo virtual enriquecido. Essa riqueza de possibilidades pedagógicas supera a rigidez de uma conceituação de semipresencial como simples combinação entre presencial e online.

Este artigo está estruturado em quatro seções. Esta introduz o tema e contextualiza a pesquisa. A segunda relata a metodologia utilizada nesta pesquisa. A terceira apresenta os resultados da pesquisa e os discute. Por fim, são elencadas, nas



considerações finais, as perspectivas e contribuições para o debate e pesquisas futuras.

## **Metodologia**

A pesquisa está pautada na abordagem qualitativa do tipo exploratório (Gil, 2008; Demo, 2013; Ludke & André, 1986), com o objetivo geral de analisar a participação e a interação dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial. 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 faz parte da IES pública e o Curso B da IES privada.

A escolha por uma IES pública e outra privada deu-se pela hipótese de que as estratégias para trabalhar o ensino híbrido seriam distintas, em função da maior utilização de tecnologias e do uso muito mais intenso da educação a distância na IES privada, que também possui um maior número de alunos por turma, e da maior resistência à integração das tecnologias e da EaD por parte dos professores nas IES públicas no Brasil.

Constituíram-se sujeitos dessa pesquisa os estudantes regularmente matriculados nos cursos selecionados (A e B) das duas instituições de ensino superior, totalizando 70 estudantes — 34 do curso A e 36 do curso B.

A etapa preliminar desta pesquisa compreendeu a revisão bibliográfica de artigos científicos e trabalhos acadêmicos publicados nos últimos cinco anos e de literatura a respeito de inovação educacional, metodologias ativas e conceituação das modalidades, a fim de estabelecer conceitos e investigar o que já havia sido explorado no campo da pesquisa.

### *Procedimentos de coleta de dados*

A coleta de dados demandou quatro etapas.

A primeira etapa teve como base um estudo exploratório documental, tendo como corpus os seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (plano estratégico da instituição), PPC — Projetos Pedagógicos de Curso (documentos que organizam e consolidam a programação das atividades acadêmicas, definem o perfil do profissional que pretendem formar e instituem os recursos

necessários para seus objetivos), Planos de Ensino (de disciplinas específicas) e políticas institucionais. Investigou-se o cenário da pesquisa nas duas instituições de ensino superior, a fim de identificar 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), 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” (p. 51). Elaborou-se uma ficha de análise baseada na dimensão 1 — organização didático-pedagógica, do instrumento de avaliação de cursos de graduação do INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2016). A ficha foi organizada em 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 outra ficha de análise, 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. Após análise dos documentos, procedeu-se à observação participante.

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 sob o parecer n 2.218.427.

A terceira etapa da coleta de dados foi realizada por meio de um estudo piloto com 15 estudantes (que fizeram posteriormente parte da pesquisa principal) de um curso superior. O objetivo deste estudo foi 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 e roteiro semiestruturado para condução das entrevistas. 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.

O questionário é composto por três blocos de perguntas e visa conhecer o perfil dos estudantes e seus modos de aprender, bem como 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 nove perguntas e visa traçar o perfil do estudante (gênero, idade, raça, estudo dos pais). O segundo bloco, composto por 18 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 cinco questões objetivas, busca conhecer o perfil profissional dos estudantes.

Dentre os que responderam ao questionário, foram selecionados nove estudantes para compor o grupo de entrevistados, que foram divididos em:

- a) grupo de entrevistados 1: cinco estudantes de cursos de graduação da modalidade presencial (com disciplinas que possuam parcialidade a distância) da instituição de ensino superior pública;
- b) grupo de entrevistados 2: quatro estudantes de cursos de graduação da modalidade presencial (com disciplinas que possuam parcialidade a distância) da instituição de ensino superior privada.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado composto por 13 questões, 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.

