UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

IVAN CLAUDINO HERRMANN

DOURADOS-MS
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional da Universidade Federal da Grande Dourados (PROFIAP/UFGD), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira

DOURADOS-MS
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

H568d Herrmann, Ivan Claudino

Descrição e análise da utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados / Ivan Claudino Herrmann -- Dourados: UFGD, 2018.

108f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Pedro Rodrigues de Oliveira

Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Ensino híbrido. 2. EaD no presencial. 3. Semipresencial. 4. Blended learning. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ECONOMIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL

PROFIAP

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR **IVAN CLAUDINO HERRMANN**, ALUNO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO "ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA".

Aos vinte e um dias do mês de março de dois mil e dezoito, às 14 horas, em sessão pública, realizou-se na Universidade Federal da Grande Dourados, a Defesa de Dissertação de Mestrado intitulada **"DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS"** apresentada pelo mestrando **Ivan Claudino Herrmann**, do Programa de Pós-Graduação em ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, à Banca Examinadora constituída pelos membros: Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira/UFGD (presidente/orientador), Prof. Dr. Caio Luis Chiariello/UFGD (membro titular – interno) e Prof.ª Dr.ª Elizabeth Matos Rocha/UFGD (membro titular – externo). Iniciados os trabalhos, a presidência deu a conhecer ao candidato e aos integrantes da Banca as normas a serem observadas na apresentação da Dissertação. Após o candidato ter apresentado a sua Dissertação, os componentes da Banca Examinadora fizeram suas arguições. Terminada a Defesa, a Banca Examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, tendo sido o candidato considerado aprovado, fazendo jus ao título de **MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Dourados, 21 de março de 2018.

Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira _____

Prof. Dr. Caio Luis Chiariello _____

Prof.ª Dr.ª Elizabeth Matos Rocha _____

ATA HOMOLOGADA EM: ___/___/____, PELA PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA / UFGD.

Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação e Pesquisa
Assinatura e Carimbo

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

Albert Einstein

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem o qual eu nada seria;

À minha família, em especial à minha esposa Diele, à minha irmã Salete e esposo Breno e aos meus pais, Protásio e Lori, pessoas que sempre me incentivaram e apoiaram em minhas empreitadas;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira, pela sua orientação, apoio, conselhos e sugestões;

Aos membros da banca, Prof.ª Dr.ª Elizabeth Matos Rocha e Prof. Dr. Caio Luis Chiariello, por aceitarem fazer parte da mesma e pelas ricas sugestões, que em muito contribuíram para este trabalho;

Aos Professores do programa Profiap, pela dedicação e conhecimentos transmitidos;

Aos meus colegas de trabalho, por todo apoio dado ao longo desta jornada;

Por fim, o meu muito obrigado a todos!

Sobre o Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP[1]

O Profiap é um curso de mestrado profissional em Administração Pública ofertado nacionalmente. O programa é coordenado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), associadas em rede nacional.

O curso destina-se a formar profissionais com nítido entendimento do papel do Estado no Brasil, do exercício da cidadania e preocupado com as questões éticas, sociais e ambientais que subsidiarão as políticas públicas que impactam a sociedade. Neste contexto, este profissional reunirá as condições cientificas e técnicas para promover melhorias na gestão pública.

Tem como objetivos:

1) Capacitar profissionais para o exercício da prática administrativa avançada nas organizações públicas;

2) Contribuir para aumentar a produtividade e a efetividade das organizações públicas; e

3) Disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública.

[1] Informações retiradas do *site* do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP, disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-a-distancia/profiap>.

RESUMO

A sociedade contemporânea passa por profundas e rápidas transformações, ocasionadas, em especial, pelas mudanças nos processos produtivos e pelo uso cada vez mais intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), em todas as relações sociais. Alia-se a isso a chegada da geração dos nativos digitais à Universidade, se fazendo imprescindível o debate sobre uma maior utilização das tecnologias na educação, bem como de novas modalidades de ensino, dentre elas, o ensino híbrido. Este trabalho teve por objetivo geral descrever e analisar a utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, que se utilizou fonte documental e aplicação de questionários. Como resultado, descobriu-se que a utilização das TICs e da *internet* é comum no âmbito da UFGD, tanto por parte dos alunos, quanto dos professores, com intensa utilização nos estudos. Identificou-se que o tema ensino híbrido, ou seja, a integração entre o ensino a distância e o presencial é visto pelos atores envolvidos nos processos educativos como uma opção viável e coerente com o atual cenário social, em especial por imprimir maior flexibilidade na escolha de horários e locais de estudo e permitir uma maior autonomia dos alunos frente aos processos educativos. No que se refere à sua utilização, descobriu-se que o modelo educacional híbrido é empregado em pelo menos 55% dos cursos de graduação presenciais da UFGD, em muitos casos sem a previsão no projeto Pedagógico do Curso. Reparou-se ainda, que 76,5% dos docentes que já ministraram disciplinas de forma híbrida na UFGD, atuam ou já atuaram em cursos na modalidade de educação a distância. Em relação aos obstáculos encontrados para utilização do Ensino híbrido na UFGD, pode-se citar a falta de capacitação docente para utilização das TICs e a resistência dos mesmos frente ao processo de convergência entre o presencial e o virtual. De forma sintética, a principal sugestão apontada pelo pesquisador para melhoria da aceitação desse formato educacional pelos docentes da UFGD, se refere ao oferecimento de treinamentos institucionais para a utilização das TICs nos processos educativos, tanto em seu aspecto operacional quanto pedagógico.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Semipresencial; *Blended learning*; Educação *online;* e, EaD no presencial.

ABSTRACT

The contemporary society goes through profound and rapid transformations, especially the changes in production processes and the increasingly intense use of information and communication technologies (ICTs), in all social relations. It allies to the arrival of the generation of digital natives to the university, what becomes indispensable the debate about the increasing use of technologies in education, such as the new methods of teaching, among them, the hybrid teaching. The present work had the general objective to describe and analyze the use of hybrid teaching at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). It is a qualitative-quantitative survey, which used documentary source and questionnaire application. As a result, it has been discovered that the use of ICTs and Internet is common within the UFGD, by students and teachers, especially in studies. It has been identified, considering the current social scenario that the actors involved in the educational processes view as a viable and consistent option the integration between distance and presence learning, particularly to give a greater flexibility to choose the schedules and study places and allow a greater autonomy to the students in front of the educational processes. With regard to their use, it has been discovered that the hybrid educational model is used at least 55% of the undergraduate courses from UFGD, in many cases without the forecast in the pedagogical project of the course. It has also been noticed that 76, 5% of the teachers who have already taught hybrid disciplines at the UFGD, act or have already acted in courses in the modality of distance education. In relation to the obstacles encountered for the use of the hybrid teaching at the UFGD, one can cite the lack of teacher training for the use of ICTs and the resistance of the same in the process of convergence between the presence and the virtual. In brief, the main suggestion shown by the searcher for a better acceptance of this format by teachers from UFGD is to provide institutional training about the use of ICTs in the educational processes, both in their aspect operational as pedagogical.

Keywords: Hybrid teaching; Blended; Blended learning; Online education; and, ICT's in presence education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tipos de conteúdo utilizados em cursos EaD, híbridos e presenciais.....30

Figura 2 – Ferramentas de compartilhamento de recursos utilizados em cursos EaD, híbridos e presenciais.....31

Figura 3 – Quantitativo de professores e alunos na UFGD nos anos de 2006 e 2015.....57

Figura 4 – Redes sociais utilizadas por alunos e professores. 60

Figura 5 – Tempo médio diário de navegação na *internet* por alunos e professores.....61

Figura 6 – Motivos que levam alunos e professores a navegarem na *internet*.....62

Figura 7 – Utilização do AVA por docentes da UFGD.....65

Figura 8 – Treinamento de docentes para utilização do AVA na UFGD.....66

Figura 9 – Disposição do docente em de receber treinamento, por parte da UFGD, para utilização do AVA.....67

Figura 10 – Avaliação do AVA institucional da UFGD pelos docentes.....69

Figura 11 – Opinião dos alunos e professores acerca da inclusão de disciplinas EaD nos cursos presenciais.....70

Figura 12 – Opinião dos alunos acerca da integração entre ensino presencial e virtual.....71

Figura 13 – Sugestões de melhoria para adoção do ensino híbrido na UFGD.....85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Notas do ENADE (2009) dos cursos de Administração da UEMA.....39

Quadro 2 – Comparativo das notas do ENADE 2005/2006 dos alunos de graduação ingressantes e concluintes de 13 cursos de graduação.....39

Quadro 3 – Relação dos cursos oferecidos pela UFGD em 2006 e 2017.....56

Quadro 4 – Número de acadêmicos dos cursos de graduação em 2006 e em 2015.....57

Quadro 5 – Siglas das Unidades Acadêmicas da UFGD e seus respectivos cursos de graduação.....58

Quadro 6 – Autoavaliação dos conhecimentos em informática de professores e alunos.....63

Quadro 7 – Preferência de disponibilização do material didático, por desempenho acadêmico autodeclarado e idade média.....64

Quadro 8 – Treinamento institucional para utilização do AVA, por nível de instrução do docente.....67

Quadro 9 – Treinamento para utilização do AVA, por disposição em receber treinamento institucional para utilização do AVA.....68

Quadro 10 – Treinamento institucional para utilização do AVA, por avaliação do AVA.....70

Quadro 11 – Opinião dos alunos acerca da integração entre ensino presencial e virtual, por autoavaliação do desempenho acadêmico e idade média.....72

Quadro 12 – Dificuldade em adotar o ensino híbrido da UFGD, por sexo do respondente....73

Quadro 13 – Dificuldades apontadas para adotar o ensino híbrido da UFGD, por instrução do docente.....74

Quadro 14 – Disciplinas ministradas de forma híbrida na UFGD, por instrução do docente.74

Quadro 15 – Dificuldade em adotar o ensino híbrido da UFGD, por treinamento para operacionalização do AVA.....75

Quadro 16 – Atuação docente em cursos de graduação na modalidade EaD, por disciplinas ministradas de forma híbrida na UFGD.....76

Quadro 17 – Atuação em cursos na modalidade EaD, por autoavaliação dos conhecimentos em informática.....76

Quadro 18 – Disciplinas cursadas de forma híbrida ou EaD, por tempo de curso na UFGD.77

Quadro 19 – Disciplinas cursadas de forma híbrida ou EaD, por curso de graduação presencial na UFGD.....77

Quadro 20 – Percentual de docentes efetivos em 2016, por titulação reconhecida e lotação.....82

Quadro 21 – Percentual de técnicos-administrativos ativos em 2016, por classe e qualificação.....83

Quadro 22 – Histórico de cursos de capacitação ofertados pela PROGESP, por modalidade e ano de oferecimento.....83

Quadro 23 – Listagem de cursos ofertados pela PROGESP (2007-2015) com maior proximidade aos assuntos “TICs, tecnologia na educação e ensino híbrido”.....84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
COIN – Coordenadoria de Desenvolvimento de Tecnologia e Informação
EaD – Educação a Distância
EaD – Faculdade de Educação a Distância
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
E-TEC – sistema Escola Técnica do Brasil
FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FACE – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia
FACET –Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia
FADIR – Faculdade de Direito e Relações Internacionais
FAED – Faculdade de Educação
FAEN – Faculdade de Engenharia
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena
FCA – Faculdade de Ciências Agrárias
FCBA – Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais
FCH – Faculdade de Ciências Humanas
FCS – Faculdade de Ciências da Saúde
GPS – Sistema de Posicionamento Global
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC – Ministério da Educação
n° – número
P&D – Pesquisa e Desenvolvimento
PPCs – Projetos Pedagógicos dos Cursos
PROGRAD – Pró-reitoria de Ensino de Graduação
SECAC – Secretaria Acadêmica da UFGD
SESu – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB – sistema Universidade Aberta do Brasil
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....13
2 REVISÃO DA LITERATURA.....18
2.1 A era informacional e o surgimento do capitalismo flexível 18
2.2 A sociedade na era informacional.....23
2.3 A educação na era informacional.....25
2.4 Aspectos legais da EaD e do ensino híbrido.....31
2.5 Breve apresentação da modalidade EaD.....33
2.6 Estudos sobre a qualidade dos cursos de graduação na modalidade EaD.....38
2.7 Ensino híbrido: a integração entre o presencial e o virtual.....42
2.8 Ensino híbrido para atender um novo aluno: o nativo digital.....48
3 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....52
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE E APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA.....55
4.1 Cenário da investigação.....55
4.2 Apresentação da situação problema: O ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados.....57
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....60
6 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL E SUGESTÕES DE MELHORIA.....80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....86
REFERÊNCIAS.....88
APÊNDICE 1.....93
APÊNDICE 2.....94
APÊNDICE 3.....100
APÊNDICE 4.....101

1 INTRODUÇÃO

A utilização de tecnologias cresce ano após ano, sejam elas aplicadas ao comércio, à produção industrial ou agropecuária, aos serviços de inteligência e segurança, ao lazer ou à educação. A troca e o acesso às informações passaram a ser cada vez mais dinâmicos, uma vez que o compartilhamento das mais diversas formas de informação, o envio de fotos, áudios, vídeos, mensagens escritas, chamadas de áudio e vídeo para amigos, familiares ou mesmo nas atividades laborais se tornaram comuns.

Como bem apresenta Sennett (2015) estamos em um novo momento produtivo, caracterizado pela flexibilidade de tempo e espaço, onde, através da alta tecnologia e da rapidez das modernas formas de comunicação, as empresas passaram a ter alcance instantâneo ao mercado mundial, adequando sua produção às demandas imediatas.

As possibilidades de entretenimento e acesso ao conhecimento também mudaram. Em virtude da grande variedade de serviços disponíveis na *internet*, é possível fazer coisas inimagináveis há anos atrás. A título de exemplo, é pertinente citar serviços como *Youtube, Netflix, Facebook, Spotify, kindle, Google, WhatsApp, E-mail,* revistas e jornais digitais e cursos *online,* que revolucionaram a forma como as pessoas se comunicam, informam, aprendem e se divertem.

A *internet,* que possibilita a maior parte desses serviços, passou a ser algo cada vez mais popular. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2015), mais de 102 milhões de brasileiros acessavam a *internet* naquele momento, o que correspondia a 57,5% da população com 10 anos ou mais de idade. Já em relação aos jovens com idade de 18 ou 19 anos, 82,9% acessaram a rede mundial de computadores e na população com idade de 20 a 24 anos o quantitativo representava 80% do total.

Desta forma, é perceptível que as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs revolucionaram a comunicação pelo fato de tirar o sujeito social da condição de um passivo ouvinte para um produtor de conteúdo. Borges (2005) discorre que a educação também foi afetada pela revolução das TICs.

As tecnologias aplicadas à educação estimulam o repensar e a construção e reconstrução do saber, possibilitando novas e diferenciadas modalidades de ensino, entre as quais se destacam a modalidade de educação a distância (EaD) e o ensino híbrido (BORGES, 2005). Corroborando, Machado (2014), expõe que houve, nos últimos anos, um aumento

significativo no uso das tecnologias na educação, impulsionado, sobretudo, pela crescente utilização da EaD.

De acordo com o Censo da Educação Superior (2016), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em setembro de 2017, naquele ano, um total de 8.048.701 estudantes estavam matriculados em cursos de graduação no Brasil, dos quais 6.554.283 estudavam na modalidade presencial e 1.494.418 na modalidade EaD. Isso significa que de cada onze estudantes de cursos de graduação no país em 2016, dois estudavam na modalidade EaD, ou seja, 18,6%. Em 2002, de acordo com Machado (2014) esse percentual era de cerca de 1% do total de matrículas.

Este aumento exponencial na utilização da EaD, segundo Neves (2006), deu-se, principalmente, em virtude desta modalidade permitir uma maior flexibilidade em relação ao ensino presencial. A flexibilidade enunciada pelo autor se caracteriza pela possibilidade do aluno em escolher os locais e horários de sua preferência para dedicar-se aos estudos.

Corroborando, Litto *et al.* (2012) explicam que com o advento da EaD, surgiu um novo paradigma na educação, no qual docentes e discentes já não ocupam, necessariamente, ao mesmo tempo o mesmo espaço. Os autores acrescentam que a flexibilidade inerente à modalidade EaD e a previsão legal (no Brasil) de sua utilização em até 20% da carga horária em cursos presenciais devem ser objeto de análise durante a elaboração do projeto pedagógico do curso.

Assim, o ensino híbrido significa uma sinergia entre a EaD e a modalidade presencial, com o mesmo modelo de currículo, projeto estratégico único e integrado, existindo uma coesão entre equipes, conteúdo, infraestrutura e metodologias. Essa sinergia é benéfica para alunos, professores e instituição, pois os docentes podem atuar em ambas as modalidades, os alunos cursar disciplinas comuns e a instituição aproveitar melhor suas estruturas físicas e humanas (MORAN, 2013).

Desta forma, passou a se fazer possível no cenário educacional brasileiro, uma diferente modalidade de ensino, que se caracteriza pela junção do virtual e do presencial, conhecida como híbrida, bimodal, semipresencial ou ainda *blended learning* (expressão vinda do inglês).

Autores como Moran (2008; 2013) e Valente (2014) a definem como capaz de juntar o que há de melhor nas duas outras modalidades conhecidas, permitindo o contato frequente com colegas, professores e o ambiente acadêmico, encontrado no ensino presencial e a

flexibilidade e a autonomia da modalidade EaD, com as benesses da interação com as tecnologias, flexibilidade de fazer os próprios horários e também estimular a quebra do paradigma de que para aprender é necessária a presença física e constante do professor.

Corroborando, Moran e Valente (2011) defendem que a educação presencial deve convergir para um modelo híbrido, flexibilizando de forma progressiva, a relação digital-presencial. Justificam que a educação tradicional já não é mais suficiente para preparar as pessoas para a sociedade, pois o estudante deve desenvolver novas competências, que podem ser adquiridas por ele, mais facilmente, através da interação com os objetos, pessoas e tecnologias que o cercam em seu cotidiano, preparando-o para aprender constantemente.

Carlini e Tarcia (2010) comentam que a Universidade está recebendo uma geração diferente, a dos nativos digitais, proveniente da rápida evolução das TICs. Corroborando, Junior e Fernandes (2014) explicam que essa geração é cercada por ambientes virtuais, o que significa que a modalidade EaD e a híbrida é natural para ela. Estes jovens interagem com as tecnologias desde sempre, cresceram imersos em ferramentas tecnológicas e as utilizam em todos os aspectos da vida (HADDAD, 2013).

Sobre este assunto, Andrade (2011) esclarece que o ensino híbrido não se resume na utilização de tecnologias em cursos presenciais, mas também na incorporação de diferentes didáticas, abordagens pedagógicas e consequentemente, novos desafios aos professores, pois estes deverão ser capazes de dominar as tecnologias, ter versatilidade perante as mudanças, adaptar materiais didáticos e se comunicar com profissionais de outras áreas.

Na rede federal de ensino, o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e o sistema Escola Técnica do Brasil – E-Tec foram os grandes responsáveis para que as Instituições de Ensino Superior – IES passassem a oferecer, além dos cursos na modalidade presencial, a modalidade EaD, rompendo a centralidade do modelo presencial e permitindo que as duas modalidades conversem e se relacionem (ANDRADE, 2011).

Entretanto, essas iniciativas não foram bem vistas por Lapa e Pretto (2010), que consideram que a criação da UAB permitiu uma política de massificação da educação por meio da modalidade EaD, acompanhada da redução do campo de trabalho e fragmentação do trabalho docente. Já Segenreich (2009), ao tecer suas críticas ao modelo híbrido, argumenta que as portarias que regulamentam a inclusão da EaD em cursos presenciais, trouxeram aos alunos e professores, uma modalidade de ensino que eles não buscavam.

É perceptível que o tema atrai tenazes críticos e defensores. Por exemplo, no livro "Pontos e Contrapontos", Moran e Valente (2011) defendem que o ensino híbrido se tornará o modelo mais viável para a maioria das Universidades nos próximos anos, consideram que o caminho rumo à flexibilidade é inevitável, uma vez que permite a integração do que há de melhor do presencial e do virtual, especialmente no ensino superior.

Em oposição, Lapa e Pretto (2010) justificam que embora as TICs tenham potencial para aproximar professores e alunos afastados geograficamente, é necessário refletir se os professores têm a capacidade de manter esses vínculos por meio destas ferramentas. Dito isso, defendem que não há experiência suficiente (para professores e alunos), tampouco formação para professores sobre metodologias de ensino por meio das TICs.

Diante do exposto, percebe-se a importância de averiguar as potencialidades, fragilidades e limites da utilização do ensino híbrido, levando-se em consideração a opinião de docentes e discentes acerca do assunto, visto que estes são, invariavelmente, os maiores afetados neste processo.

A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em sua organização institucional, dispõe de uma Faculdade de Educação a Distância, identificada pela sigla EaD, que oferece cursos de graduação, pós-graduação e formação complementar na modalidade EaD (a maior parte dos cursos é oferecida em convênio com o sistema UAB). De acordo com Andrade (2011), o fato da IES oferecer cursos na modalidade EaD deveria favorecer o inter-relação entre as modalidades presencial e EaD.

Sob essa ótica, portanto, questiona-se: Seria o ensino híbrido uma ferramenta disponível de utilização, por parte da UFGD, para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem, haja vistas que existe previsão legal para tal ação e sua utilização vai ao encontro do que ocorre na vida das pessoas?

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é descrever e analisar a utilização do ensino híbrido na UFGD.

Especificamente, objetiva-se: a) contextualizar a educação sob a perspectiva do capitalismo flexível, no cenário social contemporâneo, para delimitar o conceito de ensino híbrido; b) estabelecer o conjunto de procedimentos metodológicos articulados entre si, para coleta de dados relacionados ao ensino híbrido na UFGD; c) descrever o cenário investigado delimitando a situação problema da pesquisa; d) analisar os dados obtidos no cenário investigado de modo a identificar se há e como se desenvolve a tendência do ensino híbrido

na UFGD; e, e) diagnosticar a situação de uso do ensino híbrido apontando sugestões para melhoria e fortalecimento da proposta na UFGD.

Este estudo justifica-se, em virtude da utilização da modalidade híbrida na UFGD se mostrar como alternativa para dinamizar os processos de ensino-aprendizagem, estimular o uso de tecnologias na educação, promover uma maior autonomia acadêmica, tirar melhor proveito dos espaços físicos e diminuir gargalos no oferecimento de disciplinas.

A relevância deste estudo dá-se pelo fato de não existirem muitas informações acerca da utilização do ensino híbrido na UFGD, o que pode significar a subutilização ou a utilização sem a adequada previsão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs. Ademais, é necessária a atualização da temática frente ao cenário social, político e econômico do Brasil, haja vistas que a ascensão da EaD é inquestionável e pode ser utilizada em prol da UFGD.

A escolha da temática da pesquisa, foi motivada por ser o pesquisador servidor da UFGD, lotado na Faculdade de Educação a Distância, tendo atuado em diversos momentos em processos educativos dos cursos em convênio com o Sistema UAB, envolvido, portanto nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD, oferecidos por esta Universidade.

Este trabalho dissertativo se utilizou de uma pesquisa do tipo descritiva, de natureza quali-quantitativa, empregando como procedimentos técnicos a análise documental e o levantamento de dados por meio de questionário semiestruturados no formato *survey*, aplicados aos docentes e discentes através de uma plataforma eletrônica. Como produto final, pretende-se, a partir de um diagnóstico situacional, propor sugestões que permitam contribuir para a adoção eficiente do ensino híbrido na UFGD.

Em relação à sua organização, este Trabalho de Conclusão Final – TCF está dividido em nove seções, incluindo esta introdução. A segunda seção apresenta a revisão da literatura. A terceira descreve os procedimentos metodológicos adotados. A quarta seção retrata a realidade investigada e a apresentação da situação problema. A quinta seção apresenta os resultados e a discussão. A sexta seção apresenta o diagnóstico situacional e as sugestões de melhoria. A sétima seção apresenta as considerações finais. A oitava seção apresenta as referências. E por fim, a nona e última seção apresenta, em forma de apêndice, os questionários utilizados na pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste tópico serão abordados aspectos relacionados ao surgimento do capitalismo flexível, das alterações na sociedade e na educação a partir da revolução informacional, além da contextualização da educação contemporânea e do conceito de ensino híbrido.

2.1 A era informacional e o surgimento do capitalismo flexível

A Revolução Francesa ocorrida em 1789 foi o marco da idade contemporânea, caracterizada pelo declínio da aristocracia e aceleração do processo de industrialização, repercutindo em profundas mudanças nas formas produtivas e iniciando o ideário da modernidade (ARANHA, 2006).

Assim, o renascimento científico e o aparecimento da burguesia (oriunda da revolução industrial) foram os grandes responsáveis pelo desenvolvimento da ciência, uma vez que a prosperidade da indústria exigia que a natureza fosse domada (ARANHA, 2006b). A autora explica que era necessária também uma nova pedagogia, realista, que preferisse o rigor das ciências da natureza e que enfatizasse o conhecimento das coisas em detrimento do conhecimento das palavras.

Neste contexto, a escola liberal toma forma, criada a partir da ascensão da burguesia, oferecendo inicialmente uma educação para os filhos das elites e posteriormente, em virtude de pressões do proletariado e da própria necessidade do capitalismo, foi expandida também aos filhos dos trabalhadores, sendo resguardados aos primeiros, os níveis superiores de escolarização (ARANHA, 2006).

Sobre este assunto, mas já em um período histórico posterior, Gorender (1997) explica que quando Henry Ford introduziu novos métodos de trabalho em suas fábricas, se utilizando da organização científica do trabalho, sistematizada por Frederick Taylor, consolidou-se um novo modelo produtivo, o *fordismo*, denotado pela inovação de técnicas organizacionais, pela semi-automação e pelas linhas de montagem.

Como fruto destas inovações organizacionais, surge um modelo de produção (e de consumo) em massa (GORENDER, 1997). O autor discorre que este modelo, tipificado pela produção padronizada e de grande quantidade (que conferia economia de escala) foi vital para

que o “Estado de bem-estar-social” fosse possível, tendo grande relevância para o pleno emprego e aumento da demanda de consumo.

É neste cenário que toma forma o modelo produtivo *fordista-keynesiano*, caracterizado pelo pleno emprego, aumento do poder de consumo da população, sindicatos fortes, amplas garantias sociais aos trabalhadores e intervenção do estado na economia, este atuando como garantido do bem-estar da população (GORENDER, 1997).

No entanto, na década de 70 o modelo *fordista-keynesiano* demonstrava claros sinais de inadequação aos novos cenários do desenvolvimento, onde já se fazia presente a inovação trazida pelos microprocessadores, que passaram a ser amplamente utilizados nos meios de produção, sobretudo nos produtos japoneses (GORENDER, 1997).

Sobre este assunto, Harvey (2009) discorre que surge um novo modelo produtivo, o qual denomina “acumulação flexível”, que se apresenta como contraponto à rigidez característica do *fordismo*, que já demonstrava sinais de cansaço e inadequação. O autor acrescenta que o modelo de acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos e do mercado de trabalho, trazendo novos padrões de produtos e de consumo. Ademais, ocorre a intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional, além do fortalecimento dos serviços financeiros.

Assim desenrolou-se uma radical reestruturação do mercado de trabalho, fruto do aumento da competição e diminuição das margens de lucro, ensejando em formas de trabalho mais flexíveis e dinâmicas (HARVEY, 2009). De forma similar, Castells (2000) versa que o capitalismo, após o fim da guerra fria, passou por uma profunda reformulação, caracterizada preponderantemente pela maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas e organização em redes.

De forma complementar, Antunes (2011) explica que ao longo do século XX o método de produção *taylolista/fordista*, que se pautava na produção em massa e pelas unidades de produção concentradas e verticalizadas, passou a dar lugar às formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais o Japão, através do *toyotismo* tornou-se o exemplo mais proeminente, sobretudo pela drástica redução de estoques, condição permitida pelo sistema conhecido como *just in time*.

Concordando com Antunes (2011), Gorender (1997) expõe que diferente do *fordismo*, que era caracterizado pela organização vertical e enormes fábricas que lhe conferia economia de escala, a produção flexível é marcada pelo uso de modernos recursos técnicos, produção

enxuta e diversificada e da terceirização ou subcontratação. Sennett (2015) denomina este novo paradigma produtivo de “capitalismo flexível”.

Desta forma, despontou um novo paradigma produtivo, baseado em métodos de produção flexíveis, mais adequados ao atendimento de demandas imediatas e sem a necessidade de grandes estoques de insumos e das gigantescas fábricas (nas quais anteriormente eram produzidas todas as partes dos produtos) (GORENDER, 1997).