### *Perfil dos participantes*

A maioria dos respondentes tem entre 18 e 55 anos, sendo que 67% estão entre os 18 a 25 anos, seguidos de 15% que possuem entre 26 e 35 anos. A maioria afirmou que cursou o ensino médio em instituições públicas de ensino (79%). Destaca-se que a maioria dos respondentes são estudantes do 1º ano (34,2%), seguidos de estudantes do 3º ano (26%), do 2º ano (12,3%), 4º ano (12,3%) e 5º ano (2,2%).

O perfil dos entrevistados do curso A é bem diverso. Os estudantes estão no 1º, 3º e 4º ano e têm 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.

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, enquanto o estudante E38 está cursando a segunda graduação.

#### *Procedimentos de análise de dados*

Com os dados coletados nos quatro instrumentos, prosseguiu-se para a quinta etapa desta pesquisa, a análise de conteúdo. Foram seguidos os procedimentos utilizados por Bardin (2011). A análise de conteúdo tem caráter exploratório, aumentando a propensão para a descoberta. Busca-se superar a incerteza e enriquecer a leitura a partir de um rigor metodológico (Bardin, 2011, p. 35). A metodologia 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 de categorias anunciadas — modalidades de ensino, tecnologias educacionais e técnicas e estratégias metodológicas —, criadas a partir da revisão 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, inferência e interpretação.

### **Resultados e Discussão**

Esta seção apresenta e discute os resultados da pesquisa de três perspectivas: interação e interatividade no ambiente online; interação no ambiente presencial; e trabalhos em grupo e colaboração.

#### *Interação e interatividade no ambiente online*

Em ambas as instituições, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o espaço utilizado para disponibilização de materiais de estudo e atividades avaliativas. O caráter interativo da plataforma foi pouco explorado, tanto em relação às



mensagens em massa, quanto aos fóruns.

No curso B da IES privada, foram utilizados questionários avaliativos (provas objetivas e discursivas) e houve o envio de três atividades realizadas em grupo para fins de registro. Não houve atividades que utilizaram as ferramentas fórum ou chat. O docente utilizou os avisos três vezes para enviar notícias sobre as atividades que deveriam ser postadas.

Na entrevista, o estudante E38 explica que há uma forma de interação via AVA que acontece por meio do chat online, porém não é o docente da disciplina que interage, mas uma equipe externa ao curso. Na visão dele, o docente da disciplina deveria estar disponível para interação.

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

No curso A da IES pública, houve seis atividades programadas para substituir 20% da carga horária da disciplina B, que utilizaram a ferramenta fórum e envio de arquivo. Mesmo com a utilização da ferramenta fórum (do tipo geral), não se observaram discussões ou interações 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 cinco 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 não 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 quatro comentários. Os comentários foram feitos por quatro estudantes diferentes. 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, e três que participaram do segundo fórum não participaram do primeiro.

Silva (2006 apud Rostas & Rostas, 2009) 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” (p. 138). Tal interação praticamente não ocorreu nesse 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 a interatividade.

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) e autoavaliação (2). Todas essas atividades substituem 9 horas (20%) da carga horária total da disciplina. A sala possui 37 estudantes matriculados. Dos três fóruns propostos, apenas um era avaliativo. Os outros dois tinham objetivo de comunicação entre docente e estudantes. 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 com base nos critérios de avaliação, ou de orientar quanto à realização correta da atividade. Durante o período de realização, o monitor fez uma postagem encorajando a participação: “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), pode-se perceber que o fórum 1 teve a participação de 79% dos estudantes matriculados e houve pouca interação entre aluno-aluno (12,5%) e aluno-docente (12,5%). O fórum 2 teve 66% de participações dos estudantes, novamente pouca interação entre aluno-aluno (16,6%), e quase nenhuma interação aluno-docente (4%). O fórum 3 teve a menor taxa de participação dos estudantes (51%), pouca interação entre os estudantes (10%) e maior participação dos monitores da disciplina (32%), porém sem retorno dos estudantes.