Assim, houve uma remodelação, em ritmo acelerado, da base material da sociedade, fruto da revolução tecnológica (CASTELLS, 2000). O autor explica que a partir deste momento passou a existir a interdependência global entre as economias, ocorrendo uma profunda transformação nas relações entre a economia, o Estado e a sociedade.

Gorender (1997) esclarece que a realidade do capitalismo flexível passou a exigir operários polivalentes, que dominassem vários ofícios e a operação de várias máquinas diferentes, para tanto, fazia-se necessário o treinamento sucessivo e constante dos funcionários, inclusive dentro da própria empresa.

Esse novo modelo de produção ganhou força, sobretudo com a globalização e a ascensão de um novo projeto, denominado pós-modernidade, que trouxe consigo um discurso de reorganização do sistema capitalista, pautado na globalização e em um capitalismo transnacional (HARVEY, 2009). O autor defende que essa reorganização repercutiu em profundas transformações nos modos de produção, de trabalho e nas relações sociais.

Embora de difícil definição, o termo pós-modernidade, de acordo com Harvey (2009) se caracteriza pela desconfiança do homogêneo, pela rejeição das metanarrativas e do racionalismo, característicos da modernidade. Assim, passa a aflorar um novo paradigma, também chamado de “modernidade líquida”, por Bauman (2001), onde o autor dá especial atenção à fluidez das relações, que transitam de uma forma mais dinâmica, suplantando a rigidez característica da “modernidade sólida”.

Harvey (2009) expõe que na pós-modernidade as relações afetivas, sexuais, políticas, profissionais e sociais passam a ter uma transitoriedade e instabilidade muito maior do que na modernidade. Bauman (2001) corrobora, afirma que as relações passaram a ser marcadas por uma volatilidade até então incomum. É justamente neste momento que a monotonia do período anterior é contestada, pois as verdades absolutas, o planejamento racional hierárquico e o credo no progresso linear são contestados.

Lipovestsky (2004) explica que foi com a ascensão da pós-modernidade que várias instituições, antes intocáveis, perderam grande parte de seu poder, a exemplo da família, da religião e do Estado, que ficaram diminutas, frente a uma sociedade cada vez mais voltada para o mercado.

Esta situação apresentada por Harvey (2009) e Gorender (1997), teve início na crise financeira de 1970, momento em que as empresas e mercados financeiros se reestruturaram, iniciando uma expansão global à procura de novos mercados, através da interação entre governos, mercados e instituições financeiras, criando-se redes transnacionais e mesmo transcontinentais de produção (CASTELLS, 2000).

As tecnologias computacionais utilizadas na comunicação foram fundamentais neste processo, pois permitiram que produtos fossem produzidos e operações concretizadas em países e até continentes diferentes, condição fértil para a expansão das empresas multinacionais, que migram suas operações para os locais que lhes ofereçam as melhores condições de custo-benefício (GORENDER, 1997).

De forma similar, Aranha (2006) acredita que profundas alterações nas relações de trabalho puderam ser sentidas com o advento da cibernética, ou seja, a revolução da informática. Corroborando, Sennett (2015) afirma que as formas de produção, denominadas flexíveis, só foram possíveis em virtude do computador, pois este aparelho foi a chave para a substituição das lentas comunicações tradicionais para outras à velocidade da luz.

A rotina já não é mais aceita nos setores mais dinâmicos da economia, cedendo espaço a uma linguagem flexível, criando-se instituições mais maleáveis e novas estruturas de poder e controle (SENNETT, 2015). Se na época no *fordismo* os empregos representavam estabilidade e conferiam conquistas cumulativas, poupanças e melhorias constantes ao longo da vida laboral (que normalmente acontecia na mesma empresa), o mesmo já não pode ser visto no cenário de produção flexível, uma vez que as mudanças de empregos e funções se tornaram comuns e constantes (SENNETT, 2015).

Se anteriormente, principalmente após a segunda guerra mundial, a marca do trabalho era a de sindicatos fortes, estabilidade no trabalho e amplas garantias assistenciais, neste novo panorama produtivo ganharam força a terceirização e o setor de serviços (SENNETT, 2015). O autor complementa que na perspectiva da produção flexível, as grandes empresas apenas fornecem seus nomes aos produtos, tornaram-se *Griffes,* uma vez que o produto venal se trata

da colagem de um emaranhado de peças, construídas por inúmeras empresas, dispostas em variados locais do globo.

Castells (2000) explica que no atual capitalismo, a geração de riquezas ficou cada vez mais atrelada à geração do conhecimento, capacidades tecnológicas e ao processamento de dados. Complementa que poucos países são responsáveis pela maior parte da Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) global, consequentemente, concentrando a maior parte das patentes e transformando os demais países em economias tecnicamente dependentes.

Sobre este assunto, Habermas (2009) observa que a técnica e a ciência estabeleceram-se como princípios acríticos, servindo de suporte à legitimação dos sistemas econômicos e políticos vigentes, contribuindo para uma crescente despolitização dos indivíduos. Complementa que a especialização dos temas e linguagens, culminou no não conhecimento, por maior parte dos cidadãos, do que as elites judiciais, políticas, econômicas e culturais fazem.

Aranha (2006) corrobora com Habermas (2009), argumenta que os mecanismos de exploração se tornaram menos evidentes, o conhecimento de fragmentos passou a ser o mais comum e que os administradores e tecnoburocratas passaram a conduzir os processos de produção, pautados na soma de fragmentos.

Enquanto a revolução tecnológica dinamizou a vida das pessoas, também aumentou o hiato existente entre as nações desenvolvidas, que utilizam amplamente dessas ferramentas, e os países periféricos, que não têm condições de implantá-las (SANTOS, 2003). Neste processo, Levy (1999) considera que surgiu uma nova e perversa forma de exclusão, a exclusão digital, que atinge as pessoas que não tem acesso às tecnologias informacionais.

Nesta linha de pensamento, Castells (2000) explica que as tecnologias, por si só, não causam desemprego, no entanto, sob o modelo informacional os empregos tiveram alterações qualitativas e quantitativas, exigindo uma nova força de trabalho, que tenha conhecimentos informacionais. Já aqueles incapazes de adquirir tais conhecimentos são rebaixados ou excluídos do trabalho (CASTELLS, 2000), ou seja, significa a inaptidão ao atual mercado capitalista (LEVY, 1999).

Finalizando este assunto, Castells (2000) afirma que as políticas governamentais têm papel vital, pois são elas as responsáveis pelo fomento de mão de obra qualificada, decorrente da educação em todos os níveis e de uma estrutura tecnológica de qualidade, acessível e de baixo custo. Complementa que tais políticas tornaram-se condição indispensável para o

desenvolvimento dos países, a exemplo do visto no Japão nas décadas de 60 e 70 e no pacífico asiático a partir da década de 80.

2.2 A sociedade na era informacional

Ao longo de sua história, a humanidade já passou por vários estágios, utilizando técnicas e tecnologias para a melhor execução dos serviços e consequente melhoria da qualidade de vida (HADDAD, 2013). Para tanto, o autor cita invenções como a roda, o arado, a escrita, os motores a combustão, a eletricidade, o rádio, a televisão, os computadores, os celulares/*smartphones* e *tablets*.

Para explicar a evolução da tecnologia, Haddad (2013) recorre a Toffler (2007), que apresenta que ocorreram três grandes ondas evolutórias pelas quais passou a humanidade.

Toffler (2007) em seu livro "A Terceira Onda", considera que a primeira onda foi a revolução agrícola e teve por característica o fim da era nômade e fixação do homem em determinado local para criação de animais e cultivo do solo. Já a segunda foi a revolução industrial, na qual, através do motor a vapor, a força física humana foi substituída pelas máquinas. Por fim, a terceira e atual onda ocorreu com a revolução das TICs, proveniente da expansão de computadores e redes de comunicação.

Corroborando, Borges (2000) deixa claro que estamos em um contexto de mudança, passando da era da sociedade industrial para a era da sociedade da informação, onde profundas transformações estão em curso, principalmente nas concepções sobre espaço e tempo. Desta forma, a autora apresenta algumas características da sociedade da informação e do conhecimento:

- a grande alavanca do desenvolvimento da humanidade é realmente o homem;
- a informação é um produto, um bem comercial;
- o saber é um fator econômico;
- as TICs vêm revolucionar a noção de 'valor agregado' à informação;
- a distância e o tempo entre a fonte de informação e o seu destinatário deixaram de ter qualquer importância;
- as pessoas não precisam se deslocar porque são os dados que viajam;
- a probabilidade de se encontrarem respostas inovadoras a situações críticas é muito superior à situação anterior;
- as TICs converteram o mundo em uma 'aldeia global';
- as novas tecnologias criaram novos mercados, serviços, empregos e empresas;
- as TICs interferiram no 'ciclo informativo' do ponto de vista dos processos, das atividades, da gestão, dos custos, etc. (BORGES, 2000, p. 29).

Para auxiliar na compreensão da recente evolução relacionada às TICs, Haddad (2013) explica que apenas na década de 1990 apareceram os primeiros *notebooks* realmente portáteis e com poder de processamento e armazenamento compatível com os *desktops*. Na sequência surgiram modelos menores, mais baratos, com menor aquecimento e melhor durabilidade das baterias, os *netbooks*.

No entanto houve outra via de expansão, a dos aparelhos portáteis, os *smartphones* e *tablets*. Esses aparelhos se destacam por ter tela sensível ao toque, conectividade *wireless* e 3G ou 4G, lojas com um grande número de aplicativos, interface intuitiva e bateria com muitas horas de duração. Tais características fizeram com que os dispositivos portáteis tivessem grande aceitação e de acordo com o Haddad (2013), tudo indica que o uso de *notebooks* e *desktops* tenha um decréscimo nos próximos anos.

E é neste contexto que a velocidade e a quantidade de informações proporcionadas pelas TICs está causando uma transformação na sociedade e na economia, permitindo que as pessoas façam coisas consideradas inacreditáveis até pouco tempo atrás (HADDAD, 2013). Ademais, a *internet* se torna vital, pois é capaz de fornecer acesso ilimitado e imediato à informação e comunicação, transformando-se em uma grande aliada na aquisição de informações e na construção e reconstrução do conhecimento.

Afinal, seria intangível há alguns anos produzir um vídeo e disponibilizá-lo no *youtube*, participar de uma *webconferência* utilizando um *tablet* ou *smartphone*, comprar produtos do outro lado do mundo e recebê-los em casa, interagir em redes sociais ou ainda fazer cursos ou disciplinas a distância através da *internet*. Portanto, mudamos a forma como nos relacionamos, como aprendemos, como trabalhamos, como compramos e inclusive, como nos expressamos (HADDAD, 2013).

Ramonet (2004) expõe que as máquinas de comunicar se fundiram, onde o telefone, o computador e a televisão, estão em um só aparelho, e permitem fazer cada vez mais. Complementa que as mídias estão presentes em todas as nossas relações, seja no trabalho, na família ou lazer. Belloni (2015) reforça este ponto de vista, define que a penetração destas tecnologias é vista em todas as esferas da vida, seja na vida social ou laboral, nas esferas públicas ou privadas.

Assim, Ebert (2003) advoga que essas mudanças também afetaram a educação e a forma de concebê-la, acredita que a discussão sobre se o uso das inovações tecnológicas na

educação é bom ou ruim já não está mais em pauta, pois a pergunta agora é: quais dos caminhos que foram possibilitados devem ser seguidos?

Diante disso, surge a possibilidade de utilizar a tecnologia para auxiliar nas aulas presenciais ou então usufruir de modalidades parcial ou integralmente a distância. Educadores e cientistas de todo o mundo estão descobrindo as possibilidades abertas pela tecnologia, como salas de aula virtuais, bibliotecas *online*, campus eletrônicos, dentre tantas outras possibilidades (EBERT, 2003).

2.3 A educação na era informacional

Neste contexto de ascensão das TICs e da proliferação da *internet*, Aranha (2006) expõe que há uma crise de paradigmas na educação, ocasionada pelo declínio do paradigma da modernidade e o surgimento de um paradigma pós-moderno. Sob este pretexto, a autora acredita que se faz necessária uma reforma drástica, pois o modelo tradicional de educação não serve mais aos tempos atuais.

Por sua vez, Belloni (2015) explica que no processo educativo sempre foi utilizado algum tipo de tecnologia como meio de comunicação, seja o quadro negro, giz, livros, reprodutores de mídias, projetores, dentre outros. Já com o surgimento e proliferação das TICs, o mundo físico passou a poder ser reproduzido nas plataformas digitais, assim, as mesmas atividades podem ser realizadas tanto física quanto virtualmente (MORAN, 2013).

As ferramentas proporcionadas pela revolução informacional, como *Wikipédia*, *youtube, blogues*, revistas e jornais digitais, *sites* de buscas, videoaulas, *webconferências*, simuladores de realidade (realidade virtual) salas de aula virtuais e bibliotecas digitais ou virtuais, oportunizam conhecimentos ou experiência anteriormente de difícil ou mesmo impossível acesso.

Assim, de acordo com Belloni (2002) é necessário que as TICs, e consequentemente as possibilidades por elas proporcionadas, sejam inseridas nos processos educacionais pela óbvia razão de que estão presentes em todas as esferas da vida das pessoas, cabendo à escola utilizá-las para ao menos compensar as desigualdades sociais e regionais que o acesso às tecnologias tem gerado.

De forma similar, Behrens (2013) acredita que a escola deve ser mais atrativa, indica que para que isso ocorra, o professor deve, além da linguagem oral e escrita, historicamente presentes no processo pedagógico, incorporar também a linguagem digital. Para tanto, precisa propor diversificadas formas de aprender, com metodologias inovadoras, buscando recursos e meios que podem facilitar o processo de aprendizagem.

As TICs possibilitaram a reformulação das relações entre alunos e professores, diversificando os espaços de construção do conhecimento e a forma que os indivíduos se relacionam com o mundo (KENSKI, 2003). Por consequência, o sucesso no processo educativo é alcançado mais facilmente, pois a relação com mídia eletrônica é prazerosa, a atração ocorre de maneira natural, por meio dela aprendemos histórias dos outros, pelos outros, de uma forma fácil, agradável e compacta (MORAN, 2013).

Neste novo paradigma educacional, Haddad (2013) defende que a Universidade deve apresentar, como parte de seus recursos pedagógicos, um portal didático, ou seja, um AVA. Justifica tal indicação, pois considera que os alunos já conhecem o virtual, no entanto não têm experiência com o curso virtual. O autor afirma que não se trata de um modismo, pois a tecnologia está presente de forma consistente na vida das pessoas e é necessário que seja tratada como tal pela Universidade, pois ela está mudando a sociedade e a educação.

No entanto as TICs não trarão, por si só, mudanças significativas para a educação, pois é necessário que o uso delas esteja atrelado à valorização docente e melhoria das condições materiais relacionadas à função do magistério (ROSA, 2013). É neste processo que o professor deve, de acordo com Behrens (2013), saber usar de forma crítica as tecnologias, guiando o aluno, seja na seleção dos locais adequados e confiáveis para pesquisa, seja na escolha dos instrumentos que melhor se adequem a sua prática docente.

É fundamental incorporar as mídias à educação de uma forma positiva, integrando as mesmas aos assuntos do planejamento pedagógico, pois o maior perigo no uso das tecnologias na educação está no encantamento que elas proporcionam e sua consequente utilização com enfoque maior no entretenimento do que no pedagógico (MORAN, 2013).

Corroborando com Moran (2013) e Behrens (2013), Rosa (2013) argumenta que é fundamental a concepção pedagógica das TICs tanto no processo de formação docente quanto na valorização do mesmo como intelectual e produtor de conhecimento. A autora destaca que um grande desafio imposto aos professores é entender a tecnologia e torná-la parte de seu trabalho docente.

Mesmo que as tecnologias sejam apenas meios, o apoio ao professor, elas quebraram os paradigmas de como se aprende, em especial por mostrarem que é possível aprender sem estar juntos na mesma sala de aula, podendo estar juntos em locais diversos (MORAN, 2013). O autor advoga que devem acontecer mudanças graduais, uma flexibilização do currículo, combinando aulas presenciais com atividades a distância.

Embora seja evidente que a tecnologia não é solução mágica para melhoria da educação, os recursos tecnológicos passaram a ser importantes aliados dos professores e do ensino de forma geral. Como bem escrevem Sancho e Hernandez (2006), são apresentados à comunidade acadêmica três caminhos: repelir as tecnologias; apropriar-se das técnicas e sempre correr atrás do novo; ou, apropriar-se dos processos e desenvolver habilidade que permitam controlar a tecnologia e seus efeitos.

As TICs são capazes de abrir variadas possibilidades para a educação, e em consequência, novos desafios aos docentes. Sobre este assunto, Rosa (2013) explica que, comumente, os professores têm dificuldades em utilizar as TICs, sobretudo na sua função didático-pedagógica. A autora ressalta que essas dificuldades são decorrentes da falta de atenção relacionada à formação e da ausência de incentivos para a utilização das TICs no cotidiano docente.

Andrade (2011) registra que constantemente as TICs estão se reinventado, cita, o exemplo dos celulares, que já não servem apenas para realizar ligações, pois já englobaram funções de câmeras, Sistema de Posicionamento Global – GPS, operações bancárias e mais uma infinidade de utilizações. De forma similar, é possível citar a televisão, que além dos tradicionais canais da programação, acessa a *internet*, grava programas, reproduz músicas, entre outras tantas possibilidades.

É perceptível que a cada vez mais, as diferentes TICs estão interligadas, e como bem expõe Andrade (2011), elas estão se reinventando, o que impera que o professor aproprie-se dos processos e desenvolva habilidades que permitam controlar a tecnologia e seus efeitos, como defendem Sancho e Hernandez (2006).

O professor, evidentemente continuará sendo o ator mais importante do processo educativo, no entanto, para atender as necessidades educacionais contemporâneas é necessário que ele saiba usar as tecnologias em seu trabalho, o que exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais (ROSA, 2013).

Assim, é necessário lembrar que o foco não pode ser a tecnologia, visto que ela está em constante mutação, mas sim no processo, na didática, em como acontecerá essa integração entre as ferramentas e o processo educativo. Diante disso, Andrade (2011) e Moran (2013) apontam que o virtual está cada vez mais parecido com o real, ou seja, o analógico e o digital se tornaram interligados e complementares.

E é sobre este assunto, que Rosa (2013) traduz os resultados de sua pesquisa junto a 20 professores da cidade de Uberaba-MG, acerca das dificuldades para inserção das tecnologias no trabalho docente no ensino superior, e o resultado foi preocupante: 100% dos pesquisados apontaram que a maior dificuldade se refere à falta de domínio para o uso das tecnologias.

Outro aspecto apontado na pesquisa de Rosa (2013), por ¾ dos entrevistados, foi o receio deles em não corresponderem às expectativas dos estudantes no uso das tecnologias em sua atuação docente. Kenski (2012) atrela este receio à formação dos professores, que não têm treinamento adequado. Neste sentido, Rosa (2013) considera fundamental um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e quais as melhores formas de sua utilização.

Vislumbrando o potencial dos dispositivos móveis na educação, especialmente os celulares, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO publicou no ano de 2014 um guia com as diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. O guia em questão aponta que os dispositivos móveis são largamente usados por professores e alunos em todo o mundo e têm potencial para ampliar e enriquecer as oportunidades educacionais em variados ambientes.

De forma semelhante, Moran (2013) versa que as tecnologias digitais móveis permitem que as instituições de ensino se mobilizem para uma aprendizagem mais participativa e integrada, mesclando momentos presenciais com atividades a distância, mantendo os vínculos entre professor-aluno inclusive por meio da orientação a distância.

Neste processo, o telefone celular toma um lugar de destaque, pois consegue abarcar em um pequeno aparelho uma infinidade de aplicativos e recursos, que podem ser voltados à educação e produtividade. Ademais, o poder de penetração deste aparelho nos lares brasileiros é inquestionável, de acordo com IBGE (2015), 139,1 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais possuíam telefone celular naquele momento, o que correspondia a 78,3% da população pesquisada.

Ainda de acordo com IBGE (2015), 57,8% dos domicílios brasileiros tinham, naquele momento, acesso à *internet*, no Centro-Oeste brasileiro o percentual era de 60,9% e no estado

do Mato Grosso do Sul era de 60,6%. Ao estratificar o acesso pela escolaridade, descobriu-se que era de 77,4% para aqueles com ensino médio completo; 94,7% com ensino superior incompleto; e, 92,7 com superior completo.

Outro ponto importante, refere-se aos dispositivos mais utilizados para que o acesso à *internet* fosse feito. De acordo com IBGE (2015), os dispositivos móveis, em especial os telefones celulares, tornaram-se os aparelhos prediletos para acessar a *internet*. A pesquisa indicou que 92,1% dos domicílios utilizaram o telefone celular para o fim; 70,1% utilizaram o computador; e, 21% o *tablet*. Em 2014 a utilização do computador era apontada por 76,6% dos entrevistados.

Respectivamente no Centro-Oeste brasileiro e no estado do Mato Grosso do Sul, os aparelhos mais utilizados para acessar a *internet* foram: 95,6% e 96,1% o telefone celular; 68,6% e 64,4% o computador; e, 19,9% e 17,7% o *tablet*.

Percebe-se, desta forma, que o telefone celular tornou-se o principal dispositivo utilizado para acessar a *internet*, como inclusive já esperava Haddad (2013). Tal aparelho, de acordo com UNESCO (2014), tem um grande potencial, a ser explorado nos processos educativos. A portabilidade e conectividade oferecidas pelos dispositivos móveis possibilitam uma diminuição no tempo de *feedback* e permitem que a aprendizagem aconteça a qualquer hora e lugar (UNESCO, 2014).

Diante disso, as tecnologias móveis se mostram excelentes meios para estender as oportunidades educacionais. Uma grande vantagem dos dispositivos móveis, é que geralmente se tratam de equipamentos pessoais, que acompanham seu possuidor durante todo o dia, contribuindo para uma aprendizagem individualizada (UNESCO, 2014).

No entanto, para que estes equipamentos sejam utilizados com êxito nos processos educativos, é necessário que ocorra a disponibilização de material em formato digital. Sobre esse assunto, a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (2015) apresenta, de forma detalhada, quais os tipos de materiais de estudos utilizados em diferentes tipos de cursos, como pode ser observado na figura 1.

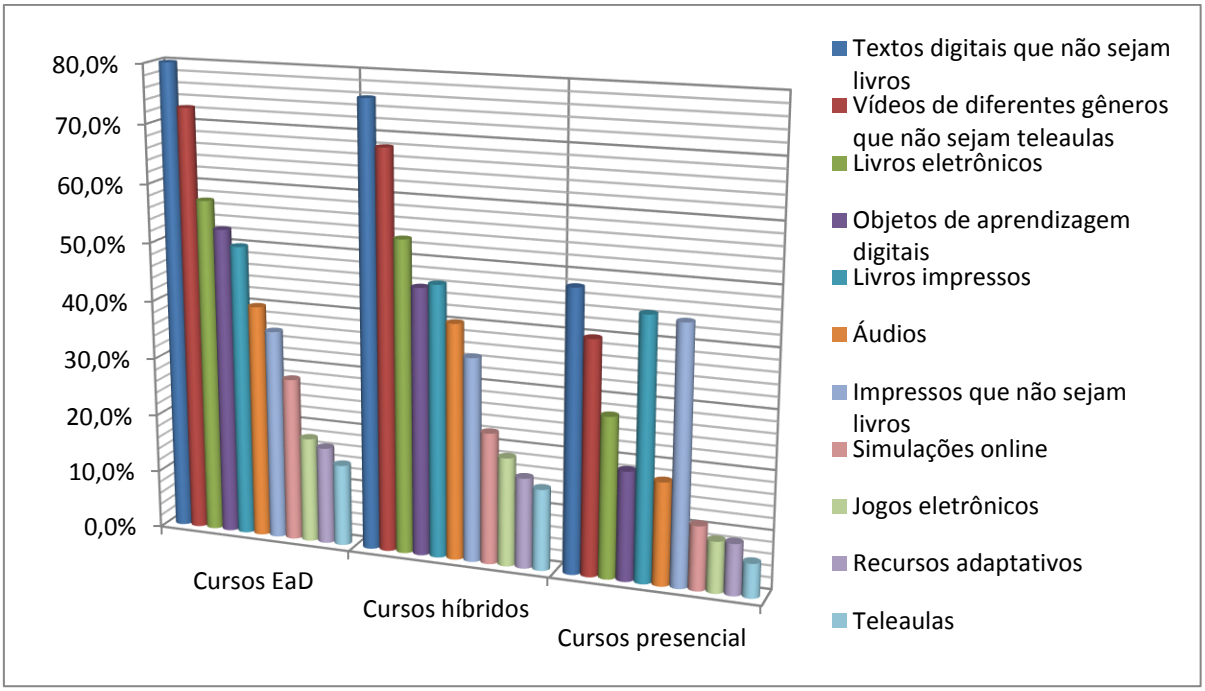

Figura 1 – Tipos de conteúdo utilizados em cursos EaD, híbridos e presenciais.
Fonte: Adaptado de ABED (2015).

Em relação à forma como os materiais didáticos em formato digital são disponibilizados, o AVA é a ferramenta de compartilhamento de recursos digitais mais utilizada em todos os tipos de cursos analisados por ABED (2015), no entanto a sua utilização, como já era de se esperar, é consideravelmente menor em cursos presenciais, como pode ser visto na figura 2.

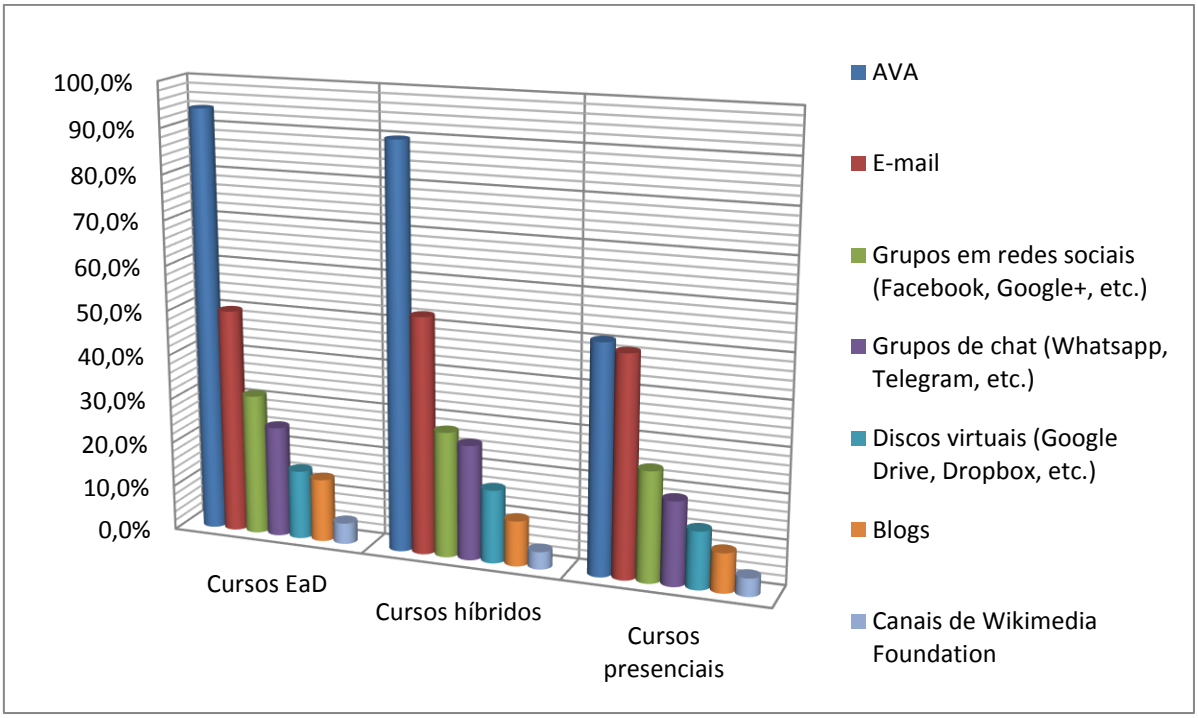

Figura 2 – Ferramentas de compartilhamento de recursos utilizados em cursos EaD, híbridos e presenciais.
Fonte: Adaptado de ABED (2015).

Neste caminho, os AVAs (por exemplo, o *moodle*, utilizado pela UFGD), cada vez mais devem ser ajustados para que ofereçam experiências adequadas nos dispositivos móveis, permitindo que o estudante amplie seus tempos e locais de estudo.

2.4 Aspectos legais da EaD e do ensino híbrido

"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). Desta forma o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei 9.394/1996) oficializa a EaD em nosso sistema regular de ensino.

A partir da promulgação da atual LDB é que a EaD passou a se fazer presente de forma consistente no cenário educacional brasileiro, podendo ser ofertada na educação básica; educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional (técnica e tecnológica); e, educação superior (cursos e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado).