Percebeu-se que mesmo o fórum 3 tendo os monitores participativos e oferecendo feedbacks na atividade, além da atuação participante do docente na plataforma, os estudantes ainda interagiram pouco (entre eles e com os docentes/monitores), se atendo a responder à proposta sinteticamente. Considerando a definição de Belloni (2003), que afirma que a interação se define como a “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade” (p. 58), a atividade não propiciou interação, visto que apenas dois estudantes fizeram comentários, porém complementando sua postagem, sem a ação recíproca entre os participantes.

Esperava-se 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.

Constatou-se que o ambiente virtual de aprendizagem é utilizado, em todas as disciplinas de ambos os cursos, com o principal objetivo de disponibilização de materiais audiovisuais e realização de avaliações. Na IES privada, percebeu-se que as avaliações realizadas no AVA são questionários com questões objetivas que possuem correção automática. Na IES pública, são atividades diversificadas, planejadas, escritas e corrigidas pelo próprio docente, porém observou-se que os recursos da plataforma são pouco utilizados por alguns docentes, limitando-se à utilização de



fóruns e tarefas, e a interação, mesmo em atividades que se utilizam da ferramenta fórum, não acontece.

### *Interação no ambiente presencial*

Os achados da pesquisa sugerem que grande parte das aulas presenciais acontece por meio de aulas expositivas dialogadas. 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%), enquanto o curso B mantém as aulas expositivas dialogadas (77%) ainda de forma predominante, e a conjuga com aprendizagem baseada em problemas (64%), debates (58%) e atividades práticas (55%). A participação dos estudantes nessas atividades é essencial para o sucesso do aprendizado. Assim, eles foram questionados quanto à sua participação (ou não participação) nas aulas em que a interação é necessária.

Os estudantes percebem que, nos casos em que há afinidade com o conteúdo e/ou com os docentes, há maior participação. A fala dos estudantes demonstra a relação da participação (ou não participação) com o acompanhamento da matéria (ou a falta desse acompanhamento). Outros elementos presentes nas falas são o medo de errar ou o julgamento por parte dos colegas e professores, ou ainda por serem mais tímidos e não gostarem de se expor.

Segundo a estudante E22, há docentes que, mesmo que estimulem a participação, possuem uma postura autoritária, não levando em consideração o que o estudante traz de contribuição. 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 dos estudantes, ele valoriza o que cada um traz de conhecimentos e valores.

Apesar dos entraves para participar das discussões, os estudantes sentem que, ao participar das aulas, eles aprendem a partir das discussões e do diálogo: “Todo mundo aprende, [...] através dessa interação, surgem outras questões que são abordadas.” (E38, 2017).

Apesar do uso intenso da aula expositiva, os estudantes possuem preferências também por outras técnicas de ensino e ensejam a diversificação das técnicas e estratégias metodológicas, como os diferentes tipos de atividades em grupos.



### *Trabalhos em grupo e colaboração*

Os estudantes apontam para a diversificação de estratégias metodológicas, justificando que cada sujeito aprende de uma maneira. As atividades em grupo são apontadas nos documentos e pelos discentes como recorrentes e de preferência em ambos os cursos. Procurou-se 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: 1 – atividades em grupo pequenos, possibilitando mais interação entre docentes e discentes; 2 – atividades nas quais se estuda o conteúdo por meio de videoaulas, e antes e durante a aula pudesse tirar dúvidas e fazer atividades de fixação de conteúdo (sala de aula invertida); 3 – atividades individuais de estudo utilizando dispositivos móveis; e 4 – jogos digitais

Os resultados sobre as preferências de aprendizagem foram parecidos nas duas instituições (Figura 1).

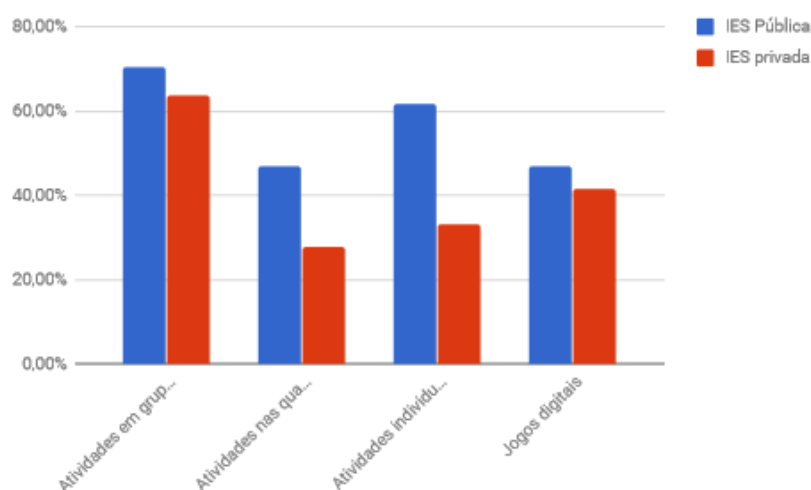


Figura 1 - Estratégia metodológica de preferência.

Em primeiro lugar, aparecem as atividades em grupos pequenos. Houve divergência entre as instituições quanto às outras opções. No curso A aparecem, na sequência, atividades individuais que utilizem os dispositivos móveis trazidos pelos discentes, depois a aprendizagem por meio de jogos digitais e, por último, o modelo de sala de aula invertida. No curso B, a aprendizagem utilizando jogos digitais aparece em segundo lugar, seguida das atividades individuais que utilizem os dispositivos móveis trazidos pelos discentes, e, por último, o modelo da sala de aula invertida.

Visando relacionar as atividades desenvolvidas para se atingir as competências requeridas no PPC, perguntou-se aos estudantes quais estratégias metodológicas, para eles, exigem pensamento reflexivo, atitude crítica e autonomia. São elencadas, com mais expressividade, as atividades em grupo, estudos de caso e seminários (Figura 2).

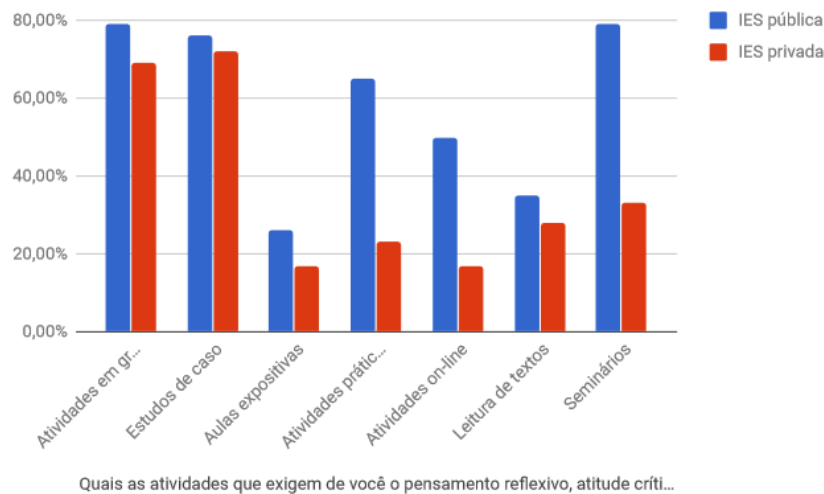


Figura 2 - Estratégias metodológicas para se atingir as competências.

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 se tornarem parceiros. As atividades em grupo são vistas pelos estudantes como atividades que desenvolvem autonomia, liderança e espírito de equipe, mas nem todos os participam de forma colaborativa em todas as atividades. A estudante E41 ressalta que atividades em grupo desenvolvem liderança e têm potencial para desenvolvimento profissional e trabalho em equipe, considerando essas atividades produtivas. A estudante E22 ilustra e concorda que atividades em grupo ajudam, inclusive, na resolução de conflitos.