Conforme lembram Mota e Filho (2012), embora a EaD já fosse utilizada a muitos anos, mormente em cursos de capacitação, foi apenas recentemente que ela experimentou uma grande expansão no Brasil, impulsionada principalmente por fatores legais, pressões pela expansão do ensino superior, ações de fomento realizadas pelo Ministério da Educação – MEC e a materialização de ambientes e metodologias educacionais inovadoras.

Antes da atual LDB, os programas de educação a distância dependiam de pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, eram definidos como experimentais e funcionavam em caráter precário. Apenas após 1996 é que a EaD passou a ser uma alternativa educacional regular e regulamentada, ficando, desta forma, livre dos jugos e arbitrariedades que os projetos "experimentais" estão suscetíveis (LOBO NETO, 2012).

É importante salientar que embora a EaD já estivesse prevista na LDB em seu art. 80 desde 1996, essa alternativa permaneceu apenas enunciada até 1998, quando através do Decreto Presidencial n° 2.494 houve a regulamentação desta modalidade de ensino.

Por sua vez, o Decreto Presidencial n° 2.494 foi substituído em 2005 pelo Decreto Presidencial n° 5.622, que pela primeira vez deixava claro o que se esperava da EaD, quando a definia como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem deveria ocorrer com a utilização de TICs, com estudantes e professores desenvolvendo as atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Em 25 de maio de 2017, o Decreto Presidencial n° 5.622/2005 foi substituído pelo Decreto Presidencial n° 9.057/2017. No que se refere ao ensino superior, a principal alteração trazida pelo novo Decreto, foi a permissão do credenciamento de IES exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

Já a modalidade híbrida, que permite a inclusão da EaD em cursos presenciais, é fruto da regulamentação do art. 81 da LDB, que versa que é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, nos termos da Lei. Tomou forma, inicialmente através da Portaria Ministerial n° 2.253/2001, revogada pela Portaria Ministerial nº 4.059/2004 e esta, por sua vez, revogada pela Portaria Ministerial nº 1.134/2016.

Para fins de esclarecimento, a alteração que a nova Portaria trouxe, pode ser sintetizada da seguinte forma: a Portaria Ministerial nº 4.059/2004 estabelecia que o curso no qual a IES desejasse inserir o ensino híbrido precisava ser reconhecido; já a Portaria Ministerial nº 1.134 estabelece que a IES deve ter ao menos um curso reconhecido, e isso basta para que ela possa incluir o ensino híbrido em todos os cursos ofertados.

Outra curiosidade diz respeito à nomenclatura. A Portaria Ministerial n° 2.253/2001 versava que era permitido o uso de métodos não presenciais em cursos presenciais. Por sua vez, a Portaria Ministerial nº 4.059/2004 chamava essa inclusão de semipresencial. Por fim, a Portaria Ministerial nº 1.134/2016, vigente atualmente, versa que trata-se da inclusão de disciplinas na modalidade EaD em cursos presenciais.

Assim, através da regulamentação do art. 81 da LDB, a adoção de um ensino híbrido passou a ser possível, permitindo que até 20% da carga horária total dos cursos de graduação presenciais sejam ministrados na modalidade EaD.

Farias (2012) elucida que foi através da Portaria Ministerial nº 4.059/2004 que ocorreu a simplificação e desburocratização da implantação de disciplinas híbridas em cursos presenciais reconhecidos. Ademais, impediu que permanecesse a dubiedade, que até então pairava, pois o "limite de 20% não presencial" causava embates entre se seria de cada disciplina ou então do total de disciplinas do curso (FARIAS, 2012).

Desta forma, as IES puderam se organizar e aplicar a EaD em cursos presenciais, no limite de 20%, da forma como lhes fosse mais conveniente, podendo optar por disciplinas totalmente a distância ou então de forma mesclada, no entanto a avaliação principal da disciplina deve ocorrer de forma presencial (FARIAS, 2012).

Caso a IES decida oferecer disciplinas na modalidade híbrida, a instituição deverá comunicar à Secretaria de Educação Superior – SESu do MEC as alterações nos projetos pedagógicos dos respectivos cursos que passarem a utilizar desta metodologia (FARIAS, 2012). Dito isto, ressalta que não existem grandes entraves burocráticos para a introdução de disciplinas híbridas em cursos presenciais, sendo a maior parte do trabalho relativa à delimitação dos procedimentos técnico-acadêmicos no interior da própria instituição de ensino.

2.5 Breve apresentação da modalidade EaD

Atualmente quando o termo EaD é mencionado há o entendimento usual de que trata-se de uma modalidade que faz uso, fundamentalmente, da mediação *online*. Porém, Moore e Kearsley (2007) lembram que nem sempre foi assim. A modalidade já existia antes da *internet*, utilizando-se de outras ferramentas tecnológicas, que serviam para quebrar as

barreiras de tempo e espaço no processo educativo, a título de exemplo os autores citam as cartas, apostilas impressas, rádio, televisão, fitas ou discos de vídeos, entre outras.

Para melhor compreensão deste processo, faz-se necessária uma breve introdução acerca das gerações da EaD, que de acordo com Belloni (2015) são três: a primeira se deu, principalmente, através da correspondência; a segunda se utilizando prioritariamente materiais impressos, recursos de comunicação audiovisuais e de certa forma os computadores; e, a terceira e atual geração, se utiliza das tecnologias de informação e comunicação, faz uso da interação mediatizada, de inúmeras ferramentas de comunicação, fontes de consulta e estudos de boa qualidade e variedade, mas se destaca das antecessoras, principalmente, pela maior interatividade entre homem e máquina e interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

Por sua vez, Moore e Kearsley (2007) descrevem que estamos na quinta geração da EaD. Apresentam que a primeira se utilizou, sobretudo, dos impressos e correspondências; a segunda da difusão do rádio e TV; a terceira se deu com a proliferação das Universidades Abertas; a quarta geração caracterizada pelas áudio ou teleconferências; e, a quinta e atual, caracterizada com geração da *internet web*, marcada pela aprendizagem flexível e a utilização de inúmeras mídias e formas de comunicação.

Assim, embora os autores discordem na quantidade das gerações da EaD, concordam que a atual é caracterizada pelo uso das TICs e pela grande interatividade entre todos os envolvidos. No cenário brasileiro, Junior e Fernandes (2014) explicam que a EaD surgiu a partir da disseminação dos meios de comunicação, primeiramente se utilizando dos meios de correspondência e na sequência da radiodifusão e das teleaulas. Complementam que na década de 90 passaram a ser utilizadas novas tecnologias, em especial, computadores conectados à *internet*.

Percebe-se que em decorrência do desenvolvimento das TICs, além da radiodifusão, televisão, fitas de áudio e vídeo, passaram a ser utilizados na EaD, também, computadores conectados à *internet*. Ademais, as TICs contribuíram para o desenvolvimento dos AVAs, que são considerados os responsáveis pelo gerenciamento das atividades de ensino e consequentemente por várias experiências positivas na EaD (ANDRADE, 2011).

Essas tecnologias possibilitaram que a comunicação entre alunos e professores se desse de uma forma muito mais rápida, aproximando, mesmo que a distância, os atores envolvidos no processo educativo (JUNIOR; FERNANDES, 2004).

Em relação ao receio na utilização da EaD no Brasil, Moran (2013) relata que outrora ela era vista como uma modalidade secundária, mas hoje destaca-se como estratégica para as mudanças profundas, tão necessárias na educação brasileira, uma vez que está modificando as formas de ensinar e de aprender, flexibiliza tempo e espaço e é fundamental para formação continuada, aceleração profissional e conciliação de trabalho e estudos.

De forma similar à Moran (2013), Belloni (2015) expõe que quando a EaD passou a ser utilizada em larga escala no Brasil, ela era taxada como medida paliativa, rejeitada pela maioria dos professores das grandes Universidades Públicas e motivo de protestos de movimentos docentes e estudantis. Era vista como concessão para a oferta de ensino de baixa qualidade, no entanto, apresenta-se hoje como caminho indispensável para o aumento da oferta e melhoria da qualidade do ensino superior (BELLONI, 2015).

Sobre este assunto, Machado (2014) apresenta que a modalidade EaD teve um aumento exponencial no número de matrículas no ensino superior brasileiro, passando de cerca de 1% em 2002 para 15% do total das matrículas no ensino superior brasileiro em 2013. Em 2015, 17% dos 8.027.297 estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil estudavam na modalidade EaD (INEP, 2015).

Já no ano de 2016, de acordo com INEP (2016), as matrículas em cursos de graduação presenciais diminuíram 1,2%, em comparação a 2015. Em contraponto, as matrículas na modalidade EaD tiveram um aumento de 7,2% neste mesmo período. O documento apresenta ainda que no ano 2006 a participação na EaD no total de matrículas era de apenas 4,2%, já em 2016 o percentual correspondia a 18,6% do total.

Embora a maior ascensão da EaD no Brasil tenha ocorrido na rede privada, também na rede pública de ensino houve iniciativas, que de acordo com Andrade (2011) decorreram, principalmente, em virtude do sistema UAB e da rede E-Tec, criados respectivamente através Decreto Presidencial nº 5.800/2006 e Decreto Presidencial nº 7.589/2011.

Para melhor compreensão, explica-se o exposto por Andrade (2011): o sistema UAB foi criado na intenção de desenvolver a modalidade EaD, mormente interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e capacitar profissionais da educação básica.

Já a rede E-Tec foi criada visando o oferecimento de educação profissional e tecnológica de nível médio a distância no país. Ambos os sistemas funcionam em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições educacionais públicas de

todo o país, no caso da E-Tec se incluem as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem.

Sobre o assunto, Litto (2014) expõe que o Brasil foi o último país com mais de 100 milhões de habitantes a criar uma Universidade Aberta. O autor relaciona essa demora, em especial, ao conservadorismo dos educadores, burocratas educacionais e do Congresso Nacional. Outro importante ponto relatado pelo autor se refere à forma de ingresso, que diferentemente de outras Universidades Abertas, a UAB tem um exame de admissão.

O autor vai além, discorre que inúmeras personalidades mundiais só tiveram a possibilidade de realizarem seus estudos em virtude da modalidade a distância:

> [...] Mahatma Gandhi (1869-1948), morando na colônia britânica da África do Sul, fez todo o curso de direito numa época na qual um navio transportando o correio levava dois meses para transitar entre Londres e seu país. Nelson Mandela, prisioneiro na Cidade do Cabo por suas atividades contra o apartheid, também cursou direito a distância a partir de Londres, mas foi impedido de obter o diploma, não conseguindo autorização para deixar a prisão a fim de realizar o exame final do curso que o habilitaria profissionalmente. Quatro ganhadores do Prêmio Nobel em ciências obtiveram seus bacharelados via Sistema Externo da Universidade de Londres. Vale lembrar que T. S. Eliot, o mais importante poeta de língua inglesa no século XX, foi professor dos cursos desse sistema de 1916 a 1919 (LITTO, 2014, p. 61).

No que se refere à organização, Belloni (2015) apresenta que as instituições que oferecem EaD se dividem basicamente em especializadas e integradas. As especializadas oferecem exclusivamente o ensino a distância. Os exemplos mais típicos são as grandes Universidades Abertas europeias, que se organizam mais ou menos de acordo com modelos industriais de produção e distribuição de cursos, comumente atendem a muitos alunos e atuam em extensão nacional.

Em consonância, ao apresentarem o modelo de Universidade Aberta, adotado em diversos países, Moore e Kearsley (2007) dão ênfase à Universidade Aberta do Reino Unido, fundada em 1967 como instituição independente, autônoma, autorizada a emitir seus próprios diplomas e que oferece apenas cursos na modalidade EaD. Complementam que ela forma um em cada 12 diplomados do Reino Unido, com uma qualidade considerada “muito elevada” e a um custo de cerca de 40% do valor médio das Universidades tradicionais.

O modelo de Universidades Abertas foi adotado em diversos países, mormente pela possibilidade de atender um número elevado de alunos e com um bom padrão de qualidade.

Entre os países que utilizam deste modelo estão China, Índia, Indonésia, Irã, Coréia, Espanha, Tailândia, Turquia e Reino Unido (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Já o outro modelo é constituído de instituições integradas ou mistas, que oferecem na mesma instituição de ensino as modalidades presencial e EaD. Permitem, do ponto de vista sistêmico, a otimização dos recursos humanos altamente qualificados e a expansão do sistema de ensino sem grandes custos adicionais (BELLONI, 2015). A autora relata que as experiências mais bem-sucedidas são vistas nos Estados Unidos da América e na Austrália.

Nos Estados Unidos da América a EaD foi utilizada de forma espontânea pelas Universidades tradicionais, em especial pelas estaduais, inicialmente se utilizando das transmissões via satélite e videoconferências, sempre seguindo uma lógica muito parecida daquela vista nas salas de aula do ensino presencial. Posteriormente, com o advento da *internet* foram criadas inúmeras Universidades Virtuais, que normalmente se consolidaram através do esforço coletivo de várias Universidades ou faculdades, visando o oferecimento de cursos na modalidade EaD (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Moore e Kearsley (2007) explicam que no caso da Austrália, que oferece cursos na modalidade EaD desde 1910, os requisitos para ingresso dos acadêmicos são os mesmos, tanto nos Campus, quanto na EaD, também é comum os alunos optarem por uma mescla das duas formas. Complementam que também não há diferença nos custos dos cursos aos alunos e nem do diploma expedido pós-término.

O modelo brasileiro consolida a utilização das modalidades presencial e a distância na mesma IES, desta forma as duas modalidades não competem entre si, mas coexistem, se complementam e socializam avanços alcançados por ambas (MOTA; FILHO, 2012). No entanto, essa situação exposta por Mota e Filho (2012) já pode ser contestada, pois com a promulgação do Decreto Presidencial n° 9.057/2017, passou a ser possível a criação de IES exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e especialização *lato sensu* na modalidade EaD.

De acordo com a assessoria de comunicação social do MEC, divulgada em 26 de maio de 2017, tal medida foi tomada (promulgação do Decreto Presidencial n° 9.057/2017) para o atendimento da Meta 12 no Plano Nacional de Educação, que almeja aumentar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Percebe-se que existem vários modelos utilizados no mundo, seja em virtude de fatores culturais, econômicos, desenvolvimento tecnológico, dentre outros. No caso do Brasil, faz-se possível desenvolver na mesma instituição três modalidades de ensino superior: a EaD, a presencial e a forma híbrida das duas anteriores.

2.6 Estudos sobre a qualidade dos cursos de graduação na modalidade EaD

De acordo com Sanches (2009), embora tenham sido criados nos últimos anos alguns instrumentos estatísticos que permitam investigações na área da educação, na EaD eles ainda são bastante limitados, pois não tratam de assuntos importantes como evasão escolar, aproveitamento, metodologias, entre outros.

Um dos instrumentos avaliativos existentes no Brasil é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei n° 10.861/2004.

O ENADE é obrigatório, aplicado periodicamente aos estudantes selecionados, ao término do primeiro e do último ano de curso de graduação. O exame avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos do curso em que estão matriculados. De acordo com a disposição legal, a periodicidade máxima de sua aplicação do é trienal para cada área de conhecimento.

Pode-se dizer que o ENADE se consolidou como um valoroso instrumento de mensuração da qualidade dos cursos. Neste sentido, são apresentados nesta parte do trabalho alguns estudos, que tiveram por objetivo avaliar a qualidade dos cursos na modalidade EaD e sua comparação com cursos similares na modalidade presencial, se utilizando, prioritariamente, dos dados provenientes das aplicações periódicas do ENADE.

Silva, Oliveira e Mourão (2012) discorrem que a EaD tem sido destaque nos últimos anos em virtude de seu potencial para a expansão do ensino superior, inclusive, incluindo pessoas que não conseguiriam estudar de outra forma. No entanto, relatam que ainda costumam pairar dúvidas acerca de sua qualidade e neste sentido focam em um estudo comparativo realizado na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

A UEMA, foco do estudo de Silva, Oliveira e Mourão (2012), contava no momento da pesquisa com cinco cursos de Administração na modalidade presencial e um curso na

modalidade EaD, mas que era ofertado em 15 polos. Como resultado, os autores expõem que as notas no ENADE em 2009 dos acadêmicos na modalidade EaD foram maiores, quando contrastadas às notas dos acadêmicos que estudavam na mesma cidade, mas na modalidade presencial. Tais informações são apresentadas detalhadamente no quadro 1.

Quadro 1 – Notas do ENADE (2009) dos cursos de Administração da UEMA.

Município Campus/Polo	**Número de alunos matriculados**		**Nota do ENADE**	
	Curso a distância	Cursos presenciais	Curso a distância	Cursos presenciais
São Luís	127	93	4,0	3,9
Açailândia	43	23	2,9	2,1
Imperatriz	4	5	4,3	2,6
Bacabal	35	26	2,3	1,3
Timon	29	25	3,5	2,2

Fonte: Adaptado de Silva, Oliveira e Mourão (2012).

Silva, Oliveira e Mourão (2012) apresentam também o comparativo das notas do ENADE 2005/2006 dos alunos de graduação ingressantes e concluintes de 13 cursos de graduação. Como resultado, relatam que de uma forma geral, os acadêmicos que estudaram na modalidade EaD demonstraram um desempenho melhor, se comparado aos que optaram pela modalidade presencial. O quadro 2 detalha tais informações.

Quadro 2 – Comparativo das notas do ENADE 2005/2006 dos alunos de graduação ingressantes e concluintes de 13 cursos de graduação.

Curso de graduação	**Ingressantes**		**Concluintes**	
	Presencial	EaD	Presencial	EaD
Administração	35,1	36,7	37,7	38,0
Biologia	30,4	32,8	32,7	32,8
Ciências Contábeis	33,3	32,6	35,0	32,6
Ciências Sociais	38,4	52,9	41,2	52,9
Filosofia	29,8	30,4	32,5	30,4
Física	30,6	39,6	32,5	39,6
Formação de Professores	41,0	41,2	42,8	41,5
Geografia	36,8	32,6	39,0	32,6
História	36,5	31,6	38,5	31,6
Letras	34,0	33,0	35,7	33,1
Matemática	29,8	34,0	31,7	34,2
Pedagogia	39,9	46,8	43,4	46,1
Turismo	43,1	52,3	46,3	85,3
Média	**35,3**	**38,2**	**37,6**	**40,8**

Fonte: Adaptado de Silva, Oliveira e Mourão (2012).

Embora os autores não façam menção ao fato, percebe-se, a partir do estudo de Silva, Oliveira e Mourão (2012), que as notas do ENADE dos alunos que optaram pela modalidade

EaD já eram maiores no momento do ingresso no curso. Sobre este assunto, é importante apontar que o perfil dos alunos das duas modalidades de ensino é diferente, como pode ser visto nas palavras de Herrmann *et al*. (2017):

> Segundo INEP (2012), existe uma preponderância feminina nas matrículas no ensino superior no país, na modalidade presencial ela ultrapassa 55% das matrículas, já na modalidade a distância chega a 70% do total. Em relação a idade média dos ingressantes em cursos de graduação no país em 2012, ainda segundo INEP (2012), era de 24,7 anos em cursos presenciais e de 31,3 anos em cursos a distância, por sua vez, a idade média dos concluintes era de 28,1 anos em cursos presenciais e de 36 anos nos cursos a distância (HERRMANN, *et al.* 2017, p, 3).

Paiva (2010), em sua dissertação de mestrado, discorreu acerca do desempenho de 5.197 concluintes dos cursos de Biologia, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Tecnologia em Gestão e Produção Industrial, avaliados na edição de 2008 do ENADE e oferecidos nas modalidades presencial e EaD na mesma IES. Ao final da pesquisa, o autor relata que não foram encontradas diferenças consideráveis entre o desempenho dos acadêmicos da educação presencial e a distância.

Por sua vez, Santana (2013), pesquisou sobre a absorção pelo mercado de trabalho dos alunos egressos de licenciaturas na modalidade EaD em convênio com o sistema UAB. Para tal, o autor avaliou 13 Universidades que ofereciam, de forma concomitante, cursos de graduação presenciais e a distância, nas licenciaturas em Biologia, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia e Química, entre os anos de 2001 e 2012.

Além disso, Santana (2013) também averiguou, a partir da avaliação de 42 disciplinas, 21 de cada modalidade de ensino, a nota média e o tempo médio que o estudante ficava no espaço físico/virtual. Foi constatado que o aluno do presencial desprendia em média 3,4 ± 1,2 h/dia no ambiente físico, já o aluno da EaD ficava em média 6,9 ± 0,5 h/dia no ambiente virtual. Em relação ao desempenho acadêmico, o estudo demonstrou que a nota média dos estudantes de cursos EaD foi maior (8,4 ± 1,1) do que a nota dos estudantes do presencial (7,6 ± 1,3).

O estudo demonstrou ainda que nos cursos presenciais, 56,2% dos ingressantes concluíram e que, 13,3% dos egressos foram absorvidos pelo mercado de trabalho em até um ano após a conclusão do curso. Já na EaD 10,8% dos ingressantes concluíram seus cursos e destes, 70,3% foram absorvidos pelo mercado de trabalho em até um ano após a término do curso. A pesquisa considerou como emprego: o vínculo com programa de pós-graduação;

contratação pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e, nomeação em concursos com regime estatutário (SANTANA, 2013).

Em relação à ocupação dos egressos de cursos EaD: 68% deles passaram a ter empregos estatutários; 20% celetistas; e, apenas 12% foram para a pós-graduação. A situação se inverte com os egressos de cursos presenciais: 55% foram para a pós-graduação; 28% passaram a ter empregos estatutários; e, 17% celetistas (SANTANA, 2013). Por fim, Santana (2013) conclui que os alunos egressos da EaD são absorvidos mais rapidamente pelo mercado formal de trabalho e com menor especialização, em comparação aos egressos de cursos presenciais.

Ao responder às críticas e dúvidas levantadas sobre a qualidade dos cursos EaD, Litto (2013) tece as seguintes palavras:

> [...] temos comprovação contundente da eficácia dessa modalidade através dos resultados do ENADE - Exame Nacional de Desempenho Educacional, teste anual organizado pelo Ministério da Educação com os formandos de centenas de universidade brasileiras: em 2007, as maiores notas em 7 das 13 áreas de conhecimento foram obtidas por aqueles que estudaram a distância. Em 2008 (o último ano em que o INEP - MEC revelou as diferenças entre os alunos das duas modalidades), os alunos da EAD tiveram médias de notas de 38,87, enquanto os alunos do presencial tiveram 36,78 (uma diferença de 2,09). As áreas de conhecimento nas quais os alunos a distância superaram os do presencial foram Engenharia (Grupo VII), Filosofia, Física, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Ciências Sociais (LITTO, 2013, p. 65).

Percebe-se nas palavras de Litto (2013) e com base nos demais estudos apresentados, que existe uma compatibilidade de resultados entre os estudantes duas modalidades de ensino. No entanto, embora as notas no ENADE sejam similares, uma das maiores preocupações de todos os envolvidos na EaD, de acordo com ABED (2015) é a evasão. Este problema é facilmente observado no estudo apresentado por Santana (2013).

Sobre isso, Herrmann *et al*. (2017) discorrem que a evasão anual média, no ensino superior brasileiro, no ano de 2014, foi de 22,9% em cursos de graduação presenciais, contra 38,1% em cursos na modalidade EaD. Os autores constataram ainda que a evasão é menor em IES Federais, 18% no presencial e 28% na EaD.

Quando o tema evasão tem por foco o ensino híbrido, ABED (2015) aponta que nesta modalidade, os índices são bastante similares aos encontrados no ensino presencial. No entanto, é importante mencionar que tais informações são apresentadas por ABED (2015)

com base em dados coletados diretamente nas IES que voluntariamente participam de seus estudos.

2.7 Ensino Híbrido: a integração entre o presencial e o virtual

A sociedade está transformando-se em ritmo acelerado, sobretudo devido à tecnologia e à ciência moderna. Como consequência, as mudanças decorrentes das TICs causaram profundas mudanças nas formas de lidar com o conhecimento, tanto na sua produção, quanto na transmissão, crítica e reformulação (ARANHA, 2006).

Assim, a revolução das TICs e a crescente expansão da EaD possibilitaram um novo paradigma na educação: a mesclagem entre momentos virtuais e presenciais (VOIGT, 2007). A autora discorre que a modalidade semipresencial, nomenclatura utilizada pela Portaria Ministerial nº 4.059/2004, surge como uma espécie de ponte sobre o abismo que ainda existe entre a modalidade presencial e a modalidade EaD.

Esse processo de convergência entre o virtual e o presencial significa que as pessoas, cada vez mais, estão tendo acesso a recursos de aprendizado que não dispunham em momentos passados, onde deviam se contentar apenas com o que era oferecido localmente (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Corroborando, Moran (2013) enfatiza que a tecnologia passou a ser utilizada para conectar alunos e professores no ensino presencial e na EaD, o que significa, de acordo com o autor, que ela trará soluções rápidas para mudar a educação, servindo para ampliar o conceito de aula, espaço e tempo, estabelecendo pontes entre o estar junto física e virtualmente.

Já Andrade (2011) revela que basta um rápido olhar sobre a história da EaD para evidenciar que ela sempre esteve mais aberta ao uso das tecnologias, em comparação à modalidade presencial, visto que soube tirar proveito do rádio, televisão, computador, *internet* e demais subprodutos. Ressalta que a modalidade presencial sempre foi mais reticente em adotar as tecnologias, no entanto, cada vez mais, as duas modalidades se aproximam, uma vez que as salas virtuais simulam as salas presenciais, diminuindo a sensação de distância que era inerente à EaD anteriormente.

É importante salientar que a EaD sempre foi dependente das tecnologias para efetivar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é seu *modus operandi*. Com a

proliferação e popularização das TICs a modalidade passou a aproximar alunos e docentes, mesmo que espaçados geograficamente, pois tais tecnologias possibilitaram uma comunicação muito mais efetiva, através das inúmeras mídias e ferramentas emergidas.

Sobre este assunto, Voigt (2007) acredita que embora a educação presencial tenha vantagens, principalmente relacionadas a questões afetivas e sociais que se constroem no processo, ela apresenta claros limites, principalmente em virtude das mudanças causadas pela tecnologia. O mesmo é percebido com a EaD que apresenta importantes qualidades, sobretudo referentes a flexibilidade e autonomia inerentes à modalidade, mas que em contrapartida exige que o discente tenha uma maior disciplina nos estudos (VOIGT, 2007).

É neste cenário que o ensino híbrido aparece como uma opção capaz de tirar proveito das duas modalidades. Tori (2009) argumenta que as conquistas tecnológicas e metodológicas da EaD podem ser importantes aliadas no ensino presencial, em especial na continuidade dos estudos, quando o aluno está fora da sala de aula. Complementa que, embora os dois modelos tenham, historicamente, se desenvolvido de forma separada, estão se descobrindo complementares e o resultado são os cursos híbridos.

Faz-se fundamental incorporar novas técnicas à educação, promovendo-se uma leitura crítica das ferramentas e conteúdos, visto que são janelas para o mundo, que dão acesso à bancos de dados internacionais, pesquisas, discussão de assuntos dos mais variados temas em tempo real. Estes recursos transformam o papel do professor, ele passa de transmissor de conhecimento para organizador, sistematizador e crítico do saber (ARANHA, 2006).

Sob esta perspectiva, Moran (2013) acredita que é possível combinar uma considerável parte do currículo no ambiente digital, mesclando atividades presenciais e digitais no projeto pedagógico de cada curso. Desta forma, o virtual não seria apenas um complemento, mas um espaço de aprendizagem tão importante quanto a tradicional sala de aula, podendo a sala de aula física transformar-se, por exemplo, no local de início e término das atividades de ensino-aprendizagem (MORAN, 2013).

Já Almeida (2012), discorre que a modalidade híbrida tem sido utilizada com frequência, tanto no meio acadêmico, quanto no corporativo, mormente pela “possibilidade de se imprimir certa flexibilidade ao processo de ensino-aprendizagem em termos de tempo e espaço sem perder os possíveis benefícios da interação ocorrida presencialmente” (ALMEIDA, 2012, p. 24).

E é por esta ótica Belloni (2015) aponta que a EaD pode contribuir, através de sua experiência, na transformação dos métodos e organização no sistema de ensino convencional, bem como na correta utilização das mídias na educação e na provável convergência entre as modalidades de ensino.

Outro ponto de fundamental menção, é que a maior parte dos setores da sociedade passaram a demandar conhecimentos especializados, o que exige que haja uma reatualizarão constante do saber, função que atualmente a escola não consegue suprir (ARANHA, 2006).

A Universidade ao criar a possibilidade de encontros presenciais e virtuais, oportuniza que o aluno acesse a informação de diversas fontes e elabore com autonomia o conhecimento, preparando-o para o processo de formação continuada, que invariavelmente irá acompanhá-lo durante toda a vida (BENRENS, 2013).

Consoante a isso, Moran (2012) delibera que todas as Universidades devem experimentar a integração entre o virtual e o presencial. Para tal, defende que os núcleos de EaD saiam de seu isolamento, aproximando-se de professores e departamentos interessados em flexibilizar suas aulas.

ABED (2015) lembra que um curso híbrido, de acordo com a legislação vigente no Brasil, é aquele oferecido com até 20% da sua carga horária na modalidade à distância. No entanto, na opinião de Moran (2012) essa é apenas uma etapa inicial da cultura *online*. O autor tece suas críticas ao limite de 20% imposto pela legislação e acredita que futuramente cada Universidade poderá definir o ponto de equilíbrio entre o virtual e o presencial.

Corroborando, Carlini e Tarcia (2010) e Farias (2012) explicam que na modalidade híbrida, pelo menos 80% da carga horária deverá ser cumprida de forma presencial, já os 20% restantes poderão ser cumpridos em tempo e espaço diversos, sempre fazendo uso de TICs. Desta forma definem que o centro do processo educativo continuará sendo a sala de aula física.

Para Moran (2013), este processo provoca profundas mudanças na educação, pois desenraiza o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado, permitindo assim uma aprendizagem mais colaborativa, flexível e adequada para cada aluno, quebrando as barreiras de tempo e espaço.

Portanto, a IES que decidir oferecer disciplinas de forma híbrida, deve ter a consciência de que seus docentes precisam ser capacitados para tal fim, ademais, a carga horária deve ser definida, levando-se em consideração tanto os momentos presenciais, quanto

os destinados à mediação *online*. Além disso, faz-se vital que a Universidade forneça um AVA, uma vez que é o local de referência para a mediação *online* e permite a concentração de inúmeras ferramentas e mídias em um único lugar.

Em contraponto, Segenreich (2009) acredita que a promulgação das portarias regulamentadoras do ensino híbrido, possibilitaram "A invasão silenciosa da EaD em cursos presenciais no Brasil", pois basta que a IES informe ao MEC que incluirá disciplinas nesta modalidade. Expõe ainda que há falhas na avaliação, uma vez que não é necessária a presença de especialistas em EaD para tal ação. Assim, complementa que a inclusão da EaD em cursos presenciais teve por objetivo racionalizar, sob a forma de economia de escala, a oferta de disciplinas.

De acordo com Aranha (2006), muitas das críticas atribuídas à EaD se devem a ela ser bastante associada aos moldes tecnicistas de ensino, transformando o professor em um técnico e relegando a criticidade do ensino ao segundo plano. No entanto, a autora lembra que não se trata de uma exclusividade da EaD, mas sim no foco adotado por algumas IES, ao preparar o acadêmico unicamente para as finalidades do mercado, colocando a ciência a serviço do capital e afastando o ser humano de uma postura crítica e reflexiva.

Desta forma, se faz fundamental reapresentar as palavras de Andrade (2011), que lembra que embora as TICs ampliem as possibilidades educacionais, é o fator humano que determina a qualidade. Complementa que quando a EaD saiu de modelos obsoletos e passou a utilizar as TICs, ela se mecanizou, mas também se humanizou, pois, as barreiras de tempo e distância foram rompidas.

Assim, no processo de conversão entre o virtual e o presencial, Moran (2012) acredita que cada professor deve encontrar o ponto de equilíbrio ideal, que inclusive varia de acordo com o grau de maturidade e cooperação da turma. Essa integração permite a obtenção de grandes resultados, com a vantagem de ter custos menores com deslocamento, sem perda de tempo e inclusive com maior flexibilidade para gerenciar a aprendizagem (MORAN, 2012).

Para que haja êxito nesta empreitada, faz-se fundamental a seleção de bons materiais, um conteúdo bem elaborado, atualizado e atraente (MORAN, 2013). O autor defende ainda que a migração dos conteúdos impressos para os materiais digitais ajuda na redução dos custos aos alunos, nos impactos ambientais e na ergonomia (pois os mesmos passam a carregar menos peso).

Quevedo (2011) acredita que a modalidade híbrida é bastante versátil, pois permite focar variados estilos de aprendizagem e assim criar variados ambientes, “no entanto, a qualidade desses ambientes depende do desenho de curso e do envolvimento dos alunos ao que é proposto. Cursos mal desenhados frequentemente trarão como resultado experiências educativas insatisfatórias”. (QUEVEDO, 2011, p. 8).

Diante disso, Tori (2009) advoga que o ensino híbrido tende a avançar, pois permite que o aluno faça uso dos aspectos positivos tanto da modalidade presencial, quanto da EaD. Acredita que a sua utilização se apresenta como uma alternativa para diminuir a rigidez do currículo, ampliar as oportunidades de formação dos estudantes, aproximar os acadêmicos das TICs e os professores dos princípios básicos da EaD.

Ademais, Tori (2009) apresenta que podem ocorrer quatro níveis do ensino híbrido:

- ➢ Em nível de atividade: onde há a combinação de elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade;
- ➢ Em nível de disciplina: utilização de atividades presenciais e virtuais na mesma disciplina;
- ➢ Em nível de curso: combinação de disciplinas presenciais e não presenciais para integralização do curso;
- ➢ Nível institucional: combinação do presencial e o virtual em todos os níveis, devendo existir um esforço da instituição para que os alunos se beneficie da melhor conjunção.

Somos lembrados por Andrade (2011), que no caso brasileiro, a criação dos sistemas UAB e E-Tec, que empregam profissionais por contrato temporário e em regime de bolsa, acabaram contribuindo para que as experiências vividas na EaD fossem levadas para o ensino presencial, uma vez que vários profissionais acabam atuando em ambas as modalidades.

Desta forma, embora o sistema UAB tenha sido criado, essencialmente, com o objetivo interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país e capacitar profissionais da educação básica, Mota e Filho (2012) acreditam que a sua criação contribuiu para a revisão do modelo educacional brasileiro, promovendo a integração de tecnologias e metodologias inovadoras ao ensino presencial.

Por sua vez, Lapa e Pretto (2010) questionam as iniciativas do poder público para o fomento da EaD, em especial do sistema UAB. Discorrem que, sob a justificativa da expansão

do ensino superior no Brasil, instalou-se por meio da UAB, uma política de massificação da educação na modalidade EaD, acompanhada da redução e fragmentação do trabalho docente.

De forma similar, Silva (2010) apresenta que a UAB trouxe uma lógica mercantilista para dentro da Universidade, flexibilizando as relações de trabalho e fragmentando a prática docente. Como reflexo, a autora apresenta que os resultados aos profissionais foram: baixos salários, condições precárias de trabalho, prazos apertados e falta de condições físicas dos prédios escolares.

Em contraponto, Andrade (2011) advoga que o surgimento da UAB permitiu que as duas modalidades conversassem e se relacionassem, galgando assim ganhos mútuos, possibilitando que fossem levadas não apenas novas técnicas, mas também novas concepções acerca de mudanças no papel do professor. Além disso, a adoção de recursos que permitam a continuidade dos estudos fora da sala de aula têm efeito positivo na utilização dos espaços físicos disponíveis, viabilizando a otimização dos mesmos (MORAN, 2004).

Entretanto, a inclusão da EaD no ensino presencial pode gerar resistências, sobretudo dos docentes, pelo potencial em revelar as fragilidades destes, neste contexto, estes profissionais negarão o potencial da modalidade (JUNIOR; FERNANDES, 2014). Dito isto, os autores recomendam que a inclusão seja gradativa e que os docentes sejam capacitados para a potencial utilização do ensino híbrido.

Por fim, faz-se pertinente citar Segenreich (2009), que explica que embora muita atenção tenha sido dada ao estudo dos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD implantados no Brasil, pouco tem sido dito sobre a inclusão de até 20% de disciplinas a distância em cursos presenciais.

A afirmação de Segenreich (2009) é coerente, especialmente em relação aos dados oficiais disponibilizados pelo MEC, uma vez que não são encontradas informações acerca de quais cursos utilizam a modalidade híbrida no Brasil, tampouco o quantitativo de acadêmicos, dados de evasão, conclusão ou desempenho dos estudantes. O censo da educação superior, divulgado periodicamente pelo MEC, disponibiliza apenas informações relativas aos cursos nas modalidades presencial e EaD, sem as observações de quais cursos e IES utilizam de modelos híbridos.

2.8 Ensino híbrido para atender um novo aluno: o nativo digital

Mas por qual motivo deveria ocorrer a integração entre o virtual e o presencial? Haddad (2013) expõe que a Universidade está recebendo uma geração diferente, desta forma, defende que é necessário que ela reveja seus conceitos na utilização das TICs na educação e nas concepções de tempo e espaço.

De forma similar, Carlini e Tarcia (2010) expressam que perfil do aluno mudou, o chamam de nativo digital, explicam que recebe esse nome, pois não migrou para a era digital, mas nasceu nela e prefere atividades dinâmicas e que façam uso de tecnologias. O outro grupo é formado pelos imigrantes digitais, cuja tecnologia não é de utilização natural, mas sim uma necessidade dos tempos contemporâneos (CARLINI; TARCIA, 2010).

A atual geração, denominada geração *Googl*e, geração *Net*, ou nativos digitais, proveniente da rápida evolução das TICs, está acostumada a tomar decisões rapidamente, executar inúmeras tarefas de forma simultânea e prefere trabalhar com imagens, sons e vídeos (HADDAD, 2013). De acordo com Prensky (2001), a geração dos nativos digitais fala uma linguagem totalmente nova e corriqueiramente não é compreendida pelos imigrantes digitais.

Tais jovens são caracterizados pelo estilo despojado, flexível, chegam com novas ideias, visam a rapidez dos processos, tem facilidade para lidar com a tecnologia e priorizam a autorrealização e caso não se sintam contemplados, procuram novas oportunidade (OLIVEIRA, 2010).

Corroborando, Ceretta e Froemming (2011) explicam que os membros da geração mais recente nunca conheceram o mundo sem computadores, celulares e redes sociais, portanto, sua maneira de pensar foi diretamente influenciada pela tecnologia.

Embora existam embates sobre o momento exato do surgimento da geração dos nativos digitais, principalmente devido ao acesso desigual às tecnologias, é perceptível que parte considerável dos atuais Universitários nunca conheceu o mundo sem as TICs e, portanto, interage com as tecnologias desde sempre.

Como expõe Haddad (2013), estes jovens estão imersos em ferramentas tecnológicas e utilizam-nas em todos os aspectos da vida. Desta forma, a modalidade EaD e a híbrida é natural para eles, pois estes alunos nasceram e cresceram cercados por ambientes virtuais (JUNIOR; FERNANDES, 2014).

Os novos recursos de comunicação, oportunizados por uma sociedade informatizada, permitiram uma abundância de informações, desta forma, a função do professor deve ser revitalizada, "libertando-o da aula de saliva e giz e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica" (ARANHA, 2006, p. 362).

Haddad (2013) acredita que a discussão não é mais se os recursos tecnológicos devem ou não ser utilizados, mas qual é a forma mais produtiva de serem usados positivamente nos processos educativos. É neste contexto que a EaD ganha cada vez mais importância, com novos estilos pedagógicos, induzidos pela facilidade em compartilhar e obter o conhecimento (LEVY, 1999).

De forma complementar, Levy (1999) discorre que chegamos a um estágio em que os conhecimentos adquiridos por um profissional no início de sua vida laboral, estarão obsoletos no término dela e, assim, se faz fundamental aprender constantemente. Complementa que as modernas formas de informação modificam as funções cognitivas, aparecem novos espaços de conhecimento e cada vez mais as pessoas aprendem em ambientes não escolares.

Na adoção do ensino híbrido, de acordo com Belloni (2015), tanto papel do docente, quanto do aluno sofrem alterações. A autora complementa que o aluno tende a ser mais autônomo e responsável pela própria formação, já o docente passa a ser um gestor do processo educativo, um mediador e facilitador da construção do conhecimento do aluno.

Tais alterações são possíveis pois existe um vasto volume de materiais digitais e cabe ao professor definir a ordem e locais onde estes conteúdos serão disponibilizados, quais conhecimentos espera que os alunos adquiram e as atividades que deverão ser realizadas em relação a esses conteúdos (MORAN, 2013).

De forma similar, Junior e Fernandes (2014) lembram que no ensino híbrido o estudante precisa se adaptar, pois passa a ser mais responsável pela própria aprendizagem e, portanto, deve ter disciplina e comprometimento. Assim, a flexibilidade inerente à modalidade híbrida, permite que o próprio estudante tenha uma maior liberdade para estipular seus horários e ritmo de estudo, mas exige que ele tenha disciplina em dedicar-se ao proposto.

As TICs aboliram a distância e promoveram uma interatividade planetária, caracterizada pelo significativo aumento na circulação de imagens e palavras (ARANHA, 2006). Outro fato apontado pela autora, é que as empresas se utilizam muito mais dessas tecnologias do que as escolas, o que traz um novo tipo de exclusão, o analfabetismo digital,

por consequência, corre-se o risco de uma completa marginalização dos excluídos das tecnologias.

Junior e Fernandes (2014) defendem que este novo aluno, o nativo digital, conhecedor da tecnologia, está apto a ter mais autonomia na construção do conhecimento e é através do ensino híbrido que ele pode ser estimulado, sendo cada vez mais responsável pela própria formação. Já o professor, deve, para que haja êxito nesta empreitada, ser preparado para esta transição.

De forma similar, Ebert (2003) lembra que ocorre uma mudança no papel do aluno, pois ele passa a ser o principal responsável pela administração do tempo e planejamento do estudo. Assim, com a diminuição dos momentos presenciais, cabe ao docente criar estratégias para acompanhar o acadêmico no desenvolvimento dos estudos.

As competências necessárias para a utilização das TICs na educação não se resumem às habilidades técnicas, mas, principalmente em conceber a tecnologia como fruto do constante desenvolvimento do conhecimento humano (QUEVEDO, 2011) e neste processo de transição, um dos grandes entraves é que os professores não foram adequadamente capacitados para o uso das mídias, isso fez com que o *Power Point* ocupasse o lugar da transparência do projetor, permanecendo ainda um material estático, não interativo e não colaborativo (HADDAD, 2013).

Corroborando, Junior e Fernandes (2014) desfiam que a maioria dos professores não teve a formação adequada para o processo educativo a distância e consequentemente o híbrido, como resultado, muitos destes têm pouca intimidade com os novos recursos tecnológicos e acabam aprendendo a trabalhar nestas modalidades por meio da ação.

Consoante, Quevedo (2011) disserta que os professores que não têm a base necessária para atuar no ensino híbrido, acabam formatando as salas por tentativa e erro, uma vez que não tem o conhecimento formal acerca do desenho de curso para ambientes virtuais.

Diante disso, se faz vital retomar as ideias de Sancho e Hernandez (2006), que lembram que não são positivos os comportamentos daqueles professores que enxergam a tecnologia como redenção e tampouco dos que se negam a sequer cogitar a sua utilização. Defendem que a tecnologia deve ser aplicada na educação como importante aliada do professor e de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Tais recomendações de Sancho e Hernandez (2006) são de vital importância, pois, de acordo com Andrade (2011) é necessário ter cuidado com a euforia criada pelo uso das TICs,

pois a novidade pode prender a atenção temporariamente, mas quem garante o sucesso ou insucesso de sua utilização, é o professor.

Além disso, é fundamental que a instituição defina como será composta sua equipe, de quais profissionais irá dispor, se os custos são compatíveis, quais mídias e tecnologias terão ênfase de utilização, como mídias e tecnologias serão combinadas, mapear as estratégias de ensino eficazes, dentre outros (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Outro ponto de fundamental menção concerne à avaliação realista da qualidade, que não se resume apenas em mensurar o sucesso e aprendizado dos alunos (embora essa seja a parte mais importante), mas deve englobar também a satisfação de alunos e professores, qualidade dos materiais do curso, reputação do programa e da instituição e o índice de matrículas (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Sobre este assunto, Quevedo (2011) apresenta em seus estudos, que grande parte das críticas acerca da adoção do ensino híbrido, referem-se às questões de docência. Para 41% dos alunos participantes de sua pesquisa, o professor deveria fornecer mais *feedback*, estar mais presente nas discussões e apoiá-los melhor (QUEVEDO, 2011). Outros itens bastante apontados, dizem respeito ao desenho de curso, particularmente ao equilíbrio entre atividades individuais e colaborativas, adequação do conteúdo das disciplinas ao ambiente digital e maior utilização de mídias.

Já quanto a percepção dos motivos que justificariam a adoção do ensino híbrido, Quevedo (2011) expõe que na opinião dos acadêmicos envolvidos em sua pesquisa, prevaleceram as respostas relacionadas às exigências do mercado de trabalho, desenvolvimento de autonomia, responsabilidade e descobertas pessoais variadas, ou seja, há o entendimento do já exposto por Sennett (2015) em momentos anteriores deste trabalho, de que o capitalismo flexível exige novas aptidões e competências.

Percebe-se, desta forma, que a integração entre momentos presenciais e virtuais, ou seja, a adoção do ensino híbrido vai ao encontro da nova realidade social, além de adequar-se à nova geração de alunos que tem ingressado e continuará a ingressar na Universidade. Faz-se vital, desta forma, descrever e analisar como esta integração vem ocorrendo no âmbito da UFGD, para, dentro da proposta deste trabalho, propor sugestões que possam contribuir positivamente na utilização do ensino híbrido no âmbito desta IES.

3 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema deste estudo delimitou-se na descrição e análise da utilização do ensino híbrido nos cursos de graduação presenciais ofertados pela Universidade Federal da Grande Dourados.

Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa denominada por Gil (2008) como descritiva, que de acordo com o referido autor, é apropriada para pesquisas que têm por "objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis" (GIL, 2008, p. 28). Em relação à natureza da pesquisa, utilizou-se de uma abordagem quali-quantitativa.

Quanto aos procedimentos técnicos, dentro da proposta da pesquisa e com base nos conhecimentos de Gil (2008), utilizou-se:

- de análise documental, se valendo de materiais que ainda não haviam recebido um tratamento analítico, a exemplo documentos da própria UFGD e das legislações acerca do assunto; e,
- de levantamento *survey* ou seja, a interrogação das pessoas cujo comportamento se almejava conhecer, utilizando-se de questionários semiestruturados.

Desta forma, inicialmente, para a imprescindível revisão bibliográfica acerca do tema, pesquisou-se em livros disponíveis na biblioteca da UFGD e nas seguintes bases de dados *online*: *Google* acadêmico; *Scientific Electronic Library Online* – SciELO; *Scientific Periodicals Electronic Library* – SPELL; Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em administração – ANPAD; e, no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes. Em tais pesquisas utilizou-se as palavras-chave: ensino híbrido; semipresencial; *blended learning*; EaD no presencial; e, educação *online*.

Na sequência, realizou-se um levantamento documental, tanto nas legislações que tratam do tema, quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos presenciais da UFGD. Tais procedimentos foram realizados com o intuito de averiguar quais cursos já elencavam a possibilidade da utilização do ensino híbrido.

Em posse das informações provenientes da análise documental, criaram-se dois questionários semiestruturados, no formato *survey*, sob a plataforma *Google Docs*, para aplicação no âmbito da UFGD. Tais instrumentos tiveram como foco os docentes e os estudantes dos cursos presenciais oferecidos pela referida Universidade.

No *rol* de perguntas aos docentes, objetivou-se descobrir, prioritariamente: se os mesmos já ministraram disciplinas de forma híbrida; se fazem uso de ferramentas tecnológicas na educação, tais como AVA, *webconferências*, *chats*, etc.; por que utilizam ou não utilizam o AVA; se tiveram treinamentos oferecidos pela UFGD para utilização destas ferramentas; e, como lidam com a tecnologia em sua vida particular. Também foram indagados sobre a sua opinião acerca da inclusão do ensino híbrido em cursos de graduação presenciais da UFGD, quais seriam as maiores dificuldade e potencialidades na utilização do ensino híbrido e se estariam dispostos a debater a sua viabilidade nos cursos em que atuam.

Na mesma linha de raciocínio, o questionário aplicado aos discentes teve por foco descobrir, sobretudo, se: já cursaram na UFGD alguma disciplina de forma híbrida; se possuem computadores, *smartphones* ou *tablets* com acesso à *internet*; qual a preferência de material didático para estudos; sua opinião acerca da possibilidade do oferecimento de disciplinas na modalidade híbrida; e se cogitam, após a conclusão do atual curso, continuar os estudos em cursos oferecidos na modalidade EaD ou híbrida.

Em ambos os casos, o questionário inicialmente visava identificar o perfil dos respondentes, como se dava a sua relação com as TICs e posteriormente eram apresentadas as questões específicas relativas à pesquisa. A primeira questão de ambos os questionários indagava acerca do vínculo com cursos presenciais da UFGD, em caso negativo, o questionário era automaticamente finalizado.

O universo de potenciais respondentes, de acordo com INEP (2015), era de 623 docentes e 6518 alunos. Assim, considerando-se o grande número de potenciais respondentes, julgou-se que a forma mais eficaz para aplicação dos questionários e consequentemente a coleta de dados, seria de forma eletrônica.

Desta forma, *link* para acesso ao questionário foi encaminhado aos *e-mails* cadastrados na Coordenadoria de Desenvolvimento de Tecnologia e Informação – COIN, por meio do setor de Comunicação da Universidade, e as respostas obtidas por conveniência, a partir do interesse despertado no potencial respondente. Utilizou-se desta estratégia, pois possibilitava contatar numerosos potenciais respondentes, em um rápido período temporal.

Os questionários foram encaminhados, pelo setor de Comunicação da Universidade, aos seus potenciais respondentes docentes, no dia 18 de julho de 2017 e aos potenciais respondentes discentes, no dia 19 de julho de 2017. Obteve-se a informação, junto ao setor de comunicação, que seria possível encaminhar o *e-mail* relativo a pesquisa uma única vez, para cada público alvo. Os questionários permaneceram abertos à resolução até o dia 02 de outubro de 2017.

Ademais, solicitou-se no dia 18 de julho de 2017, junto à Secretaria Acadêmica da UFGD – SECAC, com anuência da Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, a relação das disciplinas ofertadas aos acadêmicos dos cursos presenciais, no primeiro semestre letivo de 2017. Esta solicitação foi atendida no dia 25 de julho de 2017 e teve por objetivo descobrir se havia registros do oferecimento de disciplinas na modalidade híbrida ou EaD aos acadêmicos de cursos presenciais da Universidade.

Por questionário, este trabalho se utilizou do entendimento proposto por Gil (2008), onde o literato explica tratar-se de uma forma de traduzir os objetivos elencados na pesquisa em questões específicas, sendo possível descrever as percepções e características dos indivíduos pesquisados através da análise das respostas.

No processo de tratamento de dados provenientes da análise documental, optou-se por transcrever os dados de forma descritiva, da mesma forma como ocorreu com os dados provenientes da aplicação dos questionários, no entanto, nestes últimos, fez-se uso da estatística descritiva como técnica de análise, pois julgou-se tal prática adequada para sintetizar os resultados de forma inteligível, uma vez que permite condensar e organizar uma grande quantidade de dados em forma de gráficos e tabelas.

Para o processo de codificação e tratamentos de dados, optou-se pela utilização dos programas *Microsoft Excel*® para realizar a codificação das informações e do *Sphinx*® para o proceder o tratamento dos dados. Tais softwares foram escolhidos em virtude de já serem conhecidos do pesquisador, além de possibilitarem o tratamento adequado dos dados coletados e, portanto, atenderem aos propósitos da pesquisa.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE E APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

4.1 Cenário da investigação

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD é uma IES pública, vinculada ao MEC, sediada no município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, criada por meio da Lei nº 11.153 de 29 de julho de 2005, com a implantação das atividades prevista para 01 de janeiro de 2006, a partir do desmembramento do campus de Dourados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS (BRASIL, 2005).

Inicialmente, a UFGD contava com 12 cursos de graduação, seis de especialização, quatro de mestrado e apenas um de doutorado (UFGD, 2004). No entanto, junto com a criação da UFGD foi iniciada a oferta de mais sete cursos de graduação (UFGD, 2007).

Atualmente, a UFGD oferece 36 cursos de graduação na modalidade presencial (química e ciências biológicas são oferecidos tanto com habilitação de licenciatura, quanto de bacharelado) e cinco na modalidade EaD. Conta ainda com 21 cursos de mestrado, oito de doutorado, 15 de especializações presenciais, além de cinco especializações a distância e três residências na área da saúde (UFGD, 2017).

Desta forma, faz-se visível o exponencial aumento no número de cursos presenciais oferecidos pela UFGD, tanto as graduações, quanto especializações, mestrados e doutorados. Além disso, foram criados cursos de graduação e especialização na modalidade EaD, antes inexistentes. Estas informações são descritas de forma mais detalhada no quadro 3.

Quadro 3 – Relação dos cursos oferecidos pela UFGD em 2006 e 2017.

Ano	Tipo de curso						
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Residência	Graduação EaD	Especialização EaD
2006	Administração, Agronomia, Análise de Sistemas, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Geografia, História, Letras, Matemática, Medicina e Pedagogia.	Letras, Administração, Ciências Contábeis, Pedagogia, Geografia e História.	Agronomia, Entomologia e Conservação da Biodiversidade e História.	Agronomia	----	----	----
2017	Administração, Agronomia, Artes Cênicas, Biotecnologia, Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação do Campo - Ciências da Natureza, Educação Física, Engenharia Agrícola, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Aquicultura, Engenharia de Energia, Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica, Física, Geografia, Gestão Ambiental, História, Letras, Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu, Matemática, Medicina, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Química (Bacharelado e Licenciatura), Relações Internacionais, Sistemas de Informação e Zootecnia.	Direitos Humanos, Docência na Educação Infantil, Educação Física Escolar, Educação Intercultural, Educação Matemática, Estudos de Gênero e Interculturalidade, Ensino de Matemática, Formação de profissionais na Educação, Letras, Linguística, Projovem, Residência Agrária, Saúde Pública Segurança Pública e Cidadania e Teatro.	Administração Pública, Agronegócios, Agronomia, Antropologia, Biologia geral/Bioprospecção Ciência e Tecnologia Ambiental, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Ciências da Saúde, Educação, Engenharia Agrícola, Ensino de Física, Entomologia e Conservação da Biodiversidade, Fronteiras e Direitos Humanos, Geografia, História, Letras, Matemática, Psicologia, Química, Sociologia e Zootecnia.	Agronomia, Geografia, Entomologia e Conservação da Biodiversidade, História, Biotecnologia e Biodiversidade, Ciência da saúde, Ciência e Tecnologia Ambiental e Educação.	Médica, Multiprofissional em Saúde, Medicina da Família e Comunidade.	Administração Pública, Computação, Física, Letras Libras e Pedagogia.	Gestão em Saúde, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Matemática e Sociologia.

Fonte: *Site* da UFGD. Disponível em: <http://portal.ufgd.edu.br/>. Acesso em: 01/06/2017.

Consequentemente houve um significativo aumento no número de alunos matriculados em curso da UFGD, em especial nos de graduação. Ademais, também aumentaram os quadros de servidores técnicos-administrativos e docentes. Tais informações podem ser observadas no quadro 4 e na figura 3.

Quadro 4 – Número de acadêmicos dos cursos de graduação na UFGD em 2006 e em 2015.

Modalidade do curso	**Total de matrículas por ano**	
	Matrículas em 2006	Matrículas em 2015
Graduação presencial	2.797	6.518
Graduação a distância	---	891

Fonte: Portal INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 21/07/2017.

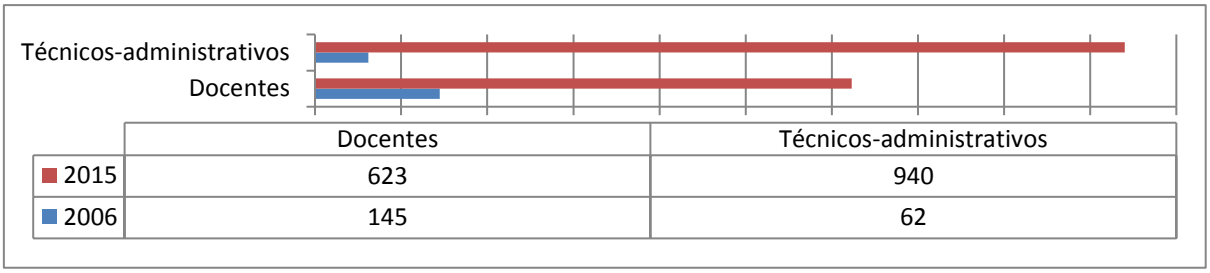

Figura 3 – Quantitativo de docentes e técnicos-administrativos na UFGD nos anos de 2006 e 2015.
Fonte: Portal INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 21/07/2017.

4.2 Apresentação da situação problema: O ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados

Conforme já apresentado anteriormente, a UFGD conta atualmente com 36 cursos de graduação na modalidade presencial e cinco na modalidade EaD. Estes 41 cursos estão alocados em 12 Unidades Acadêmicas, conforme pode ser observado no quadro 5.

Quadro 5 – Siglas das Unidades Acadêmicas da UFGD e seus respectivos cursos de graduação.

Siglas	Unidades Acadêmicas	Cursos de graduação oferecidos
EaD	Faculdade de Educação a Distância	Administração Pública Licenciatura em Computação Física Pedagogia Letras/Libras
FACALE	Faculdade de Comunicação, Artes e Letras	Artes Cênicas Letras
FACE	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia	Administração* Ciências Contábeis Ciências Econômicas*
FACET	Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia	Engenharia de Computação* Física* Matemática Química (Bacharelado e Licenciatura)* Sistema de Informação*
FADIR	Faculdade de Direito e Relações Internacionais	Direito Relações Internacionais
FAED	Faculdade de Educação	Educação Física Pedagogia*
FAEN	Faculdade de Engenharia	Engenharia de Alimentos Engenharia de Energia Engenharia de Produção Engenharia Civil Engenharia Mecânica
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena	Licenciatura Indígena TekoArandu Licenciatura em Educação do Campo
FCA	Faculdade de Ciências Agrárias	Agronomia Engenharia Agrícola Engenharia de Agricultura Zootecnia
FCBA	Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais	Biotecnologia Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) Gestão Ambiental
FCH	Faculdade de Ciências Humanas	Ciências Sociais Geografia* História Psicologia
FCS	Faculdade de Ciências da Saúde	Medicina Nutrição

Legenda: * cursos que preveem a adoção do ensino híbrido em seus PPCs.
Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações encontradas do Portal da UFGD (2017).

Constatou-se, após análise dos PPCs dos cursos de graduação oferecidos na modalidade presencial pela UFGD, que apenas os cursos de Administração, Ciências Econômicas (FACE), Engenharia da Computação, Sistema de Informação, Química, Física (FACET) e Pedagogia, ofertado pela FAED, preveem a oferta de disciplinas de forma híbrida. No curso de Geografia, ofertado pela FCH, consta que a disciplina de Libras será ofertada na modalidade à distância, a ser cursada na Faculdade de Educação a Distância. Assim, menos de ¼ dos cursos de graduação oferecidos pela IES preveem a possibilidade da adoção do ensino híbrido.

Em continuidade, descobriu-se que duas Unidades Acadêmicas se anteciparam na previsão do oferecimento de disciplinas de forma híbrida, a FACE e a FACET, nas quais encontra-se elencada, na maior parte dos cursos oferecidos, esta possibilidade. Em contraponto, há casos de cursos que ofertam disciplinas com o nome de "educação a distância" e "educação e tecnologias da informação e da comunicação", mas que, no entanto, não fazem qualquer menção à hipótese de utilização do ensino híbrido.

Em alguns casos, como por exemplo, no curso de Administração, há uma explicação bastante clara de como a modalidade poderá ser utilizada:

> [...] poderão ser ofertadas na modalidade semipresencial, desde que aprovado pela Coordenadoria, e em conformidade com o disposto pela Portaria n° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, emitida pelo Ministério da Educação. De acordo com a Portaria no 4.059, as Instituições de Ensino Superior podem oferecer disciplinas na modalidade semipresencial, integral ou parcialmente, desde que a oferta destas disciplinas não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. Para tanto, será utilizada a estrutura disponibilizada pela EaD da UFGD e seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (PPC do curso de Administração da UFGD, p. 32-33).

Diante disso, infere-se que existe uma diferente forma de vislumbrar as possibilidades de utilização do ensino híbrido nas diversas unidades acadêmicas da UFGD: em alguns casos há a previsão da possibilidade de utilização; em outros já são elencadas as disciplinas que poderão ser ministradas de forma híbrida e por último; e, em maior parte dos casos, não há quaisquer previsões (possibilidade de acordo com o PPC do curso) de mesclagem de momentos virtuais e presenciais.

Faz-se vital, desta forma, descobrir qual a real utilização do ensino híbrido na UFGD, bem como a possibilidade é vislumbrada por acadêmicos e professores e quais os maiores entraves e motivos que levam a utilização ou não da referida possibilidade no âmbito desta Universidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários *online*, criados para atender ao propósito desta pesquisa, ficaram abertos à resolução até o dia 02 de outubro de 2017, portanto, ao menos 75 dias disponíveis à resolução, obtendo-se, até a referida data, 57 respostas válidas de professores (9,1% do universo pesquisado) e 190 respostas válidas de estudantes (2,9% do universo pesquisado). Já a análise documental precedeu a análise dos dados provenientes dos questionários. Desta forma, apresentam-se a seguir os resultados deste estudo, procedendo-se também, de forma concomitante, a discussão dos mesmos.

Primeiramente, efetuou-se a análise dos relatórios com a relação de disciplinas oferecidas no primeiro semestre letivo de 2017, obtidos junto à SECAC/UFGD. Constatou-se que não houve, naquele semestre, registros do oferecimento de disciplinas de forma híbrida ou EaD aos acadêmicos dos cursos de graduação presenciais da UFGD.

No que tange aos questionários aplicados junto aos acadêmicos e professores, descobriu-se que ambos públicos respondentes têm, em sua maioria, alguma rede social. As redes sociais mais utilizadas por ambos os grupos são: *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram*. Tais informações podem ser observadas, de forma detalhada na figura 4.

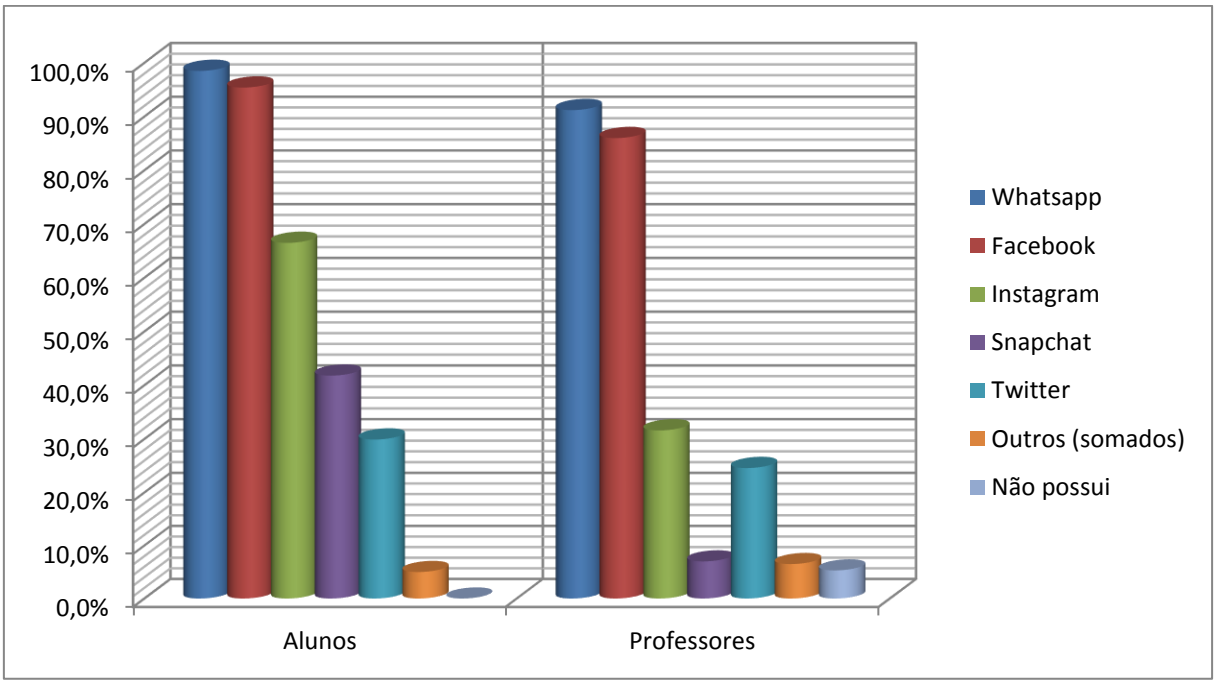

Figura 4 – Redes sociais utilizadas por alunos e professores.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes e acadêmicos.

Acerca da posse de computador/*notebook* ou *tablet*, 92,3% dos alunos alegaram possuir algum desses equipamentos. Outro ponto interessante, diz respeito ao tempo de navegação na *internet*: 35,1% dos alunos e 45,6% dos professores alegaram passar mais de 4 horas por dia navegando na *internet*. Apenas 1% dos estudantes e nenhum docente afirmou não acessar a *internet* com frequência. A figura 5 ilustra de forma detalhada tais informações.

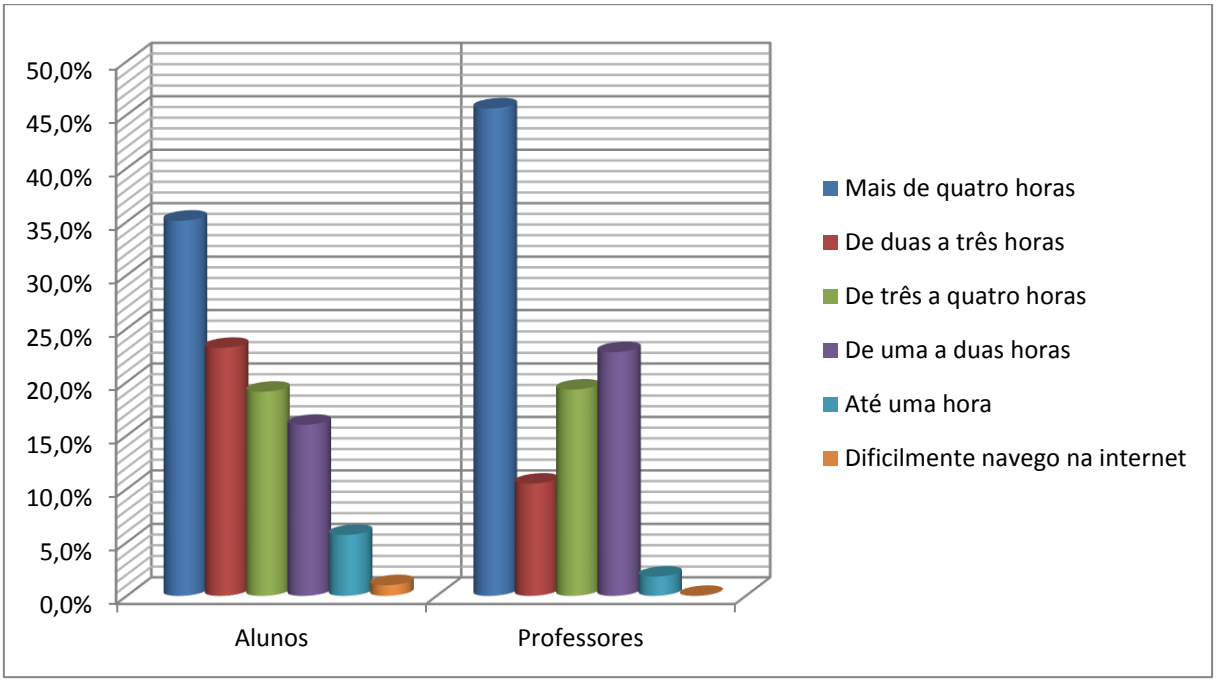

Figura 5 – Tempo médio diário de navegação na *internet* por alunos e professores.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes e acadêmicos.

Em relação ao local de costumaz acesso à *internet*, os estudantes apontaram: 91,8% em casa; 62,4% na Universidade; 61,9% afirmaram ter pacote de dados móveis (2G, 3G ou 4G); e, 20,6% disseram no trabalho. Nenhum respondente alegou não ter acesso frequente à *internet*. Tal pergunta não foi feita aos docentes, no entanto, quando estes foram indagados se utilizavam serviços como *Netflix*, *Youtube*, revistas ou jornais digitais ao menos uma vez por semana, 98,2% destes responderam positivamente.

Quando interpelados acerca dos principais motivos que os levavam a acessar a *internet*, em ambos os grupos pesquisados a opção assinalada, mormente, foi a utilização para estudos. Na sequência, os estudantes indicaram que a utilizam para acessar redes sociais, ler notícias e atualidades, ver filmes e por último, exigências do trabalho. No caso dos professores, o segundo item mais apontado, foi exigência do trabalho, seguido de ler notícias e atualidades, redes sociais e ver vídeos ou filmes.

Observa-se que há certa similaridade na utilização da *internet* entre os dois grupos pesquisados, no entanto, os pontos que mais destoam se referem à utilização para o uso de redes sociais, o consumo de entretenimento *online* em forma de vídeos e a necessidade de uso para atividades laborais, conforme pode ser observado na figura 6.

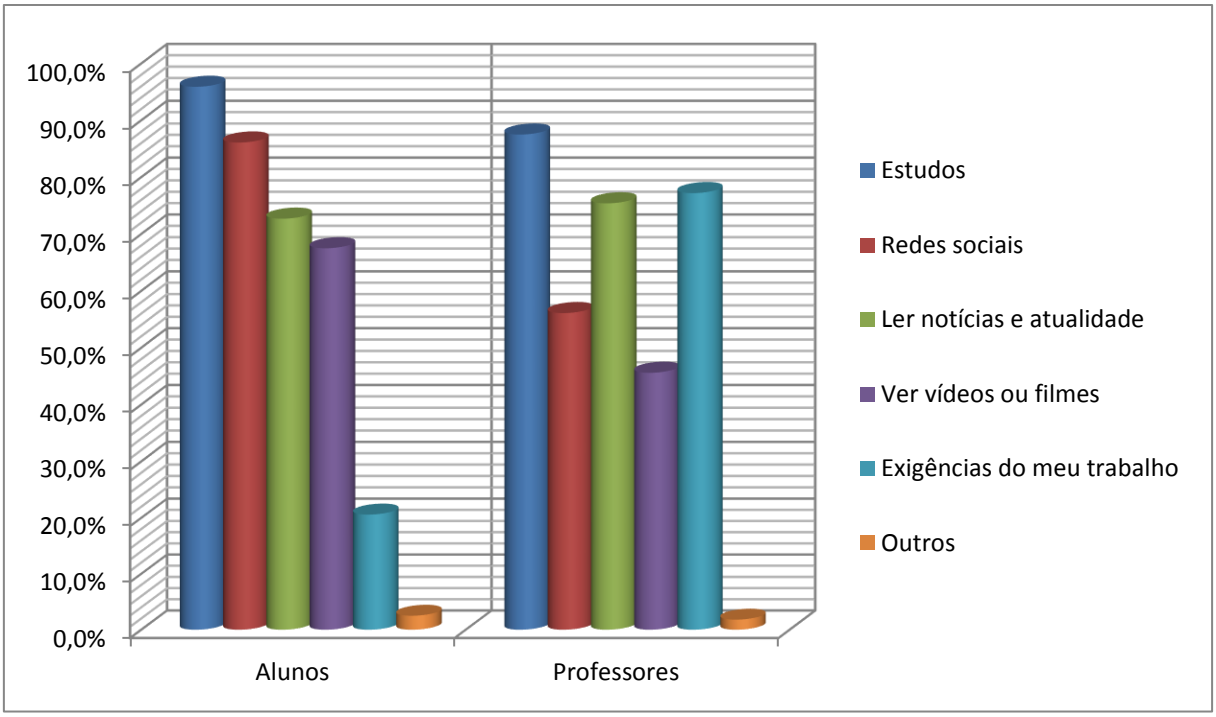

Figura 6 – Motivos que levam alunos e professores a navegarem na *internet*.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes e acadêmicos.

Faz-se visível, desta forma, que o acesso à *internet* e evidentemente o uso dos equipamentos que permitam tal ação é comum nos momentos de estudos, de entretenimento e para acesso a notícias e atualidades. Já em relação a utilização de computador, *tablet*, *smartphone* ou similar para estudar, 48,7% dos estudantes afirmaram que sempre utilizam; 37,6% que utilizam na maioria das vezes; 11,6% as vezes; e, 2,1% quase nunca.

Esses dados evidenciam que o uso das TICs e da *internet* é intenso nos estudos, sendo apontado como motivo preponderante, para justificar o acesso à *internet*, tanto por alunos quanto por professores, indo ao encontro do que expõem autores como Haddad (2013) e Moran (2013), que discorrem que a tecnologia passou a se fazer presente em todas as áreas da vida das pessoas, inclusive nos processos educativos.

Julgou-se pertinente descobrir também como alunos e docentes autoavaliam seus conhecimentos em informática. Sobre este assunto, a maior parte dos alunos e dos professores

os consideram intermediários, 68,4% dos alunos e 66,7% dos professores; já aqueles que os consideram iniciais, representam 20% entre os alunos e 15,8% dentre os docentes; e, os que alegaram ter conhecimentos avançados, foram 11,6% dentre os alunos e 17,5% dentre os docentes. Tais informações podem ser mais bem visualizadas no quadro 6.

Quadro 6 – Autoavaliação dos conhecimentos em informática de professores e alunos.

Autoavaliação dos conhecimentos em informática	**Professores**	**Alunos**
Inicial	15,8%	20%
Intermediário	66,7%	68,4%
Avançado	17,5%	11,6%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados docentes e acadêmicos.

Percebe-se que, de uma forma geral, os docentes consideram seus conhecimentos em informática superiores, em comparação ao declarado pelos alunos. Quando a informação foi estratificada pela idade média, descobriu-se que aqueles que alegaram ter conhecimentos iniciais em informática tinham idade média de 25,5 anos dentre alunos e 38,3 anos dentre docentes; já os que apontaram ter conhecimentos intermediários, tinham idade média 23,8 anos dentre os alunos e 44 anos dentre os professores; e, por fim, a idade média dos que consideraram seus conhecimentos em informática avançados foi de 22 anos para alunos e 35,9 para docentes.

Também é visível que tanto os professores quanto os alunos que definem seus conhecimentos em informática como elevados, se encontram nos estratos de idade média mais baixa, dentro de sua respectiva categoria.

Na sequência, pretendeu-se descobrir como os acadêmicos avaliavam o seu desempenho ao longo de seu atual curso de graduação presencial na UFGD. Sobre este assunto, 16,3% dos acadêmicos consideraram-no abaixo da média; 62,6% na média; e, 21,1% acima da média.

Ao efetuar-se o cruzamento dos dados referentes à preferência do tipo de material didático para estudos, pelo desempenho acadêmico ao longo do curso (disponível no quadro 7), observou-se que 41,4% dos acadêmicos, de uma forma geral, preferem a utilização de arquivos em formato digital, à exemplo de artigos e periódicos. Descobriu-se ainda que os estratos de maior preferência por este formato de materiais, são os que consideram seu desempenho mediano ou acima da média.

Quadro 7 – Preferência de disponibilização do material didático, por desempenho acadêmico autodeclarado e idade média.

Preferência de material didático	**Desempenho acadêmico autodeclarado**			**TOTAL**	**Idade média do aluno**
	Abaixo da média	Na média	Acima da média		
Artigos, periódicos, manuais e demais materiais em formato digital	29%	44,5%	40%	41,1%	23,4
Livros físicos	25,8%	24,4%	32,5%	26,3%	23,6
Cópias físicas de apostilas, de trechos ou capítulos de livros e resumos (xérox)	19,4%	20,2%	20%	20%	25,8
Videoaulas e *webconferência*	16,1%	7,6%	5%	8,4%	22
Páginas da *web*	9,7%	3,3%	2,5%	4,2%	26,9
TOTAL	100%	100%	100%	100%	23,9

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

Outro ponto a ser destacado nas informações contidas no quadro 7, se refere à opção pelo livro físico, apontado como preferível por 32,5% dos estudantes que definem seu desempenho acadêmico acima da média, índice superior aos demais estratos. Ademais, pôde-se vislumbrar também que os materiais em forma de vídeo alcançam um patamar de 16% entre aqueles que avaliam seu desempenho acadêmico abaixo da média, índice consideravelmente maior que os demais estratos avaliados.

Quando observada a idade média dos alunos, que pôde ser vista na última coluna do quadro 7, se fez visível que a preferência por materiais didáticos em formato de vídeo é apontada por um estrato de público mais jovem, com média de idade de 22 anos. Já os alunos que apontaram preferir as cópias físicas (xérox) e páginas da *web*, se encontram nos estratos de idade média mais alta, com média próxima aos 26 anos.

Para a disponibilização de materiais didáticos em formato digital, realização de *webconferências*, disponibilização de videoaulas, comunicação com alunos, aplicação de avaliações *online*, entre outras funções, Haddad (2013) expõe que o AVA é um espaço privilegiado, capaz de concentrar em um único local inúmeras ferramentas e possibilidades úteis aos processos educativos.

Sobre este assunto, os docentes foram interpelados acerca da utilização do AVA nos cursos presenciais em que atuam na UFGD, a questão permitia marcar múltiplas assertivas: 64,9% dos respondentes afirmaram não utilizar o ambiente virtual; 24,6% disseram que utilizam como repositório de materiais; 17,5% utilizam como sala de aula virtual, em substituição parcial ou integral às aulas presenciais; 12,3% para realização de avaliações *online*; 10,5% utilizam o fórum ou o *chat* para comunicação com alunos; 8,8% para realização de trabalhos em grupo; 8,8% para *webconferências*. Obteve-se mais algumas respostas

espontâneas, cujo peso somado era de 1,8%, mas o que chama atenção é que se tratavam de críticas quanto à falta de treinamento e o não atendimento para a criação da sala de aula virtual. A figura 7 apresenta tais informações de forma detalhada.

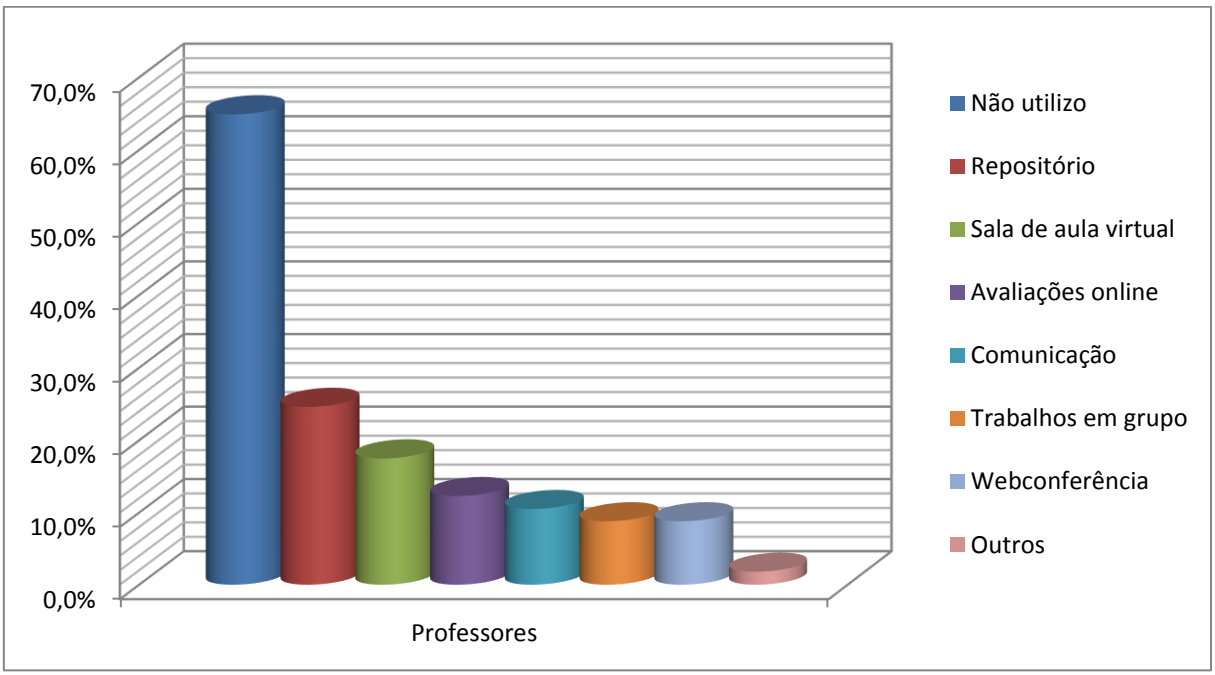

Figura 7 – Utilização do AVA por docentes da UFGD.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

A pergunta seguinte indagava se o docente recebeu treinamento, por parte da UFGD, para a utilização do AVA: 43,9% dos docentes afirmaram que não receberam convite para realizar treinamento; 14% afirmaram que receberam treinamento e que este atendeu totalmente as necessidades; 12,3% receberam treinamento e afirmaram que o mesmo atendeu parcialmente as necessidades; 14% expuseram que receberam convite, mas optaram por não participar; 8,8% receberam treinamento, no entanto as necessidades não foram supridas. As demais respostas foram variadas e corresponderam, somadas a 7,2% das respostas. Tais informações podem ser mais bem visualizadas na figura 8.

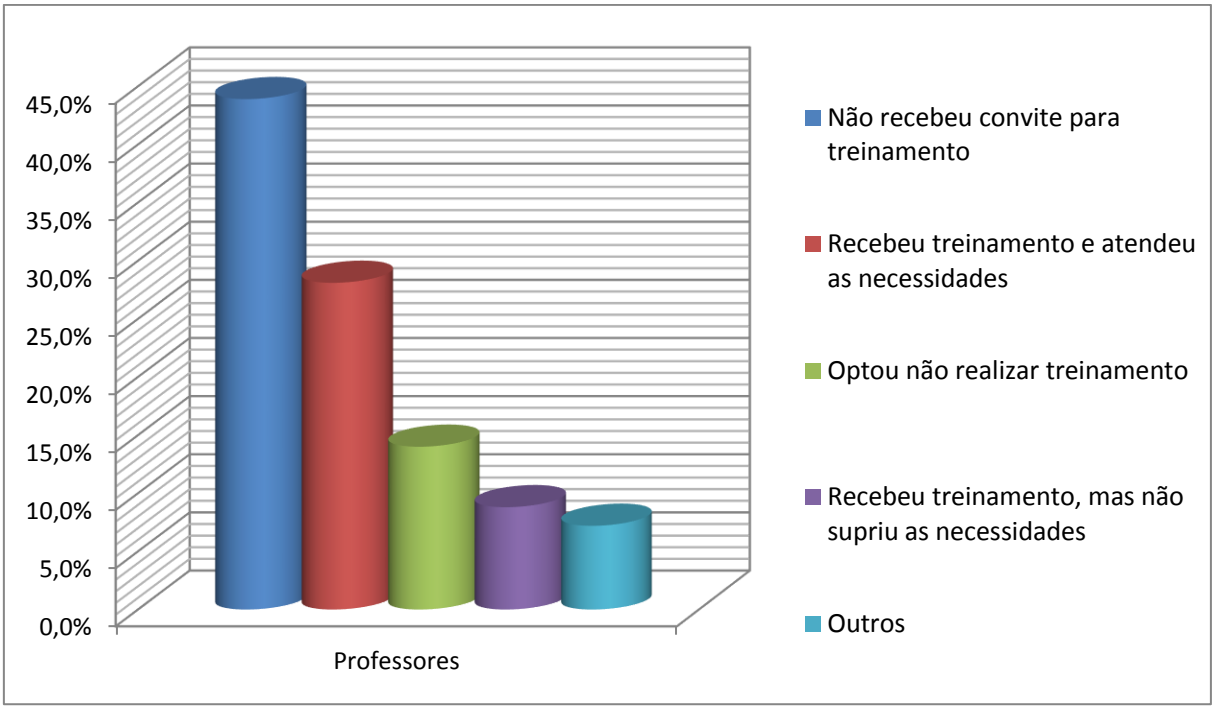

Figura 8 – Treinamento de docentes para utilização do AVA na UFGD.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Outro ponto a ser destacado, se refere a utilização do AVA, estratificado pelo recebimento de treinamento para a operacionalização do mesmo. Descobriu-se que 37,5% dos docentes que receberam capacitação satisfatória alegaram não utilizar o AVA; contra 84% dos docentes que disseram não ter recebido convite para treinamento; 75% dos professores que optaram por não realizar treinamento; e, 66,7% dos professores que definem o treinamento recebido como inadequado.

Assim, ao analisar as respostas fornecidas pelos docentes integrantes da pesquisa, percebeu-se que uma parte considerável destes, afirmaram não ter realizado treinamento para a utilização do AVA. Ademais, percebe-se que tal treinamento (avaliado de forma satisfatória) é fator relevante para utilização do ambiente, pois dentre este estrato, 62,5% dos docentes alegam utilizar o AVA.

Ao estratificar os dados referentes à capacitação para a utilização do ambiente virtual, pela instrução do docente, percebeu-se que os docentes com Pós-doutorado são integrantes do estrato que, mormente, alegaram não ter recebido treinamento para utilização do AVA (69,2% destes professores alegaram isso) conforme pode ser observado no quadro 8.

Quadro 8 – Treinamento institucional para utilização do AVA, por nível de instrução do docente.

Treinamento AVA	**Nível de Instrução**			**TOTAL**
	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	
Não recebi convite para realizar treinamento	50,0%	28,6%	69,2%	43,9%
Recebi treinamento e atendeu minhas necessidades	25,0%	35,7%	15,4%	28,1%
Optei por não realizar	18,7%	17,9%	0,0%	14,0%
Recebi treinamento, mas não supriu minhas necessidades	6,3%	10,6%	7,7%	8,8%
Recebi treinamento em outra instituição	0,0%	3,6%	7,7%	3,5%
Resposta inconclusiva	0,0%	3,6%	0,0%	1,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Já em relação ao desejo de receber qualificação, por parte da UFGD, para utilização do AVA: 45,6% dos docentes afirmaram que gostariam de receber treinamento anual; 31,6% semestral; 15,8% não faz questão do treinamento; e, 7% sinalizaram que gostariam de receber treinamento, mas com opções variadas, como bianual, em caso de mudanças no AVA, entre outros. A figura 9 ilustra tais informações.

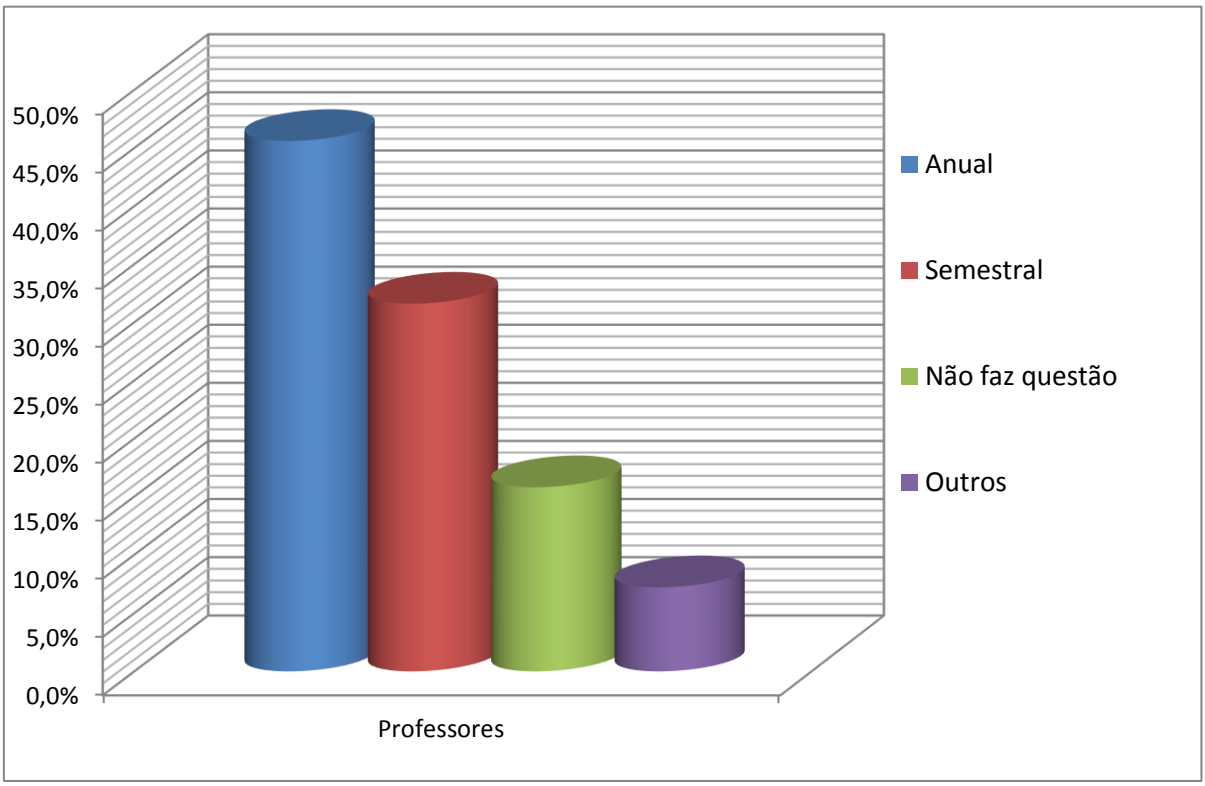

Figura 9 – Disposição do docente em de receber treinamento, por parte da UFGD, para utilização do AVA.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Constata-se, ao analisar as respostas dos docentes, que o AVA é utilizado por uma minoria dos professores da UFGD e que grande parte destes alega não ter recebido ou então considera a capacitação recebida inadequada. No entanto, é possível inferir que a maior parte do corpo docente tem disposição em receber capacitações para a operacionalização do AVA.

Para melhor entendimento das informações prestadas acima, é apresentado no quadro 9 a estratificação das respostas sobre o docente ter recebido treinamento institucional para utilização do AVA, pela disposição do docente em receber treinamento para utilização do AVA. Como resultado descobriu-se que do total dos professores dispostos a receber treinamento anual, 69,2% alegaram ainda não ter recebido treinamento para operacionalização do AVA. Já dentre aqueles que apontaram que tal treinamento deveria se dar de forma semestral, aproximadamente 39% das respostas neste item, foi de docentes que já receberam treinamento considerado satisfatório para utilização do referido ambiente.

Quadro 9 – Treinamento para utilização do AVA, por disposição em receber treinamento institucional para utilização do AVA.

Recebeu treinamento institucional para utilização do AVA	**Disposição em receber treinamento para utilização do AVA**					
	Sim, anual	Sim, semestral	Não	Caso o AVA mude	Bianual	TOTAL
Não recebi convite para realizar treinamento	69,2%	27,8%	11,1%	33,3%	0,0%	43,9%
Recebi treinamento e atendeu minhas necessidades	19,2%	38,9%	22,2%	33,3%	100%	28,1%
Optei por não realizar	3,8%	22,2%	22,2%	33,3%	0,0%	14,0%
Recebi treinamento, mas não supriu minhas necessidades	7,6%	5,6%	22,2%	0,0%	0,0%	8,8%
Recebi treinamento em outra instituição	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%	0,0%	3,5%
Resposta inconclusiva	0,0%	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Ao realizar o mesmo cruzamento visto no quadro 9, com termos absolutos em linha, descobriu-se que dentre aqueles docentes que alegaram não ter recebido convite para realizar o treinamento para operacionalização do AVA (43,9% dos respondentes), 72% destes apontaram que gostariam de receber treinamento de forma anual; 20% de forma semestral; 4% caso haja alterações no AVA; e, 4% não fazem questão de receber treinamento.

Prosseguindo com o cruzamento do quadro 9 em linha, identificou-se que no estrato dos docentes que alegaram ter recebido treinamento adequado (28,1% dos respondentes)

31,3% destes explanaram que gostariam de receber treinamento anual; 43,8% semestral; 12,5% não fazem questão de receber treinamento; 6,3% caso haja alterações no AVA; e, 6,3% de forma bianual.

Outro ponto interessante, diz respeito a como os docentes avaliam o AVA. De um modo geral, 52,6% dos docentes se consideraram inaptos a proceder tal avaliação; 24,6% o avaliaram como bom; 12,3% razoável; e, 7% como ótimo. Aqueles que avaliaram o AVA como ruim ou péssimo representaram, de forma somada, um valor de 3,5% das respostas. Tais informações podem ser mais bem visualizadas na figura 10.

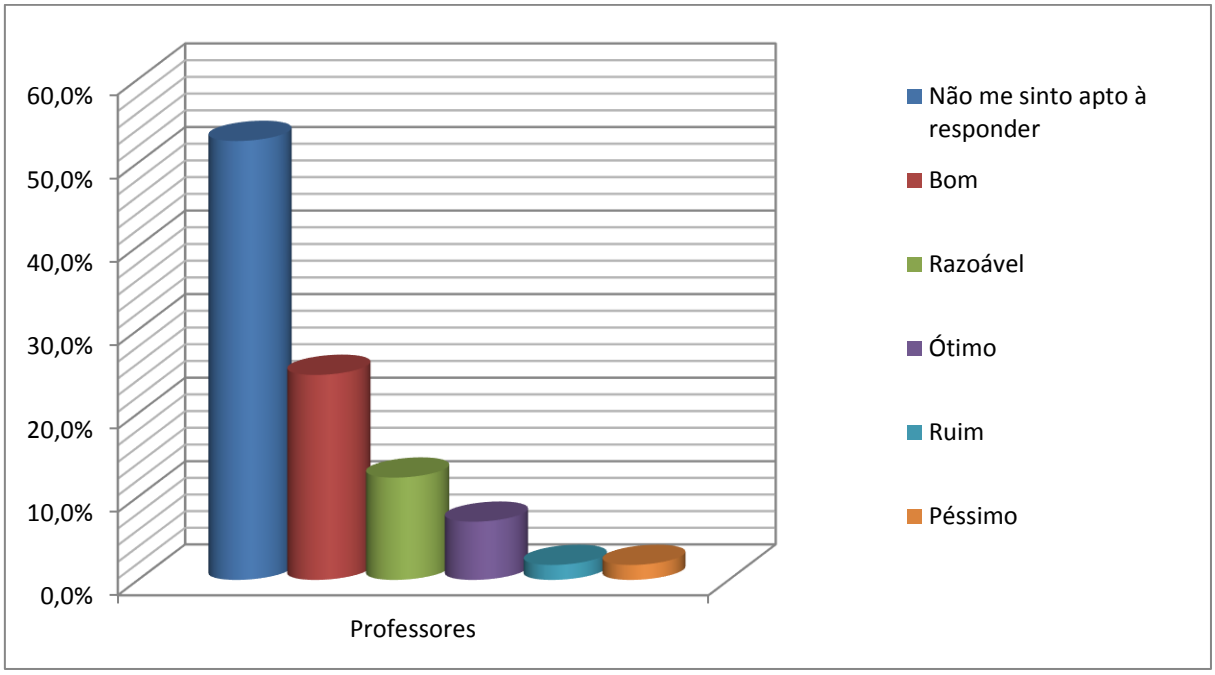

Figura 10 – Avaliação do AVA institucional da UFGD pelos docentes.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Quando as respostas da avaliação do AVA foram cruzadas pelo treinamento para utilização de tal ambiente, reparou-se que 73,3% dos docentes que se declararam-se inaptos à avaliarem o AVA não receberam convite para realizar o treinamento para operacionalização do mesmo. Já as avaliações positivas do AVA foram feitas predominantemente por docentes que indicaram ter recebido treinamento adequado para utilização do mesmo, conforme pode ser visualizado no quadro 10.

Quadro 10 – Treinamento institucional para utilização do AVA, por avaliação do AVA.

Treinamento para operacionalização do AVA	**Avaliação do AVA**						**TOTAL**
	Ótimo	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo	Não me sinto apto	
Não recebi convite para realizar treinamento	0,0%	7,1%	28,6%	0,0%	0,0%	73,3%	43,9%
Recebi treinamento e atendeu minhas necessidades	100%	64,3%	42,9%	0,0%	0,0%	0,0%	28,1%
Optou por não realizar	0,0%	7,1%	28,6%	0,0%	0,0%	16,7%	14,0%
Recebi treinamento, mas não supriu minhas necessidades	0,0%	14,2%	0,0%	100%	100%	3,3%	8,8%
Recebi treinamento em outra instituição	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	3,5%
Resposta inconclusiva	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,3%	1,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Na sequência, tanto os professores, quanto os alunos foram indagados acerca da inclusão de disciplinas parcial ou totalmente a distância, nos limites estabelecidos pela lei, em cursos presenciais, ou seja, a utilização do ensino híbrido. Era permitida a escolha de várias assertivas, de forma simultânea. Em ambos os casos, a resposta mais apontada foi "é uma opção a ser lembrada, pois permite maior flexibilidade e autonomia do processo de ensino-aprendizagem". A figura 11 expõe de forma detalhada as respostas de docentes e discentes.

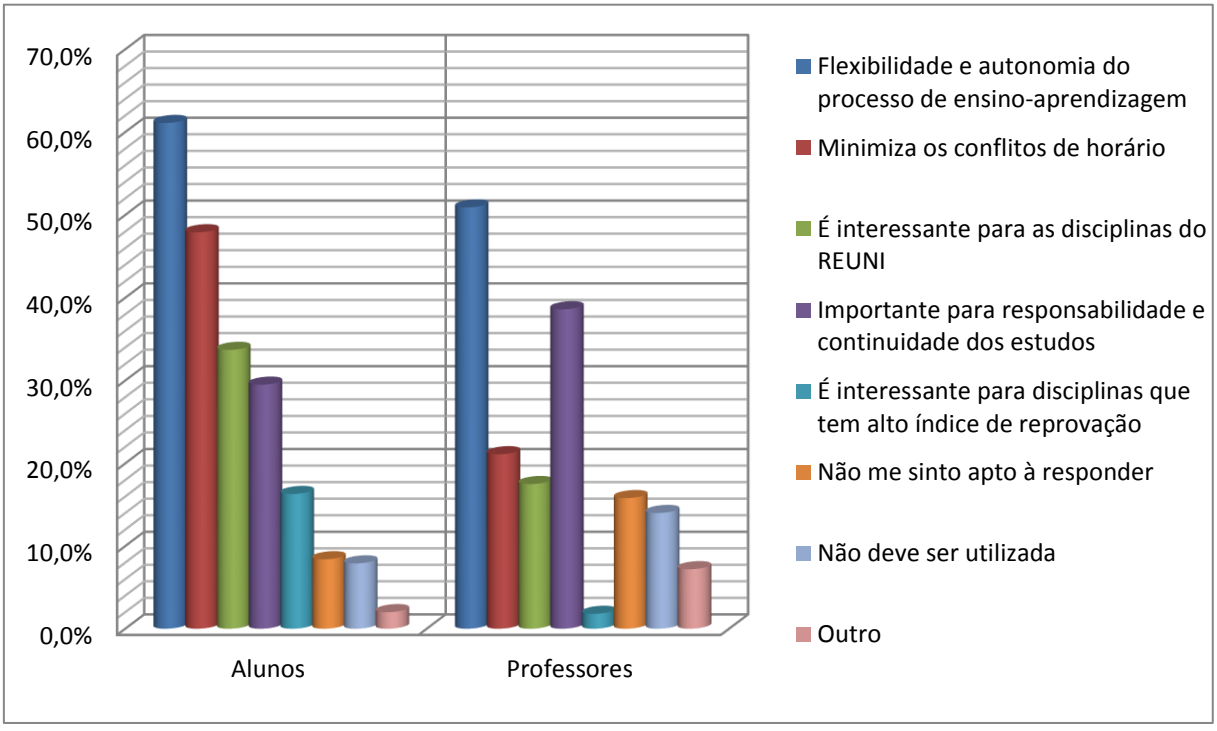

Figura 11 – Opinião dos alunos e professores acerca da inclusão de disciplinas EaD nos cursos presenciais.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos e docentes.

Percebe-se que a assertiva mormente assinalada por ambos os públicos sondados é justamente uma das bandeiras levantadas pelos defensores do ensino híbrido, a exemplo de Moran (2013), Valente (2014) e Almeida (2012), que discorrem que a inclusão de disciplinas EaD em cursos presenciais possibilita a maior flexibilidade no processo educativo, diminuindo a rigidez dos horários e locais de estudo e permitindo que o estudante adquira maior autonomia frente ao processo de ensino-aprendizado.

Sobre este assunto, se faz pertinente mencionar que 52,6% dos acadêmicos entrevistados alegaram que deixaram de cursar alguma disciplina, no momento de seu interesse, em virtude de incompatibilidade de horário. Dito isto, se faz compreensível que a flexibilidade possibilitada pelo ensino híbrido tenha grande aceitação, sobretudo dentre os alunos.

Nesta linha de raciocínio, indagou-se aos acadêmicos acerca de sua opinião sobre a integração entre o ensino presencial e o virtual, de forma coerente à questão anterior, a maior parte dos acadêmicos respondeu que a integração entre momentos presenciais e virtuais é bem-vinda, desde que o assunto seja discutido na comunidade acadêmica e a disciplina bem elaborada. Ressalta-se ainda que não foram observadas diferenças consideráveis nas respostas de homens e mulheres. A figura 12 permite observar as opiniões expostas pelos alunos.

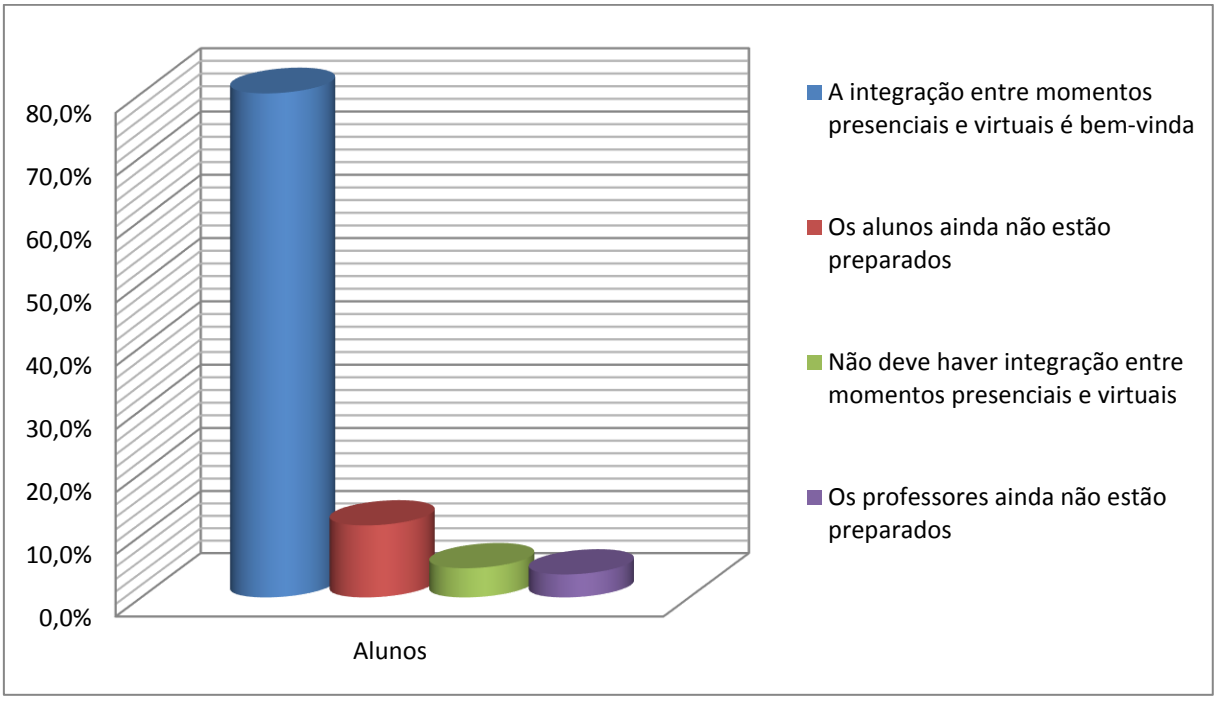

Figura 12 – Opinião dos alunos acerca da integração entre ensino presencial e virtual.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

Percebe-se, desta forma que a maior parte dos respondentes acredita que a integração entre o virtual e o presencial pode significar maior flexibilidade e autonomia frente aos processos educativos. Ademais, aparentemente, os acadêmicos percebem também que são exigidas novas aptidões para o prosseguimento dos estudos e para o mercado de trabalho, indo ao encontro do exposto por Levy (1999), Castells (2000), Moran e Valente (2011) e Sennett (2015), em momentos anteriores deste estudo.

Considerando-se a necessidade de averiguar quais alunos consideram a mesclagem virtual/presencial interessante, estratificou-se as respostas acerca da opinião sobre a integração entre presencial/virtual, pela autoavaliação de desempenho acadêmico ao longo do curso, constatou-se que são os alunos que consideram o seu desempenho acadêmico abaixo da média que têm a maior simpatia por tal integração, conforme pode ser observado no quadro 11.

Quadro 11 – Opinião dos alunos acerca da integração entre ensino presencial e virtual, por autoavaliação do desempenho acadêmico e idade média.

Opinião sobre a integração entre virtual e presencial	**Autoavaliação do desempenho acadêmico**			**TOTAL**	**Idade média**
	Abaixo da média	Na média	Acima da média		
A integração entre momentos presenciais e virtuais é bem-vinda, desde que o assunto seja discutido na comunidade acadêmica e a disciplina bem elaborada	93,6%	78,2%	75%	80%	23,9
Os alunos ainda não estão preparados	3,2%	12,6%	15%	11,6%	21,8
Não deve haver integração entre momentos presenciais e virtuais, sob nenhum pretexto	0,0%	6,7%	2,5%	4,7%	30,2
Os professores ainda não estão preparados	3,2%	2,5%	7,5%	3,7%	23
TOTAL	100%	100%	100%	100%	23,9

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

Ainda sobre ao assunto, estratificou-se também, conforme pôde ser visto no quadro 11, as respostas acerca da opinião acerca da integração entre presencial/virtual pela idade média dos acadêmicos, constatou-se que a idade média dos alunos que consideram que não deve haver integração entre momentos presenciais e virtuais, sob nenhum pretexto, é de 30,2 anos, contra 23,9 anos daqueles que acreditam que a integração é bem-vinda.

Assim, faz-se perceptível que o estrato de idade que mais apresenta resistência à integração entre o presencial e o virtual, ou seja, ao ensino híbrido, é formado por alunos com idades médias maiores. Outro ponto de importante menção, que também pôde ser observado no quadro 11, diz respeito ao ensino híbrido ser desejado por aqueles alunos que consideram

seu desempenho acadêmico abaixo da média, destes, apenas 3,2% acreditam que professores e alunos ainda não estão preparados. Embora não seja possível afirmar, pode-se inferir que estes alunos (com idade média por volta dos 23 anos) esperam uma Universidade mais adequada à sua geração.

Prosseguindo, no quadro 12 apresenta-se a opinião dos docentes sobre as maiores dificuldades em adotar o ensino híbrido na UFGD, com respostas separadas por sexo. Era consentida a marcação simultânea de várias assertivas. O principal motivo apontado se refere à preparação do professor (falta de treinamento formal por parte da UFGD). Os professores acreditam que a segunda maior dificuldade é a resistência dos docentes para que ocorra a integração entre o ensino presencial e EaD.

Quadro 12 – Dificuldade em adotar o ensino híbrido da UFGD, por sexo do respondente.

Dificuldade em adotar o ensino híbrido	**Sexo do respondente**		**TOTAL**
	Masculino	Feminino	
Preparação do professor (falta de treinamento formal por parte da UFGD)	54,8%	65,4%	59,6%
Resistência dos professores	45,2%	42,3%	43,9%
Motivação, participação e responsabilidade dos alunos	41,9%	26,9%	35,1%
Demanda muito tempo para construção da sala virtual	25,8%	34,6%	29,8%
Cultura da instituição (dificuldade em mudar o que está consolidado)	35,5%	23,1%	29,8%
Dificuldade em avaliar o aluno	25,8%	19,2%	22,8%
O acompanhamento virtual do aluno acaba sendo muito trabalhoso	9,7%	26,9%	17,5%
Resistência dos alunos	22,6%	11,5%	17,5%
A qualidade do ensino fica prejudicada	12,9%	15,4%	14,0%
Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA instável ou de difícil operação	16,1%	7,7%	12,3%
Insegurança jurídica	9,7%	0,0%	5,3%
Acesso à *internet* por parte dos alunos	6,5%	0,0%	3,5%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Percebe-se ainda, com base nas informações contidas no quadro 12, que a preocupação com a redução da qualidade do ensino e a resistência dos estudantes não é vista, pelos docentes, como grande entrave para a utilização do ensino híbrido. Já a flexibilidade e autonomia do processo de ensino-aprendizagem são fatores de destaque, tanto na opinião de alunos, quanto de professores, conforme pôde ser reparado anteriormente, na figura 11, indo ao encontro do exposto na literatura empregada ao longo deste trabalho.

Ao proceder a estratificação das informações de quais seriam as maiores dificuldades em utilizar o ensino híbrido na UFGD (era permitida a marcação simultânea de várias assertivas), pela instrução dos docentes respondentes, descobriu-se que, de uma forma geral,

as principais dificuldades apontadas dizem respeito à resistência do professor e a falta de preparação docente por parte da instituição, opção assinalada, sobretudo, pelos Pós-doutores.

Essas informações, expostas acima e encontradas logo mais no quadro 13, sugerem uma correlação com as informações encontradas no quadro 8, cujo conteúdo apresentou que é justamente entre os Pós-doutores que é encontrada a maior incidência de não realização das capacitações, no âmbito da UFGD, para operacionalização do AVA.

Quadro 13 – Dificuldades apontadas para adotar o ensino híbrido da UFGD, por instrução do docente.

Dificuldade em adotar o ensino híbrido	**Nível de instrução**			**TOTAL**
	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	
Preparação do professor (falta de treinamento formal por parte da UFGD)	56,3%	60,7%	61,5%	59,6%
Resistência dos professores	43,8%	39,3%	53,8%	43,9%
Motivação, participação e responsabilidade dos alunos	50%	35,7%	15,4%	35,1%
Demanda muito tempo para construção da sala virtual	25%	35,7%	23,1%	29,8%
Cultura da instituição (dificuldade em mudar o que está consolidado)	37,5%	25%	30,8%	29,8%
Dificuldade em avaliar o aluno	18,8%	32,1%	7,7%	22,8%
O acompanhamento virtual do aluno acaba sendo muito trabalhoso	12,5%	21,4%	15,4%	17,5%
Resistência dos alunos	31,3%	10,7%	15,4%	17,5%
A qualidade do ensino fica prejudicada	18,8%	17,9%	0,0%	14%
Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA instável ou de difícil operação	12,5%	10,7%	15,4%	12,3%
Insegurança jurídica	6,3%	3,6%	7,7%	5,3%
Acesso à *internet* por parte dos alunos	0,0%	3,6%	7,7%	3,5%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Ao serem indagados se já ministraram disciplinas de forma híbrida na UFGD, 71,9% dos docentes afirmaram que não. Uma vez cruzadas as respostas pelo nível de instrução do docente, constatou-se que a utilização é menor quanto mais elevado é o grau de instrução do professor, conforme pode ser visto no quadro 14. Percebe-se que a utilização do ensino híbrido se dá, nos diferentes estratos de escolaridade, de forma similar à utilização do AVA.

Quadro 14 – Disciplinas ministradas de forma híbrida na UFGD, por instrução do docente.

Disciplina híbrida	**Nível de instrução**			**TOTAL**
	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	
Não	56,2%	67,9%	92,3%	71,9%
Sim	43,8%	32,1%	7,7%	28,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito às maiores dificuldades pelos docentes em adotar o ensino híbrido, estratificadas pelo treinamento institucional para utilização do AVA. Ao realizar-se tal cruzamento, descobriu-se que a preparação do professor é tida como empecilho por 31,3% dos docentes que consideram ter recebido treinamento adequado; por 80% dos docentes que não receberam convite para realização do treinamento; e, por 75% dos docentes que optaram por não realizar o treinamento para utilização do AVA, conforme pode ser observado no quadro 15.

Quadro 15 – Dificuldade em adotar o ensino híbrido da UFGD, por treinamento para operacionalização do AVA.

Dificuldade em adotar o ensino híbrido	**Treinamento para operacionalização do AVA**					**TOTAL**
	Sim, satisfatório	Não recebeu convite	Optou por não realizar	Sim, insatisfatório	Recebeu em outra instituição	
Preparação do professor (falta de treinamento formal por parte da UFGD)	31,3%	80,0%	75,0%	50,0%	0,0%	59,7%
Resistência dos professores	43,8%	52,0%	37,5%	50,0%	0,0%	43,9%
Motivação, participação e responsabilidade dos alunos	56,3%	24,0%	25,0%	50,0%	50,0%	35,1%
Demanda muito tempo para construção da sala virtual	37,5%	12,0%	50,0%	50,0%	50,0%	29,8%
Cultura da instituição (dificuldade em mudar o que está consolidado)	50,0%	24,0%	25,0%	50,0%	0,0%	29,8%
Dificuldade em avaliar o aluno	31,3%	12,0%	25,0%	50,0%	50,0%	22,8%
O acompanhamento virtual do aluno acaba sendo muito trabalhoso	18,8%	16,0%	25,0%	50,0%	0,0%	17,5%
Resistência dos alunos	18,8%	16,0%	25,0%	50,0%	0,0%	17,5%
A qualidade do ensino fica prejudicada	12,5%	16,0%	0,0%	0,0%	50,0%	14,0%
Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA instável ou de difícil operação	6,3%	20,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,3%
Insegurança jurídica	6,3%	4,0%	12,5%	0,0%	0,0%	5,3%
Acesso à *internet* por parte dos alunos	6,3%	4,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Considerando as informações apresentadas anteriormente, infere-se que a preparação docente seja fator relevante não apenas para utilização ou não utilização das TICs e do AVA, mas também para a utilização do ensino híbrido, indo ao encontro do exposto por Kenski (2012) e Rosa (2013) em momentos anteriores deste trabalho.

Andrade (2011) acredita que as experiências vividas por professores na EaD, acabam por influenciar as práticas pedagógicas em cursos presenciais. Nesta perspectiva, procurou-se descobrir se o fato do docente ter ou estar atuando em curso na modalidade EaD tinha relação com a utilização do ensino híbrido nos cursos presenciais em questão. Descobriu-se que

dentre os docentes que alegaram já ter ministrado disciplinas de forma híbrida, 76,5% atua ou então já atuou em cursos na modalidade EaD, conforme pode ser observado no quadro 16.

Quadro 16 – Atuação docente em cursos de graduação na modalidade EaD, por disciplinas ministradas de forma híbrida na UFGD.

Atuação como docente EaD	**Disciplina híbrida na UFGD**		**TOTAL**
	Sim	Não	
Não atuo e nunca atuei	17,7%	70,7%	56,1%
Já atuei, mas não atuo mais	47,1%	19,5%	26,3%
Sim	29,4%	9,8%	15,8%
Resposta inconclusiva	5,8%	0,0%	1,8%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Cabe enfatizar que apenas 28,1% dos docentes alegam já ter ministrado disciplinas de forma híbrida na UFGD, conforme visto no quadro 14. Dentre estes, conforme já exposto acima, 76,5% expuseram já ter atuado, em algum momento, em cursos na modalidade EaD, ou seja, o fato do docente adotar práticas de ensino híbrido pode ter sido influenciado pela sua experiência docente em cursos na modalidade EaD, indo ao encontro do exposto por Andrade (2011).

Ademais, observou-se também, estratificando-se os dados acerca da utilização do ensino híbrido, pela autoavaliação dos conhecimentos em informática, que há uma menor utilização do ensino híbrido por parte dos professores que consideram seus conhecimentos em informática "iniciais", conforme pode ser verificado no quadro 17.

Quadro 17 – Atuação em cursos na modalidade EaD, por autoavaliação dos conhecimentos em informática.

Atuação em cursos na modalidade EaD	**Autoavaliação dos conhecimentos em informática**			**TOTAL**
	Inicial	Intermediário	Avançado	
Não	77,8%	71,1%	70%	71,9%
Sim	22,2%	31,6%	30%	28,1%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Considerando a necessidade de descobrir em quais cursos de graduação presenciais da UFGD o ensino híbrido já foi utilizado, indagou-se aos acadêmicos acerca de terem cursado disciplinas no formato híbrido. Diante desta pergunta, obteve-se a informação de que 27,4% destes já cursaram alguma disciplina de forma híbrida em seu atual curso de graduação.

Já ao estratificar tal informação, pelo tempo que o acadêmico já se encontra vinculado ao atual curso de graduação presencial na UFGD, descobriu-se, conforme pode ser visto no quadro 18, que um percentual relativamente pequeno de estudantes tem acesso às disciplinas de forma híbrida nos primeiros dois anos de curso.

Quadro 18 – Disciplinas cursadas de forma híbrida ou EaD, por tempo de curso na UFGD.

Disciplinas cursadas de forma híbrida ou EaD na UFGD	**Tempo de curso na UFGD**						**TOTAL**
	Até 1 ano	De 1 a 2 anos	De 2 a 3 anos	De 3 a 4 anos	De 4 a 5 anos	Mais de 5 anos	
Não	95%	80%	56,5%	59,1%	50%	66,7%	72,6%
Sim	5%	20%	43,5%	40,9%	50%	33,3%	27,4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

Outro ponto de fundamental menção, se refere à identificação dos cursos em que houve relatos, por parte dos alunos, da utilização do ensino híbrido. Descobriu-se que tal utilização não corresponde ao previsto nos PPCs dos cursos, haja vistas que nestes documentos há apenas oito cursos com menção a tal possibilidade. O quadro 19 apresenta a relação dos cursos em que há relatos de alunos terem cursado disciplinas de forma híbrida.

Quadro 19 – Disciplinas cursadas de forma híbrida ou EaD, por curso de graduação presencial na UFGD.

Curso de graduação da UFGD, por disciplina cursada de forma híbrida ou EaD		
Sim (20 cursos)	Não (11 cursos)	Sem informação (3 cursos)
Artes Cênicas	Administração*	Engenharia de Agricultura
Biotecnologia	Agronomia	Gestão Ambiental
Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado)	Ciências Contábeis	Licenciatura Indígena TekoArandu
Ciências Econômicas*	Engenharia Civil	
Ciências Sociais	Engenharia de Alimentos	
Direito	Engenharia de Computação*	
Educação Física	Engenharia Mecânica	
Engenharia Agrícola	História	
Engenharia de Energia	Psicologia	
Engenharia de Produção	Relações Internacionais	
Física*	Zootecnia	
Geografia*		
Letras		
Licenciatura em Educação do Campo		
Matemática		
Medicina		
Nutrição		
Pedagogia*		
Química (licenciatura e bacharelado)*		
Sistema de Informação*		

Legenda: * cursos que preveem a adoção do ensino híbrido em seus PPCs.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

Deste modo, constatou-se que o ensino híbrido é utilizado em pelo menos 20 cursos presenciais da UFGD, sendo que deste total, não há previsão nos PPCs de 14 cursos. Já naqueles oito cursos em que há a previsão no PPC, e assim, seria esperado que a possibilidade fosse regularmente utilizada, identificou-se que isso não ocorre em ¼ dos casos, à exemplo do visto nos cursos de administração e engenharia de computação. É necessário mencionar também que não houve a separação de respostas nos cursos em que há dupla habilitação (licenciatura e bacharelado).

A última pergunta do questionário encaminhado aos alunos, perguntava se o mesmo cogita fazer algum curso na modalidade EaD ou híbrida (por exemplo: especializações, atualização profissional, outra graduação, mestrado, dentre outros) após a conclusão do atual curso de graduação. Como resposta, aproximadamente 70% dos respondentes afirmaram que sim, demonstrando que de fato a EaD e o ensino híbrido são vistos como opções viáveis para o prosseguimento dos estudos.

Destarte, descobriu-se neste trabalho dissertativo que de fato o ensino híbrido é visto por professores e alunos como uma possibilidade para dinamizar o processo educativo, diminuir gargalos no oferecimento de disciplinas e preparar o futuro egresso para o atual mercado de trabalho. É visível também que os sujeitos, de uma forma geral, sobretudo os alunos mais jovens, os nativos digitais, utilizam as tecnologias em todas as áreas da vida.

Desta forma, é nítida a necessidade de capacitação dos docentes e dos técnicos-administrativos envolvidos neste processo de convergência presencial/virtual. Estas capacitações devem, de acordo com Sancho e Hernandez (2006), Quevedo (2011), Andrade (2011) e Rosa (2013) abordar o aspecto pedagógico das TICs, uma vez que as tecnologias estão em constante evolução e são fruto do desenvolvimento do conhecimento humano.

Assim, relembrando as palavras de Moran (2013) e Andrade (2011), expõem que o analógico e o digital se tornaram complementares e interligados, informações embasadas pelos questionários aplicados neste estudo, que apontaram que as tecnologias estão presentes de forma intensa na vida das pessoas, sobretudo nos estudos, lazer e trabalho.

Considerando ainda o exposto por Haddad (2013), que advoga que a Universidade está recebendo uma geração nascida e crescida em meio às TICs, mas que não conhece os cursos *online*, motivo que pode causar resistências e dificuldades. Alia-se a isso o fato apresentado por Rosa (2013) e Kensky (2012) de que os professores, em sua maioria, não receberam

formação adequada para atenderem a esses novos alunos, se faz vital que o assunto seja pauta de debate.

Portanto, a discussão acerca do paradigma do ensino híbrido se torna imprescindível, haja vistas que os futuros profissionais, de acordo com Levy (1999), Castells (2000) e Sennett (2015) deverão, ao longo de suas vidas laborais, adquirir constantemente novos conhecimentos e estar aptos à busca-los em locais e formas diversas.

Considerando-se tais fatos e procurando atender integralmente aos objetivos elencados no início deste estudo, descreve-se a seguir as sugestões de melhoria, juntamente com o diagnóstico situacional, procurando manter a coerência com as informações encontradas na literatura, documentos e questionários empregados ao longo deste trabalho.

6 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL E SUGESTÕES DE MELHORIA

Ao longo deste estudo, pôde-se averiguar que embora de forma inicial e aparentemente descoordenada, o ensino híbrido de fato é utilizado na UFGD. Ademais, sua utilização foi apontada por discente e docente, participante da pesquisa, como opção viável e necessária para atender as necessidades de formação para o atual cenário social.

Observou-se ainda que parte considerável dos docentes alega não ter participado de capacitações para operacionalização do AVA institucional, e é justamente entre os professores não capacitados que foi observada a menor utilização do virtual nas atividades de ensino-aprendizagem, indo ao encontro do exposto pela literatura empregada neste estudo.

Sobre este assunto, ao averiguar-se o Plano Reestruturação e Expansão da UFGD, publicado em 2007, descobriu-se que o mesmo aponta que deveriam ser implantadas políticas de desenvolvimento de tecnologias educacionais, sob a ótica de uma educação permanente para todos. Dizia ainda que "as novas tecnologias devem ser postas a serviço do processo pedagógico assim como do progresso da pesquisa" (UFGD, 2007, p.36).

Objetivando a concretização de tais intenções, o documento expunha que todos os docentes deveriam participar deste processo, desenvolvendo "20% das atividades com apoio das novas tecnologias educacionais" (UFGD, 2007, p.37).

A respeito disso, Rocha e Oliveira (2013) lembram que a formação continuada em serviço deve ser fomentada e desenvolvida na educação superior, sobretudo no ensino a distância. Dando continuidade, os autores relatam que a Faculdade de Educação a Distância da UFGD ofertou, desde sua criação, cursos tanto de natureza técnica quanto de natureza didático-pedagógica, na perspectiva da formação continuada em serviço, ou seja, visando o aperfeiçoamento constante das práticas docentes durantes as práticas laborais.

Tal formação foi executada mediante projeto aprovado pela CAPES, por meio do Edital 15/2010, com vistas a oferecer capacitação aos docentes e técnicos-administrativos da UFGD, dentro da proposta "Educação e TICs: integração e convergência no desenvolvimento do ensino híbrido nos cursos de graduação presencial na UFGD" (ROCHA; OLIVEIRA, 2013).

Ainda com as palavras de Rocha e Oliveira (2013), o objetivo de tal formação continuada era dar respaldo aos profissionais interessados em atuar em disciplinas ofertadas

no paradigma de ensino híbrido, incentivando a convergência entre as modalidades presencial e EaD.

Diante disso, percebe-se que já naquele momento existia a preocupação em preparar os profissionais da UFGD para a integração entre o presencial e o virtual, informação reforçada em UFGD (2007), que também trazia em seu escopo tais intenções. Como uma de suas metas, o documento enfatizava a importância da atualização de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem, para tanto, expunha que a partir do primeiro ano de implantação do Plano Reestruturação e Expansão da UFGD, pretendia-se alcançar as seguintes metas:

> - Fornecer aos professores apoio pedagógico de forma a promover seu aperfeiçoamento profissional, científico e tecnológico por meio de metodologia de educação à distância;
> - Desenvolver 20% das atividades com apoio das novas tecnologias educacionais;
> - Fomentar atividades da graduação que privilegiem a autonomia do aluno;
> - Oferecer treinamento aos professores com objetivo de integrar os programas de ensino às novas tecnologias da informação e da comunicação (UFGD, 2007, p. 37).

Prosseguindo, o documento discorre que para alcançar tais metas, deviam ser criados meios de comunicação na UFGD, tais como rádio, TV e portal virtual, além a capacitação do corpo docente, uma vez que "os maiores problemas das universidades brasileiras residem: na falta de atualização pedagógica, capacitação didático-pedagógica e modernização das práticas de ensino" (UFGD, 2007, p. 38).

Nesta linha de pensamento, os cursos de formação de professores devem ser integrados aos demais cursos da Universidade, capacitando, desta forma, "o corpo docente da UFGD quanto à formação e inovação didático-pedagógica e inclusão digital" (UFGD, 2007, p. 40).

Não obstante, UFGD (2007) observa que tais práticas devem ser adotadas para fomentar atividades que privilegiam a autonomia do aluno, para tanto, deveria-se oferecer "treinamento aos professores com objetivo de integrar os programas de ensino às novas tecnologias da informação e da comunicação" (UFGD, 2007, p. 37).

Diante do exposto acima, faz-se pertinente apresentar os dados contidos no relatório de indicadores da PROGESP, que mostram que a UFGD, em 2016, contava com 561 docentes

efetivos, 42 substitutos e 21 visitantes, dispostos nas 13 unidades acadêmicas, conforme pode ser observado no quadro 20. Dos docentes efetivos, 72% do total tinha, naquele momento, como maior grau de instrução, o doutorado.

Quadro 20 – Percentual de docentes efetivos em 2016, por titulação reconhecida e lotação.

Lotação	**Nível de instrução do docente**				**TOTAL**
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
FACALE	0%	0%	30%	70%	100%
FACE	0%	0%	49%	51%	100%
FACET	0%	0%	37%	63%	100%
FADIR	0%	0%	41%	59%	100%
FAED	0%	0%	15%	85%	100%
FAEN	0%	0%	27%	73%	100%
FAIND	0%	4%	50%	46%	100%
FCA	0%	0%	2%	98%	100%
FCBA	0%	0%	9%	91%	100%
FCH	0%	0%	1%	99%	100%
FCS	4%	24%	22%	50%	100%
EaD	0%	13%	63%	25%	100%
TOTAL	1%	4%	24%	72%	100%

Fonte: Adaptado de Relatório de Indicadores da PROGESP – UFGD (2016).

Já quando o foco de observação se refere à qualificação dos técnicos-administrativos da UFGD, descobriu-se que em 2016, 41% dos 923 servidores tinham como maior qualificação formal o título de especialista, 30% o de graduação e 16% o de mestrado. É importante salientar ainda que de todos os técnicos-administrativos, 401 se encontravam, naquele momento, lotados no Hospital Universitário - HU/UFGD.

Uma vez estratificadas as informações por classe, percebeu-se que 59,3% de todos os técnicos-administrativos se enquadravam na classe “D”, que exige o ensino médio ou técnico de nível médio completo no momento da nomeação, no entanto, apenas 16% destes tinham em 2016 apenas a formação mínima exigida. Quando excluídos os servidores lotados no HU/UFGD, este percentual cai para apenas 1,8% do montante. A seguir encontra-se o quadro 21, que apresenta o percentual de técnicos-administrativos ativos em 2016, por classe e qualificação.

Quadro 21 – Percentual de técnicos-administrativos ativos em 2016, por classe e qualificação.

Classe	Nível de instrução do técnico-administrativo					TOTAL
	Ensino médio/técnico	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	
A	88%	13%	0%	0%	0%	100%
B	20%	40%	30%	0%	10%	100%
C	53%	28%	19%	0%	0%	100%
D	16%	33%	38%	13%	0%	100%
E	0%	24%	51%	24%	2%	100%
TOTAL	13%	30%	41%	16%	1%	100%

Fonte: Adaptado de Relatório de Indicadores da PROGESP – UFGD (2016).

Prosseguindo com a análise do Relatório de Indicadores da PROGESP, descobriu-se que a modalidade EaD passou a ser utilizada nas capacitações ofertadas pela PROGESP a partir do ano de 2012, ou seja, no ano em que passaram a ser ofertados os primeiros cursos de graduação nesta modalidade de ensino pela EaD/UFGD. A partir deste momento, a utilização da modalidade EaD em cursos de capacitação ofertados pela PROGESP teve um aumento vertiginoso, chegando a corresponder a 60% dos cursos ofertados no ano de 2016, conforme pode ser observado no quadro 22.

Quadro 22 – Histórico de cursos de capacitação ofertados pela PROGESP, por modalidade e ano de oferecimento.

Modalidade	Ano do oferecimento do curso de capacitação										TOTAL
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
A distância	0	0	0	0	0	1	12	10	8	9	40
Presencial	5	5	7	7	15	6	10	8	5	6	74
Semipresencial	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	4
TOTAL	5	5	7	7	15	7	22	21	14	15	118

Fonte: Adaptado de Relatório de Indicadores da PROGESP – UFGD (2016).

No somatório de todas as capacitações realizadas pela PROGESP, dentre os anos de 2007 e 2016, 6.051 capacitações foram realizadas, das quais 3.631 de forma presencial, 2.295 a distância e 125 de maneira semipresencial/híbrida. Diante disso, é possível observar que a modalidade EaD teve crescente e contínua utilização nas capacitações dos servidores da UFGD.

Por fim, ao realizar-se a análise de quais cursos de capacitação foram efetuados pela PROGESP desde o ano de 2007, identificou-se que nenhum dos 118 cursos oferecidos ao longo destes 10 anos, abordou diretamente assuntos envolvendo o uso das TICs no ensino presencial, mediação pedagógica em espaços virtuais ou então ensino híbrido/semipresencial. Os cursos que mais se aproximam destes assuntos podem ser observados no quadro 23.

Quadro 23 – Listagem de cursos ofertados pela PROGESP (2007-2015) com maior proximidade aos assuntos "TICs, tecnologia na educação e ensino híbrido".

Ano	Modalidade	Curso
2009	Presencial	TI - Transferência Tecnológica em técnicas de desenv.de softwares
2009	Presencial	TI - Transferência Tecnológica em técnicas de desenv.de softwares
2012	Presencial	Capacitação Tutores/Conteudistas para atuação na PROGESP
2013	A distância	Noções de TI
2013	Presencial	Capacitação para tutoria da PROGESP
2014	Presencial	Capacitação dos Tutores/Conteudistas para atuação na PROGESP
2015	Presencial	Curso para coordenadores de Graduação
2015	Presencial	Capacitação dos Tutores/conteudistas para atuação na PROGESP

Fonte: Adaptado de Relatório de Indicadores da PROGESP – UFGD (2016).

Desta forma, como sugestão de melhoria, indica-se que a administração desta IES providencie a capacitação inicial e continuada de docentes e técnicos-administrativos para utilização do AVA já existente na UFGD, do uso das TICs na educação, mediação pedagógica em espaços virtuais, além da fundamental discussão acerca de metodologias de ensino compatíveis e atualizadas ao cenário social atual.

Para tanto, é fundamental que haja o envolvimento direto da PROGESP, PROGRAD, Diretores das Unidades Acadêmicas, Coordenadores dos Cursos e obviamente dos professores. Em virtude da experiência direta em tais assuntos, é aconselhado o especial envolvimento da Faculdade de Educação a Distância, que pode, através da troca de experiências, acumuladas ao longo de seus anos de existência e atuação, auxiliar na melhor utilização do ensino híbrido e dos modernos recursos tecnológicos nos processos educativos presenciais da UFGD.

Considerando que a PROGESP realizada capacitações e treinamentos periodicamente, e, portanto, já tem experiência em tais assuntos, sugere-se que que tais formações sejam incluídas em seu plano anual de capacitações, a partir da definição de agenda com os outros setores e atores envolvidos.

Outro ponto a ser lembrado, é a necessidade de revisão e atualização dos PPCs dos cursos de graduação presenciais da UFGD, para o atendimento da Portaria Ministerial nº 1.134/2016, que deixa claro o que se espera do ensino híbrido: a utilização da EaD no ensino presencial, extinguindo a nomenclatura semipresencial, utilizada até aquele momento.

Uma opção que não deve ser descartada, é a criação de turmas-piloto para adoção do modelo híbrido, visto que tal experimento seria de grande valia para mensurar quais as maiores dificuldades e potencialidades oriundas da integração entre o virtual e o presencial. Essas experiências podem ser mais bem-sucedidas, ao levar em consideração os

conhecimentos daqueles professores que já se utilizam de metodologias híbridas de ensino, ao exemplo do descoberto através de uma resposta do questionário aplicado aos docentes, no qual um respondente alegou utilizar a "sala de aula invertida", prática que consiste no estudo dos conteúdos através de meios virtuais e discussão dos mesmos dentro da sala de aula.

A institucionalização dos cursos na modalidade EaD também é tema que merece atenção, em especial por favorecer a construção de uma identidade institucional em ensino a distância, além de uma maior retenção de profissionais que atuam nesta modalidade de ensino. Ademais, a institucionalização dos cursos na modalidade EaD possibilitaria o intercâmbio dos alunos nas duas modalidades de ensino, oportunizando que disciplinas comuns sejam cursadas na modalidade e no momento de preferência do acadêmico. Por fim, apresenta-se na figura 13 uma síntese das sugestões apresentadas neste capítulo.

Figura 13 – Sugestões de melhoria para adoção do ensino híbrido na UFGD.
Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos questionários aplicados aos acadêmicos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho é possível afirmar que os objetivos, inicialmente elencados, foram alcançados. Conforme proposto no objetivo geral, descreveu-se e analisou-se a utilização do ensino híbrido no âmbito da UFGD. Já em resposta aos objetivos específicos propostos, identificou-se, através do conjunto de procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, em qual grau o ensino híbrido é utilizado da UFGD. Para situar o leitor descreveu-se o cenário investigado, delimitando-se a situação problema da pesquisa e posteriormente, por meio da estatística descritiva, apresentou-se, de forma detalhada, como a temática é tratada pelos diferentes estratos de alunos e docentes.

Ficou claro na análise da literatura e na pesquisa *in loco*, feita a partir da aplicação de questionários, que a utilização das TICs e da *internet* é costumeira, tanto por parte dos professores, quantos dos alunos e revolucionou as formas de produzir, consumir divertir e aprender. Ademais, descobriu-se que o principal motivo apontado para utilização da *internet*, por ambos os públicos pesquisados na UFGD, se refere aos estudos.

Contatou-se, que o ensino híbrido é um modelo representativo de ensino alternativo ao convencional pautado no uso das TICs, que se utiliza de práticas comuns à EaD e se apresenta como natural nos processos educativos contemporâneos, quebrando as barreiras de tempo e espaço e permitindo um aprendizado cada vez mais adequado às peculiaridades do aprendente.

Identificou-se também que professores e alunos reconhecem que o ensino híbrido pode dinamizar os processos educativos, permitindo uma maior flexibilidade e estimulando a autonomia e contato com diversificadas e atualizadas fontes de informação, comunicação e metodologias de ensino. Percebeu-se ainda que existe a tendência da gradativa fusão das modalidades educacionais, fazendo-se necessária a atualização da temática frente ao atual cenário político, econômico e social do Brasil.

No que tange aos maiores problemas apontados pelos docentes respondentes da pesquisa para utilização do ensino híbrido, destacaram-se a falta de treinamento para utilização das TICs nos processos educativos e a resistência dos professores. Neste sentido, percebe-se que é necessário que a instituição capacite seus profissionais para tal finalidade, conforme já apontado na literatura empregada neste trabalho.

Ainda sobre o assunto, descobriu-se que a maior parte dos docentes alega não ter recebido treinamento adequado para a utilização do AVA disponibilizado pela UFGD. Assim, percebe-se que talvez a temática da integração entre o presencial e o virtual ainda não tenha entrado na agenda dos professores, seja pela baixa demanda, seja pela baixa oferta de treinamentos e capacitações.

Em contrapartida, descobriu-se que a maior parte dos docentes se mostra disposta a participar de capacitações para utilização dos AVA, além de perceber que é necessário o debate institucional acerca da temática. Já dentre os alunos, a maior parte dos mesmos alegou já ter deixado de cursar disciplinas, no momento de seu interesse, em virtude de incompatibilidade de horários, desta forma, aparentemente os mesmos percebem o ensino híbrido adequado ao cenário do capitalismo flexível, uma vez que possibilita maior flexibilidade a autonomia frente aos processos educativos e a adequação rápida e constante do saber, qualidades exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo.

Como produto deste trabalho e pretendendo atender ao último objetivo específico que fora elencado, sugeriu-se o treinamento institucional dos profissionais envolvidos nos processos educativos para a utilização das TICs e das metodologias de ensino híbrido, além da identificação das ações bem-sucedidas já realizadas nesta IES, atualização dos PPCs e apoio e fomento às discussões sobre o assunto no seio da comunidade acadêmica. Além disso, é necessário que haja investimentos constantes na melhoria da qualidade de recursos midiáticos e técnicos disponíveis aos docentes nas unidades acadêmicas.

Percebeu-se também que este rico e importante tema não se esgota com este estudo, uma vez que não se trata de um assunto estático, fazendo-se vital aprofundá-lo e fomentá-lo junto à toda comunidade acadêmica, discutindo constantemente a atualização de técnicas, tecnologias e metodologias de ensino. Além do mais, é pertinente citar que foram encontradas significativas dificuldades para identificar experiências exitosas em outras IES, uma vez que não são divulgadas muitas informações acerca do ensino híbrido pelo MEC.

Por fim, é indispensável frisar que este tema, tão sensível aos envolvidos, deve ser objeto de acompanhamento frequente da gestão desta IES, uma vez que a literatura utilizada demonstra que não bastam apenas investimentos tecnológicos, tampouco os resultados são obtidos sem os mesmos, fazendo-se necessária a convergência de forças, em busca do alinhamento com a realidade laboral e social dos atuais acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo ead.br 2015:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

ALMEIDA, J. A. **O uso da modalidade semipresencial em um curso de inglês para fins específicos**: a perspectiva dos participantes / Juliana Anunciação Almeida. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2012. 146p. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/julianaalmeida.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ANDRADE. L. A. R. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL:** convergência de tecnologias e práticas educacionais. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2011. 122p.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 213p.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006. 328p.

_____. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006,b. 384p.

BAUMAN, Z. **Modernidade liquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258 p.

BEHRENS, M. A. **Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente**.In:MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcisio,Behrens, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. 173p.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 144p.

_____. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. Florianópolis: Educação & Sociedade, 2002. Educação & Sociedade, vol.23 no. 78. Campinas. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BORGES, M. A. G. **A compreensão da sociedade da informação**. Revista Ciência da Informação, Brasília: Ibict, v. 29, n. 3, 2000. Disponível: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/870>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BORGES, M. K. **EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL:** Desmistificando a Educação a Distância**.** 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto 7.589,** de 26 de outubro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Decreto n° 5.622**, de 19 dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=248&Itemid=426>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 08 de junho de 2006. Presidência da República. Casa Civil. 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____**. Lei 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: 01 mar. 2017.

BRASIL**.** Ministério da Educação**. Portaria Ministerial nº 4.059**, de 10 de dezembro 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____**.** Ministério da Educação**. Portaria Ministerial nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____**.** Ministério da Educação**. Portaria Ministerial nº 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docentes/documentos/pp/portaria_mec_1134_16.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____**. Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004**.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em 07 ago. 2017.

_____**. Lei nº 11.153,** de 29 de julho de 2005**.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm> Acesso em 15 jul. 2017.

_____. **Decreto nº 9.057,** de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei nº 11.153 de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11153.htm>. Acesso em: 07 jun. 2017.

CARLINI, A. L; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distancia no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/870/904>. Acesso em: 01 mai. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 4. Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000. 617p.

CERETTA, S. B., & FROEMMING, L. M. (2011). **Geração Z:** compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. RAUnP - Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar, 3(2), 15-24. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/1395/geracao-z--compreendendo-os-habitos-de-consumo-da-geracao-emergente/i/pt-b>. Acesso em: 25 dez. 2017.

EBERT, C. R. C. **O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente**. Revista Educar, Curitiba, n. 21, p. 83-98. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2124/1776>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FARIAS, G. **O tripé regulador da EAD no Brasil**. In: Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 532p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. Atlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008. 216p.

GORENDER, J. **Globalização, tecnologia e relações de trabalho**. São Paulo, IEA-USP, Revista ESTUDOS AVANÇADOS. vol.11 no.29 São Paulo Jan./Apr. 1997. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000100017>. Acesso em: 01 dez. 2017.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como "ideologia".** 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009. 147p.

HADDAD, M. **AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAs) NO ENSINO PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL DE GRADUAÇÃO DA UFSJ.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, Minas Gerais, 2013. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20-%20Murilo%20Haddad.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 18. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009. 349p.

HERRMANN, I. C.; MARTINS, L. C.; ALMEIDA, V. L.; FLORES, W. S.; VOLPATO, L. F. **Análise da evasão em um curso de graduação na modalidade de educação a distância**. Revista ESPACIOS. Caracas, Venezuela. ISSN 0798 1015. Vol. 38 (Nº 35), Ano 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383511.html>. Acesso em: 15 ago. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2015.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2015/default_xls.shtm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Ensino Superior**: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso 27 mai. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo das estatísticas do Censo da Educação Superior 2016.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/854595>. Acesso 05 set. 2017.

JUNIOR, E. R.; FERNANDES, F. J. **Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais.** Rev. Avaliação (Campinas) vol.19 no.1 Sorocaba Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100009>. Acesso em: 15 mai. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância** (9ª ed.). Campinas-SP: Papirus. 2012. 157p.

_____. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LAPA, A; PRETTO, N. L. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, nov.2010. Disponível em: < https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LEVY, P. **Cibercultura**. Sao Paulo, SP: Ed. 34, 1999. 260p.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. 1. Ed. São Paulo: Barcarolla, 2004. 136p.

LITTO, et al. **Competências para Educação a Distância. Referenciais Teóricos e Instrumentos de Validação**. ABED, 2012. Disponível em http:<//www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc.>. Acesso em: 05 abr. 2017.

LITTO, F. M. **As Interfaces da EAD na Educação Brasileira**, Revista USP, No. 100 (Março 2014), pp. 57-66. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76166/79911>. Acesso em: 01 ago. 2017.

LOBO NETO, F. J. S. **Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos**. In: Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 532p.

MACHADO, E. A**. Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes da modalidade de EAD:** um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. São Paulo: USP, 2014. 161p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo, SP: Thomson Learning, 2007. 398p.

MORAN, J. M. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. In: Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 532p.

MORAN, J. M. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias.** In:MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcisio,Behrens, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediacao pedagógica. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2013. 173p.

_____. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral.

_____. **A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores**. In: BONIN, Iara et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Cap. 4, p. 245-259. (XIV Endipe).

MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. 136p.

MOTA, R.; FILHO, H. C. **Universidade aberta e perspectivas para a educação a distância no Brasil**. In: Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2012. 532p.

NEVES, Y. P. **Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2006.

OLIVEIRA, S. **Geração Y**: O nascimento de uma nova versão de líderes. 2. ed. São Paulo: Integrare, 2010. 152p.

PAIVA, G. S. **Exame nacional de desempenho dos estudantes - ENADE** : recortes da educação superior presencial e a distância. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/641>. Acesso: 25 jul. 2017.

PRENSKY, M.: **Digital Natives** Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

QUEVEDO, A. **O ENSINO SEMIPRESENCIAL, DO PONTO DE VISTA DO ALUNO.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em:<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 25 abr. 2017.

RAMONET, I. **O poder midiático**. In MORAES, D de (org). Por uma outra comunicação. Mídia, mundialização cultural e poder. 2. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 243-252.

ROCHA, E. M.; OLIVEIRA, E. N. **A Implantação da Educação a Distância na UFGD e a Formação Continuada dos Profissionais para Atuar na Modalidade Educacional.** Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, n° 1, v..1 – 2013. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/2650/1502>. Acesso em: 11 jan. 2018.

ROSA, R. **Trabalho Docente**: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>. Acesso em 10 jul. 2017.

SANCHEZ, F. **As estatísticas da EAD no Brasil**. In LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Person Educational do Brasil, 2009. 461p.

SANCHO, J. M. HERNADEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 200p.

SANTANA, O. A. **Alunos egressos das licenciaturas em EaD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado**. Revista Brasileira de Aprendiz**ag**em Aberta e a Distância – Abed. Volume 12 – 2013. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2013/3A_Artigo_Rbaad_Portugues_2ed.pdf>. Acesso em 02 jul. 2017.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003. 156 p.

SEGENREICH, S. C. D. **A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior**: oito anos de invasão ainda silenciosa dos " vinte por cento". XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, agosto de 2009.In: Cadernos ANPAE n.8, 2009, ISSN 1677-3802.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 16. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SILVA, F. C. **ENTRE IMIGRANTES E NATIVOS DIGITAIS**: USOS E RELAÇÕES COM O COMPUTADOR. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: < http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1181>. Acesso em: 15 mai. 2017.

SILVA, J. A. R.; OLIVEIRA, F. B.; MOURÃO, L. **UMA COMPARAÇÃO ENTRE CURSOS A DISTÂNCIA E PRESENCIAL**. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED. 18° Congresso internacional de educação a distância, 23 a 26 set. 2012, anais. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/339f.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2017.

TOFFLER, A. **A terceira onda:** A Morte do Industrialismo e o Nascimento de uma Nova Civilização. 29. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 490p.

TORI, R. **Cursos híbridos ou blended learning**. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.

UFGD. Pró-reitoria de graduação. **Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação**. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Projeto de criação e implantação**. 27 maio 2004. Disponível em <http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/projeto-criacaoufgd.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Universidade Federal da Grande Dourados. **Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados REUNI-UFGD**. 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br//arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. **Relatório de Indicadores da PROGESP**. Disponível em: < https://portal.ufgd.edu.br/setor/indicadores/gestao-pessoas>. Acesso em: 11 jan. 2018.

UNESCO. Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

VALENTE, J. A. **Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista: Dossiê EaD, Curitiba: UFPR, Edição especial n. 4/2014. p. 79-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

VOIGT, E. **A ponte sobre o abismo:** educação semipresencial como desafio dos novos tempos. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicações/estudos_Teologicos/vol4702_2007_ET2007- 2c_evoigt.pdf.>. Acesso em: 15 abr. 2017.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

1. Apresentação: meu nome é Ivan Claudino Herrmann, sou Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde 2012 e atualmente aluno regular do programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) desta mesma Universidade. Esta pesquisa integra parte do Trabalho de Conclusão Final (TCF) do programa de Mestrado e tem a orientação e supervisão do Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira. Para o sucesso deste trabalho será fundamental a sua colaboração, a quem convido a preencher um breve questionário online. A pesquisa é composta por 24 questões e o tempo médio estimado para a sua resolução é de 12 minutos.

2. Natureza da pesquisa: a pesquisa tem como finalidade avaliar a utilização da modalidade semipresencial no âmbito dos cursos presenciais da UFGD, bem como entender como se dá a relação entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano dos envolvidos e nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da Universidade. Para tanto, são aplicados dois questionários distintos, um aos estudantes e outro aos docentes dos cursos presenciais da instituição. No rol de perguntas objetiva-se decifrar qual o perfil dos respondentes, como utilizam as tecnologias em sua vida privada, se utilizam e como avaliam o ambiente virtual de aprendizagem da UFGD e como o assunto Ensino Semipresencial é abordado no cotidiano dos mesmos.

3. Participantes da pesquisa: a população foco deste questionário são os Professores dos cursos de graduação presenciais da UFGD.

4. Envolvimento na pesquisa: você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone e/ou e-mail do pesquisador.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz desconfortos e nem complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a utilização da modalidade semipresencial no âmbito dos cursos presenciais da UFGD, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o entendimento da relação entre tecnologia e educação no âmbito desta Universidade. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos na pesquisa tão logo o trabalho esteja concluído.

8. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Prossiga para responder o questionário.

Atenciosamente,

Ivan Claudino Herrmann

(067) 3410-2664 / 9 9298-9598

ivanherrmann@ufgd.edu.br

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DOS CURSOS PRESENCIAIS DA UFGD.

Você é professor(a) dos cursos presencias na UFGD?

1. **Você é professor(a) de algum dos cursos presencias da UFGD?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Sim, atualmente sou professor dos cursos presencias da UFGD
   - ◯ Já fui, mas não sou mais professor dos cursos presencias da UFGD
   - ◯ Não, nunca atuei como professor dos cursos presencias da UFGD *Pare de preencher este formulário.*

Perfil do respondente

Nesta seção são feitas perguntas para identificar o perfil do professor respondente da pesquisa

2. **Qual o seu sexo?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Masculino
   - ◯ Feminino

3. **Qual a sua idade? (anos inteiros em algarismos numéricos).** *
   _____

4. **Atualmente é casado (ou similar)? Tem filhos que moram com você?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Não sou casado e nem tenho filhos morando comigo
   - ◯ Sou casado, mas não tenho filhos morando comigo
   - ◯ Tenho filhos morando comigo, mas não sou casado
   - ◯ Sou casado e tenho filhos morando comigo
   - ◯ Outro: _____

5. **Há quanto tempo você é docente da UFGD? (anos inteiros em algarismos numéricos).** *
   _____

6. **Qual o mais alto grau de instrução que possui?** *
   Marcar apenas uma oval.
   - ◯ Especialização
   - ◯ Mestrado
   - ◯ Doutorado
   - ◯ Pós-doutorado
   - ◯ Outro: _____

7. **Fez algum dos cursos na modalidade de Educação a Distância - EaD ou semipresencial? Como foi a experiência?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim e a experiência foi ótima
- ◯ Sim e a experiência foi boa
- ◯ Sim e a experiência foi regular
- ◯ Sim e a experiência foi ruim
- ◯ Sim e a experiência foi péssima
- ◯ Não, nenhum dos cursos foi feito na modalidade EaD ou semipresencial
- ◯ Outro: _____

8. **Em qual Unidade Acadêmica você está lotado?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ FACE
- ◯ FCA
- ◯ FCBA
- ◯ FACET
- ◯ FCH
- ◯ FCS
- ◯ FACALE
- ◯ FADIR
- ◯ FAED
- ◯ FAEN
- ◯ FAIND
- ◯ EAD

9. **Você possui perfil em alguma rede social? (pode ser escolhida mais de uma opção).** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Facebook
- ☐ WhatsApp
- ☐ Twitter
- ☐ MySpace
- ☐ Instagram
- ☐ Snapchat
- ☐ Não possuo
- ☐ Outro: _____

10. **Costuma utilizar serviços como Netflix, Youtube, revistas ou jornais digitais ao menos uma vez por semana?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

11. **Em média, quantas horas por dia você utiliza navegando na internet?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 hora
- ◯ De 1 a 2 horas
- ◯ De 2 a 3 horas
- ◯ De 3 a 4 horas
- ◯ Mais de 4 horas
- ◯ Dificilmente navego na internet

12. **Navega na internet sobretudo por qual motivo? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Redes sociais
- ☐ Ler notícias e atualidades
- ☐ Estudos
- ☐ Ver vídeos ou filmes
- ☐ Exigência do meu trabalho
- ☐ Outro: _____

13. **Você acha o seu conhecimento em informática:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Inicial
- ◯ Intermediário
- ◯ Avançado

14. **Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, você mais utiliza em sua prática docente nos cursos presenciais em que atua na UFGD?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Livros físicos
- ◯ Artigos, periódicos, manuais e demais materiais em formato digital
- ◯ Cópias físicas de apostilas, de trechos ou capítulos de livros e resumos (xérox)
- ◯ Vídeos e áudios
- ◯ Páginas da web
- ◯ Outro: _____

15. **Além dos cursos presenciais, você atua como docente em cursos na modalidade EaD?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Já atuei, mas não atuo mais
- ◯ Não atuo e nunca atuei
- ◯ Outro: _____

O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da UFGD

A UFGD utiliza como Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA a plataforma Moodle, que possibilita a realização de webconferências, chats, atividade avaliativas, disponibilização de videoaulas, arquivos

digitais em diferentes formatos, hiperlinks, dentre outros.

16. **Nos cursos de graduação presencias em que atua na UFGD, você utiliza o ambiente virtual de aprendizagem – AVA (Moodle) para quais funções? (permite marcar mais do que uma opção).** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Repositório de material
- [ ] Avaliações online
- [ ] Utilizo o fórum ou chat para comunicação
- [ ] Realização de trabalhos em grupo
- [ ] Webconferências ou videoaulas
- [ ] Utilizo como sala de aula virtual, em substituição parcial ou integral às aulas presenciais
- [ ] Não utilizo
- [ ] Outro: _____

17. **Você recebeu treinamento da UFGD para a utilização do AVA?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não recebi convite para realizar treinamento
- ◯ Recebi convite para treinamento, mas optei por não realizá-lo
- ◯ Recebi treinamento, mas não atendeu minhas necessidades
- ◯ Recebi treinamento e atendeu parcialmente minhas necessidades
- ◯ Recebi treinamento e atendeu totalmente minhas necessidades
- ◯ Outro: _____

18. **Você gostaria de receber treinamento da UFGD para utilização do AVA? Em caso positivo, com qual frequência?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, anual
- ◯ Sim, semestral
- ◯ Não
- ◯ Outro: _____

19. **Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle) da UFGD?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Péssimo
- ◯ Ruim
- ◯ Razoável
- ◯ Bom
- ◯ Ótimo
- ◯ Não me sinto apto à responder

20. **Quais motivos o levam a utilizar ou não utilizar o AVA?** *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
Não vejo vantagem em utilizar o AVA	◯	◯	◯	◯
Acho que o AVA é de difícil operação	◯	◯	◯	◯
A construção de uma sala virtual demanda muito tempo	◯	◯	◯	◯
Ao utilizar o AVA o professor acaba tendo ainda mais trabalho	◯	◯	◯	◯
Acho que o AVA é instável	◯	◯	◯	◯
Utilizo o AVA para disponibilizar materiais aos alunos	◯	◯	◯	◯
Utilizo o AVA para realização de trabalhos em grupo	◯	◯	◯	◯
Utilizo o AVA para a realização de atividades avaliativas individuais	◯	◯	◯	◯
Utilizo o AVA para realizar webconferências ou disponibilizar videoaulas	◯	◯	◯	◯
Utilizo o AVA para substituir parcialmente as aulas presenciais	◯	◯	◯	◯

A modalidade semipresencial de ensino na UFGD

A utilização da modalidade semipresencial é regulamentada no Brasil pela Portaria Ministerial nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 (que substituiu a Portaria Ministerial nº 4.059/2004). A referida Portaria estabelece que até 20% da carga horária total de um curso de graduação presencial pode ser ministrada de forma não presencial, se utilizando de Tecnologias de Interação e Comunicação (TICs).

Na UFGD a modalidade semipresencial está prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Administração, Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Sistema de Informação, Química, Física e Pedagogia.

21. **Assim, de acordo com a Portaria Ministerial nº 1.134/2016, poderão ser ofertadas disciplinas parcial ou integralmente na modalidade a distância, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso de graduação presencial em questão. Qual a sua opinião acerca do assunto? (pode ser escolhida mais de uma opção).** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Contribui para que o estudante se torne mais responsável pela sua formação e o prepara para a continuidade dos estudos
- [ ] É uma opção a ser lembrada, pois permite maior flexibilidade e autonomia do processo de ensino-aprendizagem
- [ ] É interessante para disciplinas que tem alto índice de reprovação
- [ ] É interessante para as disciplinas do REUNI
- [ ] É interessante para minimizar conflitos de horário das disciplinas
- [ ] Não deve ser utilizada, pois certamente prejudicaria a qualidade do ensino
- [ ] Contribui para a precarização do trabalho docente
- [ ] Não me sinto apto à responder
- [ ] Outro: _____

22. **Na UFGD, você já ministrou alguma disciplina parcial ou integralmente na modalidade semipresencial?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

23. **Na sua opinião, qual a maior dificuldade em adotar a modalidade semipresencial em cursos presencias na UFGD? (pode ser escolhida mais que uma opção).** *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] A qualidade do ensino fica prejudicada
- [ ] Preparação do professor (falta de treinamento formal por parte da UFGD)
- [ ] Demanda muito tempo para construção da sala virtual
- [ ] O acompanhamento virtual do aluno acaba sendo muito trabalhoso
- [ ] Dificuldade em avaliar o aluno
- [ ] Insegurança jurídica
- [ ] Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA instável ou de difícil operação
- [ ] Motivação, participação e responsabilidade dos alunos
- [ ] Resistência dos alunos
- [ ] Resistência dos professores
- [ ] Cultura da instituição (dificuldade em mudar o que está consolidado)
- [ ] Outro: _____

24. **Alguns cursos presenciais da UFGD, em seus Projetos Pedagógicos (PPC's) já elencam a utilização da modalidade semipresencial. Você estaria disposto a debater a viabilidade da modalidade semipresencial nos cursos em que atua?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) ESTUDANTE, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

1. Apresentação: meu nome é Ivan Claudino Herrmann, sou Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) desde 2012 e atualmente aluno regular do programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) desta mesma Universidade. Esta pesquisa integra parte do Trabalho de Conclusão Final (TCF) do programa de Mestrado e tem a orientação e supervisão do Prof. Dr. Pedro Rodrigues de Oliveira. Para o sucesso deste trabalho será fundamental a sua colaboração, a quem convido a preencher um breve questionário online. A pesquisa é composta por 28 questões e o tempo médio estimado para a sua resolução é de 12 minutos.

2. Natureza da pesquisa: a pesquisa tem como finalidade avaliar a utilização da modalidade semipresencial no âmbito dos cursos presenciais da UFGD, bem como entender como se dá a relação entre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano dos envolvidos e nos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da Universidade. Para tanto, são aplicados dois questionários distintos, um aos estudantes e outro aos docentes dos cursos presenciais da instituição. No rol de perguntas objetiva-se decifrar qual o perfil dos respondentes, como utilizam as tecnologias em sua vida privada, se utilizam e como avaliam o ambiente virtual de aprendizagem da UFGD e como o assunto Ensino Semipresencial é abordado no cotidiano dos mesmos.

3. Participantes da pesquisa: a população foco deste questionário são os Estudantes dos cursos de graduação presenciais da UFGD.

4. Envolvimento na pesquisa: você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone e/ou e-mail do pesquisador.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz desconfortos e nem complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a utilização da modalidade semipresencial no âmbito dos cursos presenciais da UFGD, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o entendimento da relação entre tecnologia e educação no âmbito desta Universidade. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos na pesquisa tão logo o trabalho esteja concluído.

8. Pagamento: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Prossiga para responder o questionário.

Atenciosamente,

Ivan Claudino Herrmann

(067) 3410-2664 / 9 9298-9598

ivanherrmann@ufgd.edu.br

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DOS CURSOS PRESENCIAIS DA UFGD.

Você é aluno(a) de algum curso de graduação presencial da UFGD?

1. **Você é aluno(a) de algum curso de graduação presencial da UFGD?** *
   Marcar apenas uma oval.

   ◯ Sim, atualmente sou aluno de um curso presencial da UFGD
   ◯ Já fui, mas não sou mais aluno dos cursos presenciais da UFGD
   ◯ Não, nunca fui aluno dos cursos presencias da UFGD *Pare de preencher este formulário.*

Perfil do respondente

Nesta seção são feitas perguntas que objetivam identificar o perfil do estudante respondente da pesquisa

2. **Qual o seu sexo?** *
   Marcar apenas uma oval.

   ◯ Masculino
   ◯ Feminino

3. **Qual a sua idade? (anos inteiros em algarismos numéricos).** *

   _____

4. **Está vinculado a qual curso de graduação presencial na UFGD?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Administração
- ◯ Agronomia
- ◯ Artes Cênicas
- ◯ Biotecnologia
- ◯ Ciências Biológicas
- ◯ Ciências Contábeis
- ◯ Ciências Econômicas
- ◯ Ciências Sociais
- ◯ Direito
- ◯ Educação Física
- ◯ Engenharia Agrícola
- ◯ Engenharia Civil
- ◯ Engenharia de Agricultura
- ◯ Engenharia de Alimentos
- ◯ Engenharia de Computação
- ◯ Engenharia de Energia
- ◯ Engenharia de Produção
- ◯ Engenharia Mecânica
- ◯ Física
- ◯ Geografia
- ◯ Gestão Ambiental
- ◯ História
- ◯ Letras
- ◯ Licenciatura em Educação do Campo
- ◯ Licenciatura Indígena Teko Arandu
- ◯ Matemática
- ◯ Medicina
- ◯ Nutrição
- ◯ Pedagogia
- ◯ Psicologia
- ◯ Química
- ◯ Relações Internacionais
- ◯ Sistema de Informação
- ◯ Zootecnia
- ◯ Sou acadêmico de Física, Computação, Pedagogia, Administração Pública ou Letras/Libras na modalidade EaD *Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.*
- ◯ Não sou acadêmico de curso de graduação da UFGD *Após a última pergunta desta seção, interromper o preenchimento deste formulário.*

5. **Estuda na UFGD a quanto tempo?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 ano
- ◯ De 1 a 2 anos
- ◯ De 2 a 3 anos
- ◯ De 3 a 4 anos
- ◯ De 4 a 5 anos
- ◯ Mais de 5 anos

6. **Você possui microcomputador/notebook ou tablet?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. **Normalmente, onde você tem acesso à internet? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Em casa
- ☐ Na Universidade
- ☐ No trabalho
- ☐ Em Lan House
- ☐ Tenho internet móvel (2G/3G/4G) no celular ou tablet
- ☐ Não tenho acesso
- ☐ Outro: _____

8. **Você possui perfil em alguma rede social? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Facebook
- ☐ WhatsApp
- ☐ Twitter
- ☐ MySpace
- ☐ Instagram
- ☐ Snapchat
- ☐ Não possuo
- ☐ Outro: _____

9. **Em média, quantas horas por dia você utiliza navegando na internet?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 1 hora
- ◯ De 1 a 2 horas
- ◯ De 2 a 3 horas
- ◯ De 3 a 4 horas
- ◯ Mais de 4 horas
- ◯ Dificilmente navego na internet

10. **Navega na internet sobretudo por qual motivo? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Redes sociais
- [ ] Ler notícias e atualidades
- [ ] Estudos
- [ ] Ver vídeos ou filmes
- [ ] Exigência do meu trabalho
- [ ] Outro: _____

11. **Você acha o seu conhecimento em informática:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Inicial
- ◯ Intermediário
- ◯ Avançado

Dos materiais didáticos utilizados em seu curso

12. **Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é mais utilizado, por indicação de seus professores, durante o curso?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Livros físicos
- ◯ Artigos, periódicos, manuais e demais materiais em formato digital
- ◯ Cópias físicas de apostilas, de trechos ou capítulos de livros e resumos (xérox)
- ◯ Videoaulas e webconferência
- ◯ Páginas da web
- ◯ Outro: _____

13. **Prefere que os materiais didáticos sejam disponibilizados em qual formato?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Livros físicos
- ◯ Artigos, periódicos, manuais e demais materiais em formato digital
- ◯ Cópias físicas de apostilas, de trechos ou capítulos de livros e resumos (xérox)
- ◯ Videoaulas e webconferência
- ◯ Páginas da web
- ◯ Outro: _____

14. **Utiliza computador, tablet, smartphone ou similar para estudar?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sempre
- ◯ Na maioria das vezes
- ◯ As vezes
- ◯ Quase nunca
- ◯ Nunca
- ◯ Outro: _____

15. **Com relação aos livros mais usados no seu curso, o número de exemplares disponíveis e a atualização do acervo da biblioteca atende ao alunado?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Atende plenamente
- ◯ Atende razoavelmente
- ◯ Atende precariamente
- ◯ Não atende
- ◯ Outro: _____

Considere a seguinte situação hipotética:

Para os estudos de uma disciplina de seu curso, você precisará utilizar um livro de cerca de 200 páginas, durante 15 dias. Para tanto, lhe são dadas as seguintes alternativas:

- Optar pela versão digital (e-book), a ser disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA da Universidade, com a possibilidade de ler de forma sincronizada em diferentes dispositivos (celular, tablet, e-reader, computador, etc).

- Optar pela versão física do livro, em bom estado de conservação, com disponibilidade de retirada imediata na biblioteca central da Universidade.

OBS: considere que em nenhum dos casos você terá custos, as duas versões terão qualidade de edição compatível, disponibilidade de acesso/retirada imediata e após os 15 dias você não terá mais acesso ao livro.

16. **Marque a opção que melhor traduz a sua escolha e o respectivo motivo:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Escolheria a versão física, pois considero que é mais confortável para a leitura
- ◯ Escolheria a versão física, pois considero que tem maior portabilidade
- ◯ Escolheria a versão digital, pois considero mais prático usar e-book
- ◯ Escolheria a versão digital, pois considero que tem maior portabilidade
- ◯ Outro: _____

17. **Em sala de aula, você toma nota do que é exposto pelos professores?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, anoto em um caderno
- ◯ Sim, anoto usando um computador, celular ou tablet
- ◯ Sim, gravo aos aulas em vídeo ou áudio
- ◯ Raramente tomo nota de algo
- ◯ Nunca tomo nota de nada
- ◯ Outro: _____

18. **Além dos horários de aula, quantas horas por semana você estuda para fins de seu curso de graduação? (em casa, trabalho, bibliotecas, etc.).** *

_____

19. **Você considera que o seu desempenho ao longo do curso é:** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Acima da média
- ◯ Na média
- ◯ Abaixo da média

20. **Já deixou de cursar alguma disciplina no momento de seu interesse em virtude de incompatibilidade de horário?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

21. **Que dinâmicas de ensino a maioria dos professores tem utilizado, predominante? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- ☐ Aulas expositivas, com pouca ou nenhuma participação dos estudantes
- ☐ Aulas expositivas, com participação dos estudantes
- ☐ Aulas práticas
- ☐ Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula
- ☐ Trabalhos de grupo, desenvolvidos fora da sala de aula
- ☐ Atividade de pesquisa individual
- ☐ Atividade de pesquisa em grupo
- ☐ Outro: _____

O Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA

A UFGD utiliza como Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA a plataforma Moodle, que possibilita a realização de webconferências, chats, atividade avaliativas, disponibilização de videoaulas, arquivos digitais em diferentes formatos, hiperlinks, dentre outros.

22. **A maior parte dos professores costuma utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle) por quais motivos? (pode ser escolhida mais de uma alternativa).** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Como repositório de material
- [ ] Utilizam o fórum ou chat para comunição
- [ ] Para realizar webconferências ou disponibilizar videoaulas
- [ ] Para a realização de avaliações online
- [ ] Para realização de trabalhos individuais
- [ ] Para realização de trabalhos em grupo
- [ ] Não utilizam
- [ ] Outro: _____

23. **Como você avalia o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle) da UFGD?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Péssimo
- ◯ Ruim
- ◯ Razoável
- ◯ Bom
- ◯ Ótimo
- ◯ Não me sinto apto à responder

A modalidade semipresencial de ensino na UFGD

A utilização da modalidade semipresencial é regulamentada no Brasil pela Portaria Ministerial nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 (que substituiu a Portaria Ministerial nº 4.059/2004). A referida Portaria estabelece que até 20% (vinte por cento) da carga horária total de um curso de graduação presencial pode ser ministrada de forma não presencial, se utilizando de Tecnologias de Interação e Comunicação (TICs).

Na UFGD a modalidade semipresencial está prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Administração, Ciências Econômicas, Engenharia da Computação, Sistema de Informação, Química, Física e Pedagogia.

24. **Assim, de acordo com a Portaria Ministerial nº 1.134/2016, poderão ser ofertadas disciplinas parcial ou integralmente na modalidade a distância, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso de graduação presencial em questão. Qual a sua opinião acerca do assunto? (pode ser escolhida mais de uma opção).** *
Marque todas que se aplicam.

- [ ] Não deve ser utilizada, pois certamente prejudicaria a qualidade do ensino
- [ ] É uma opção a ser lembrada, pois permite maior flexibilidade e autonomia do processo de ensino-aprendizagem
- [ ] É interessante pois minimiza os conflitos de horário
- [ ] É interessante para disciplinas que tem alto índice de reprovação
- [ ] É interessante para as disciplinas do REUNI
- [ ] Contribui para que o estudante se torne mais responsável pela sua formação e o prepara para a continuidade dos estudos
- [ ] Não me sinto apto à responder
- [ ] Outro: _____

25. **Sobre a integração do ensino presencial com o ensino virtual, como você vê o assunto?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ A integração entre momentos presenciais e virtuais é bem-vinda, desde que o assunto seja discutido na comunidade acadêmica e a disciplina bem elaborada
- ◯ Não deve haver integração entre momentos presenciais e virtuais, sob nenhum pretexto
- ◯ Os professores ainda não estão preparados
- ◯ Os alunos ainda não estão preparados
- ◯ Outro: _____

26. **Na UFGD, você já cursou alguma disciplina parcial ou integralmente na modalidade semipresencial?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

27. **Caso tenha cursado, qual foi a maior dificuldade?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Falhas na elaboração da disciplina (conteúdo, avaliação ou comunicação inadequadas).
- ◯ O apoio e a participação dos colegas
- ◯ Motivação e influência do professor
- ◯ Responsabilidade, organização e autonomia
- ◯ Instabilidade da sala virtual ou da internet
- ◯ Não houveram dificuldades
- ◯ Não cursei nenhuma disciplina na modalidade semipresencial
- ◯ Outro: _____

28. **Após a conclusão do seu curso de graduação, você cogita fazer algum curso na modalidade EaD ou semipresencial? (por exemplo: especializações, atualização profissional, outra graduação, mestrado, dentre outros)?** *
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outro: _____