O estudante E57 vê potencialidades tanto nas atividades em grupo, quanto nas atividades individuais, mas percebe que as atividades em grupo têm potencial de aliar a teoria à prática no trato com as pessoas, habilidade necessária ao desempenho profissional. O estudante E38 acrescenta que, nas atividades individuais, não existe a colaboração entre pares, o que, para o estudante, tem potencial de gerar aprendizagem, por meio da mediação. A estudante E54 acrescenta que a



aprendizagem acontece mediada pelos pares nessa estratégia.

Fica evidenciado nas falas já descritas e nas respostas do questionário a preferência por atividades em grupo, pois permitem a colaboração entre os pares e a aprendizagem mediada pelos colegas.

### *Discussão*

A partir dos dados coletados 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 e a diversificação de atividades privilegiando a interação e a 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, textos e ambientes virtuais. O uso dos dispositivos móveis foi pouco explorado. A maioria dos estudantes do curso B revelou que não gosta de estudar com o apoio das videoaulas, mesmo considerando que esses recursos têm potencial para uso em sala de aula, enquanto na IES pública há maior preferência por esse tipo de mídia. Os estudantes das duas instituições sugerem a diversificação das mídias utilizadas no AVA. Incitam que, por vezes, é disponibilizado material em excesso, o que dificulta o

estudo. Ressaltam a falta de interação nas plataformas virtuais. Ainda que inexpressivos, os dispositivos móveis são recursos utilizados em ambas as instituições. O uso desses 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 que exigem o pensamento reflexivo, como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas e investigação; porém, a maioria dos professores se utiliza das estratégias de 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.

Pode-se afirmar que os cursos analisados atendem às exigências legais para a realização dos cursos presenciais com até 40% 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 Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015) e Moran (2015), não se observou a integração de atividades entre os momentos presenciais e a distância. 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 tenha o docente como mediador desse 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.

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 grupo, estimulando a colaboração, desafiando-os a aplicar os conhecimentos, criando significação e conectando a teoria com a prática, demonstrando que os modelos híbridos e as metodologias ativas



podem ser bem aceitas nesses 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, e 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 enxergam que esses recursos podem ser explorados em aula.

A análise do perfil profissional do curso indica que a capacidade de resolver problemas, trabalhar em equipe e o pensamento reflexivo são as habilidades mais desenvolvidas na IES privada, enquanto na IES pública são: trabalhar em equipe, 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.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar a participação e a interação 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.

Este estudo coletou dados, por meio de uma pesquisa exploratória, que não foram completamente analisados. Focou-se apenas nas categorias anunciadas (estratégias metodológicas, tecnologias educacionais e modalidades de ensino), mas poder-se-ia explorar outros temas a partir das falas dos estudantes.

Esta 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.

Este estudo teve como foco a ótica dos estudantes, mas uma instituição não se faz apenas a partir desse enfoque. Há que se considerar a ótica institucional, dos 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 deste estudo o número de aulas presenciais assistidas na IES pública, o que poderia ser ampliado para todo o semestre, para se ter uma visão mais completa do processo pedagógico.

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 a aprendizagem dos estudantes.

Outra possibilidade seria ampliar o estudo em mais IES, com o 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 uma efetiva educação híbrida na graduação.

Conhecer a visão dos diferentes atores permitirá a elaboração de diferentes abordagens, contribuindo para repensar propostas de formações docentes.

### Referências Bibliográficas

- Bacich, L., Tanzi Neto, A., & Trevisani, F. M. (Org.) (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Belloni, M. L. (2003). *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brasil (2016). Ministério da Educação. *Instrumento de Avaliação INEP 2016*. Brasília.
- Christensen, C. M., Horn, M., & Johnson, C. W. (2009). *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Editora Bookman.



- Demo, P. (2013). *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Intersaberes.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Kenski, V. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papyrus.
- Ludke, M., & Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas: temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: EPU.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moran, J. M. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. UEPG/PROEX.
- Moran, J. M., & Bacich, L. (org) (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso.
- Rostas, M. H. S. G., & Rostas, G. R. (2009). O ambiente virtual de aprendizagem (moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: U, Soto, M. F., Mayrink & I, Gregolin (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica.