



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

ANGÉLICA MAGALHÃES NEVES

**PRÁTICAS HÍBRIDAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A
EXPERIÊNCIA DISCENTE**

Brasília

2019

ANGÉLICA MAGALHÃES NEVES

PRÁTICAS HÍBRIDAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A
EXPERIÊNCIA DISCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação da Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC).
Orientador: Prof. Dr. Lúcio França Teles.

Brasília

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NN518p Neves, Angélica Magalhães
Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a
experiência discente / Angélica Magalhães Neves;
orientador Lúcio França Teles . -- Brasília, 2019.
169 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Práticas híbridas. 2. Tecnologias digitais . 3.
Educação on-line . I. Teles , Lúcio França, orient. II.
Título.

ANGÉLICA MAGALHÃES NEVES

PRÁTICAS HÍBRIDAS EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: A
EXPERIÊNCIA DISCENTE

Dissertação de Mestrado defendida junto à Banca Examinadora:

Brasília, 13 de dezembro de 2019

Comissão julgadora

Prof. Dr. Lúcio França Teles
PPGE/UnB – Presidente

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Souza
PPGE/UnB – Membro Interno

Profa. Dra. Rosana Amaro
FEF/UnB – Membro Externo

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Sousa
PPGE/UnB – Suplente

DEDICATÓRIA

*À **Deus**, por todas as bênçãos que me proporciona diariamente.*

*Ao **Espírito Santo**, que me inspirou, todos os dias, na escrita deste trabalho.*

*Ao meu esposo, **Daniel**, com amor, por sempre acreditar em mim e por ser meu apoio todos os dias. A você, todo meu amor.*

*Ao meu filho, **Wilson**, que me mostra, todos os dias, os verdadeiros motivos para viver. A você, todo o sentido da minha existência.*

*A minha mãe, **Selma**, ao meu irmão, **Gabriel**, que sempre me fortaleceram e torceram por mim.*

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço à Deus, por cuidar de mim com tanto amor e dedicação e por ter me permitido viver este momento. Ao meu esposo, Daniel Turquetti, que foi o motivo de eu estar aqui, pois ele acreditou em mim, mesmo quando eu não era mais capaz. Obrigada por enxugar minhas lágrimas, me abraçar e me dizer que tudo iria ficar bem.

Ao meu filho, Wilson Magalhães Turquetti, que participou de cada passo, que mesmo antes de nascer já compartilhava comigo muitas emoções e aprendizados. A cada sorriso, palavra e aprendizado dele que perdemos para que eu pudesse realizar o meu sonho. Você não pode imaginar, meu filho, como foi difícil os minutos sem você.

A minha mãe, Selma, que me apoiou e cuidou do nosso filho para que eu pudesse concluir minha escrita. A minha sogra, Eliana, e a minha cunhada, Gabriela, pelo apoio e pelos momentos de dedicação a este trabalho

Ao meu orientador, Lúcio Teles, que foi mais que um professor, foi um pai. Obrigada, pelo apoio, por acreditar em mim e não ter deixado eu desistir. Não tenho palavras para agradecer.

Aos meus queridos amigos do mestrado Janaína, Cinthia, Priscila, Estevon, Marcelino e Flávio, que me ajudaram e me apoiaram todo o tempo. Em especial, à minha amiga Ângela, pelas palavras de carinho e motivação.

À minha amiga Alessandra, pelas mensagens de apoio, carinho e compreensão.

À professora Dra. Rosana Amaro, membro da banca, cujas críticas e apoio possibilitaram a construção deste estudo. Obrigada pelo carinho, por suas orientações e por dispor do seu tempo para me ajudar.

Ao professor Dr. Carlos Lopes, membro da banca, cujo parecer contribuiu muito para o amadurecimento dos aspectos metodológicos da pesquisa.

À Universidade de Brasília por me acolher. Obrigada professores que contribuíram para minha formação. Por fim, quero agradecer a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a construção deste trabalho.



RESUMO

NEVES, Angélica Magalhães. **Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2019.

Esta dissertação, “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente”, se apresenta no contexto do aumento de modelos pedagógicos que fazem uso de tecnologias digitais como suporte à educação. Esse trabalho teve como objetivo analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas aplicadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP). Buscou-se com os objetivos específicos: delinear o perfil dos discentes da pós-graduação que atuaram na disciplina; identificar o que eles compreendem por práticas híbridas; e investigar suas impressões quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP. A construção teórica se apoiou em Tori (2009, 2010), Teles (2009, 2015), Lacerda Santos (2011, 2018), Horn e Staker (2015), Kenski (2007); Coll e Monereo (2010), Kearsley (2011), Moran (2004, 2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) e Amaro (2015). Esses são pesquisadores que trabalham com o uso de tecnologias digitais no ensino, aprendizagem híbrida ou *blended learning*, educação *on-line*, ensino presencial e educação a distância. Quanto ao percurso metodológico, a pesquisa se apoiou em uma abordagem qualitativa, de estudo de caso, aplicação das técnicas de coleta de dados via questionário e entrevistas individuais semiestruturadas. Os dados foram apresentados e analisados de maneira qualitativa. O recorte do campo de pesquisa foi a pós-graduação presencial em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Especificamente, os discentes que cursaram a disciplina ICP no primeiro e no segundo semestres de 2018. Para tratamento e análise dos dados da entrevista e do questionário adotou-se a transcrição e sistematização das falas coletadas. Participaram desta pesquisa 12 discentes respondentes do questionário *on-line*, dos quais 4 participaram da entrevista *on-line*. Para tratamento e análise das respostas adotou-se a representação gráfica e descritiva e nas entrevistas as nuvens de palavras e as categorizações das narrativas coletadas. Os dados demonstraram que, o perfil discente profissional e de experiências com as tecnologias digitais é composto, em grande parte, por pessoas com experiências no campo educacional e com habilidades para lidar com diversos recursos tecnológicos; a compressão por práticas híbridas relaciona-se com o uso de tecnologias digitais, planejamento e flexibilização de tempo e espaço, isso demonstra que os discentes concebem as práticas híbridas, a partir, de conhecimento teórico; a respeito das impressões quanto ao uso das práticas híbridas, os discentes vivenciaram aprendizagens significativas, mas observaram que alguns aspectos podem ser melhorados para futuras aplicações.

Palavras-chaves: Práticas híbridas. Educação *on-line*. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

NEVES, Angelica Magalhães. **Hybrid practices in a postgraduate course: the student experience.** Master's Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education. University of Brasilia, 2019.

This dissertation, “Hybrid practices in a postgraduate course: the student experience”, is presented in the context of the increase of pedagogical models that make use of digital technologies to support education. This work aimed to analyze the student experience in relation to the hybrid practices applied in the Informatics and Pedagogical Communication (ICP) discipline. Specific objectives were: to delineate the profile of graduate students working in the discipline; identify what they understand by hybrid practices; and investigate their impressions of the use of hybrid practices in the ICP discipline. The theoretical construction was supported by Tori (2009, 2010), Teles (2009, 2015), Lacerda Santos (2011, 2018), Horn and Staker (2015), Kenski (2007); Coll and Monereo (2010), Kearsley (2011), Moran (2004, 2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) and Amaro (2015). These are researchers who work with the use of digital technologies in teaching, hybrid or blended learning, on-line education, classroom teaching, and distance education. Regarding the methodological approach, the research was based on a qualitative approach, case study, application of data collection techniques via questionnaire and semi-structured individual interviews. Data were presented and analyzed qualitatively. The focus of the research field was the postgraduate in Education at the Faculty of Education of the University of Brasilia (FE/UnB). Specifically, the students who attended the ICP discipline in the first and second semesters of 2018. For the treatment and analysis of interview data and questionnaire, the transcription and systematization of the collected speeches was adopted. Twelve students who answered the on-line questionnaire participated in this research, of which 4 participated in the on-line interview. For treatment and analysis of the responses, the graphic and descriptive representation were adopted and in the interviews the word clouds and the categorization of the narratives collected. The data showed that, the professional student profile and experiences with digital technologies is largely composed of people with educational experience and skills to deal with different technological resources; compression by hybrid practices is related to the use of digital technologies, planning and flexibility of time and space. This shows that students conceive hybrid practices based on theoretical knowledge; based on the impressions regarding the use of hybrid practices, the students experienced significant learning, but observed that some aspects could be improved for future applications.

Keywords: Hybrid practices. *On-line* education. Digital technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de pesquisa “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente”	21
Figura 2 - Esquema das Gerações da Educação a Distância	32
Figura 3 - Ilustração dos Temas que compõem a Educação <i>On-line</i>	36
Figura 4 - Esquema sobre a Triangulação dos Instrumentos/Dados.....	82
Figura 5 - Respostas dos Entrevistados 1 e 2 (experiência com tecnologias digitais)	89
Figura 6 - Respostas dos Entrevistados 3 e 4 (experiência com tecnologias digitais)	89
Figura 7- Relação de discentes que cursaram outras disciplinas híbridas	93
Figura 8 - Resposta do Entrevistado 2 (tempo das aulas <i>on-line</i>)	100
Figura 9 - Respostas dos Entrevistados 1 e 3 (interação discente)	101
Figura 10- Resposta do Entrevistado 4 (interação discente)	101
Figura 11 - Representação em nuvem de palavra- Pontos Fortes.....	103
Figura 12 - Representação em nuvem de palavra- Pontos Fracos	106
Figura 13 - Representação em nuvem de palavras para compreensão de práticas híbridas	108
Figura 14 - Representação em nuvem de palavras para estratégias docente	113
Figura 15 - Representação em nuvem de palavras para aulas presenciais e <i>on-line</i>	116
Figura 16 - Resposta do Entrevistado 3 (aulas presenciais e <i>on-line</i>)	120
Figura 17 - Representação em nuvem de palavras para interações síncronas e assíncronas	121
Figura 18 - Respostas dos Entrevistados 1, 2 e 3 (interações assíncronas)	123
Figura 19 - Representação em nuvem de palavras para vantagens das práticas híbridas	124
Figura 20 - Resposta do Entrevistado 4- vantagens na aplicação das práticas híbridas...126	
Figura 21- Representação em nuvem de palavras das dificuldades na aplicação das práticas híbridas	127
Figura 22 - Representação em nuvem de palavras das impressões da oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica	129
Figura 23 - Representação em nuvem de palavras do papel docente em relação às práticas híbridas	133
Figura 24 - Esquema Síntese da Apresentação da Pesquisa	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero e Idade	83
Gráfico 2 - Experiência profissional	86
Gráfico 3 - Uso de tecnologia na profissão	87
Gráfico 4 - Uso de Redes Sociais	90
Gráfico 5 - Experiência em outras disciplinas híbridas	92
Gráfico 6 - Lugares de acesso	97
Gráfico 7 - Recursos Midiáticos mais usados na disciplina.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de publicações encontradas sobre Educação a Distância/Ensino Híbrido no período de 2015 a 2019	46
Tabela 2 - Relação de publicações encontradas sobre Percepções/experiências dos discentes no Ensino Híbrido Superior no período de 2015 a 2019	52
Tabela 3- Perfil dos entrevistados.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas dos discentes a questão 6 (seis) do questionário	85
Quadro 2 - Classificação das subcategorias de Pontos Fortes	104
Quadro 3 - Classificação das subcategorias de Pontos Fracos	106
Quadro 4 - Classificação das subcategorias para compreensão de práticas híbridas	109
Quadro 5 - Classificação das subcategorias para estratégias docente	114
Quadro 6 - Classificação das subcategorias para aulas presenciais- Pontos Fortes	117
Quadro 7 - Classificação das subcategorias para aulas <i>on-line</i> - Pontos Fortes e Fracos	118
Quadro 8 - Classificação das subcategorias para interações síncronas	122
Quadro 9 - Classificação das subcategorias para vantagens na aplicação das práticas híbridas	124
Quadro 10 - Classificação das subcategorias para dificuldades na aplicação das práticas híbridas	127
Quadro 11 - Classificação das subcategorias para impressões da oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica	129
Quadro 12 - Classificação das subcategorias para papel docente em relação às práticas híbridas	134
Quadro 13 - Respostas dos entrevistados para contribuições acadêmicas e profissionais	136
Quadro 14 - Respostas dos entrevistados para recomendações para futuras disciplinas híbridas	138

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO</u>	13
1.1. O CONTEXTO DA PESQUISA	13
1.2. AS MOTIVAÇÕES INICIAIS	16
1.3. PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.3.1. <i>OBJETIVO GERAL</i>	19
1.3.2. <i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	19
1.4. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	22
<u>2. TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ON-LINE</u>	23
2.1. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO	24
2.2. EDUCAÇÃO ON-LINE	29
<u>3. MAPEAMENTO DAS PESQUISAS RECENTES EM ENSINO HÍBRIDO E A PERCEPCÃO/EXPERIÊNCIA DO DISCENTE</u>	42
3.1. REVISÃO DE LITERATURA SOBRE ENSINO HÍBRIDO	44
3.2. PERCEPÇÕES/EXPERIÊNCIAS DOS DISCENTES	51
<u>4. PRÁTICAS HÍBRIDAS NA EDUCAÇÃO</u>	61
<u>5. PERCURSO METODOLÓGICO</u>	68
5.1. METODOLOGIA DE PESQUISA	68
5.2. OBJETIVOS	70
5.3. O ESTUDO EXPLORATÓRIO	71
5.4. CARACTERIZAÇÃO DA DISCIPLINA INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA	72
5.5. CAMPO DE PESQUISA	74
5.6. PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
5.7. INSTRUMENTALIZAÇÃO, COLETA E ANÁLISE DE DADOS	74
5.7.1. <i>QUESTIONÁRIO- A CONSTRUÇÃO DO CORPUS</i>	76
5.7.2. <i>ENTREVISTAS- A CONSTRUÇÃO DO CORPUS</i>	77

5.7.3. ANÁLISE DE DADOS	79
5.8. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO	80
<u>6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</u>	81
6.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO PERFIL DISCENTE	82
6.1.1. PERFIL PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO	82
6.1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DISCENTES	94
6.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DA COMPREENSÃO POR PRÁTICAS HÍBRIDAS	95
6.2.1. ASPECTOS RELACIONADOS À OFERTA DA DISCIPLINA INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA	96
6.2.2. COMPREENSÃO POR PRÁTICAS HÍBRIDAS	107
6.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	111
6.3.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMPRESSÕES DISCENTES QUANTO AO USO DAS PRÁTICAS HÍBRIDAS NA DISCIPLINA INFORMÁTICA E COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA	140
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	143
<u>REFERÊNCIAS</u>	148
<u>APÊNDICES</u>	153

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, serão apresentados os seguintes tópicos referentes à pesquisa da dissertação:

- O contexto da pesquisa.
- As motivações iniciais.
- Problematização e objetivos da pesquisa.
- Esquema gráfico da pesquisa (mapa da pesquisa).
- Organização da dissertação “*Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente*”.

1.1. O contexto da pesquisa

Os métodos transmissivos de ensino, praticados pela maioria das instituições escolares, não são mais capazes, por si só, de atender às demandas de indivíduos que incorporam cada vez mais as características da cultura digital, como o fácil acesso à informação através das tecnologias digitais (FARDO, 2013, p. 17).

A forma como nos comunicamos com o mundo mudou. Não conhecemos mais limites de tempo e/ou espaço. A internet possibilitou à comunicação novos propósitos e novas estéticas. Essa nova forma de comunicação está cada vez mais transparente e ocorre em uma velocidade que não conseguimos detê-la. Diante disso, é importante refletir acerca do fazer pedagógico nessa sociedade que surge, considerando que somente o ensino tradicional, sem associação às tecnologias digitais, já não atende todas as necessidades dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo Moran (2004, p. 246)

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes do mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo,

reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.

Durante anos, o modelo de ensino tradicional predominou na sala de aula, porém, com o avanço tecnológico houve uma mudança comportamental radical, em que os estudantes mudaram e já não são os mesmos para os quais o sistema educacional foi criado (PRENSKY, 2001). Nesse sentido, compreende-se que somente o ensino tradicional já não é mais capaz, por si só, de atender às demandas da educação contemporânea, visto que os estudantes incorporam cada vez mais as características da cultura digital por terem fácil acesso às informações disponibilizadas na internet.

Dessa forma, ressalta-se a importância em repensar as estratégias didático-pedagógicas atuais para a educação, em que o discente seja o foco da ação educativa e o ambiente educacional possa favorecer ao ensino e à aprendizagem ferramentas tecnológicas disponíveis e acessíveis, proporcionando ao estudante uma educação permeada por metodologias ativas (MORAN, 2015a).

Moran afirma,

o que a tecnologia traz hoje é a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos de mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. (MORAN, 2015a).

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) proporcionam aos educadores a possibilidade de utilizar diferentes recursos didáticos para as aulas e aos discentes a oportunidade de desenvolver novas capacidades e habilidades. Atualmente, alguns pesquisadores investigam o uso das TDIC como recurso didático para ser utilizado em sala de aula no suporte ao processo de ensino e aprendizagem.

Carvalho (2015) enfatiza que o fato de os discentes estarem sempre em mãos com um *smartphone*, ou um *tablet*, potencializa e possibilita que o processo de aprendizagem possa ser feito também fora da escola, em qualquer lugar e a qualquer hora, caracterizando assim uma aprendizagem móvel (*mobile learning*). Ampliando tanto a aprendizagem por meio da

integração de diferentes contextos em que o aluno está inserido, quanto o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas na sala de aula tradicional.

A temática desperta interesse em professores e pesquisadores da área. Pensar em novas práticas de ensino assumiu um papel importante para educação contemporânea.

a internet e as novas tecnologias estão trazendo novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Os professores, em qualquer curso presencial, precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora (MORAN, 2004, p. 245).

Diante dessas reflexões, entende-se a importância de pensar em um processo de educação que dialogue com as tecnologias digitais. Sabe-se que estudos que buscam identificar estratégias e consequências da utilização de tecnologias não são recentes, mas muito relevantes, considerando que as TDIC desempenham importante papel na sociedade.

Após revisão da literatura, percebeu-se que o envolvimento de pesquisadores, professores, instituições e demais profissionais da área de educação, no processo de implementação pedagógica das tecnologias digitais, é considerado um grande desafio, por isso discussões sobre o tema são recorrentes e atuais, o que demonstra a relevância desta pesquisa.

Autores como Tori (2009, 2010), Teles (2009, 2015), Lacerda Santos (2011, 2018), Horn e Staker (2015), Kenski (2007), Coll e Monero (2010), Kearsley (2011), Moran (2003, 2004, 2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) e Amaro (2015) tratam a temática no escopo da aprendizagem quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino, à aprendizagem híbrida, à educação *on-line*, ao ensino presencial e a educação a distância. Esse conjunto de pesquisadores buscam, por meio de pesquisas científicas, contribuir para os processos constitutivos e formativos da educação. Foi a partir da leitura de trabalhos desses autores que a pesquisa ganhou forma. Espera-se que por meio desse aporte teórico possamos aprofundar a pesquisa e contribuir para a melhoria do ensino no meio acadêmico.

No que tange à pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), objeto de interesse dessa pesquisa, cabe salientar que a Portaria n. 275, de 18 de dezembro de 2018, regulamenta os programas à modalidade a distância.

O art. 6º da Portaria n.275 determina que

A oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei n. 9.394, de 1.996, e na Portaria MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, no que couber.

Compreende-se que a Resolução consolidou a implementação de práticas híbridas no ensino da pós-graduação no Brasil. Isso demonstra o fortalecimento de pesquisas voltadas para a área de tecnologias digitais com intencionalidades pedagógicas.

O termo híbrido empregado à educação se caracteriza por diferentes definições. Oriundo de *blended*, que significa misturado em relação aos saberes e aos valores, as definições de híbrido integram dois modelos de aprendizagem, o presencial e o *on-line* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Moran (2015a) sustenta que o ensino híbrido surge como referência para articular as diferentes metodologias introduzidas em salas de aulas por meio dos recursos tecnológicos que oportunizam uma discussão pertinente à relevância do papel do professor como forma de garantir ações mais significativas no desenvolvimento do conhecimento.

Desse modo, é no contexto das práticas híbridas na pós-graduação *stricto sensu* e da necessidade de analisar a experiência discente vivenciada na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, ofertada em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação na UnB, que essa investigação se constrói. Na próxima seção, apresentam-se as motivações para o desenvolvimento da pesquisa.

1.2. As motivações iniciais

Na seção anterior realizou-se uma contextualização da pesquisa. Em continuidade, compreende-se a pertinência de apresentar a trajetória acadêmica-profissional que levaram a pesquisadora a escolher como objeto de estudo a temática desta dissertação.

Buscar à memória toda a minha trajetória, a qual me possibilitou escrever esta pesquisa, é muito significativa, uma vez que o percurso acadêmico e profissional trilhado até o presente momento é reflexo de uma escolha feita ainda na juventude.

Sentar-se numa cadeira na Universidade de Brasília e vivenciar junto aos colegas momentos de discussão e aprendizagem sempre foi uma motivação pessoal. A formação inicial em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa concluída em 2010, em uma Instituição de Ensino Superior em Taguatinga-DF, representou a mudança na história de uma família muito simples, em que Ensino Superior era um sonho para muitos, mas realidade para poucos. Apesar de todas as dificuldades, deixar um sonho de lado nunca foi uma opção para mim. Mesmo não tendo a oportunidade nem o incentivo familiar de ser aluna de uma das melhores universidades, um dia ingressei no curso de pós-graduação *stricto sensu* e, hoje, sinto-me orgulhosa do que conquistei.

Sou neta de analfabetos. Pessoas que nunca tiveram a oportunidade de estudar, pois trabalhar na roça era a única escola que eles conheciam. Sou neta de pessoas trabalhadoras, de mulheres “donas de casa”, que cuidar dos filhos era o único futuro que elas conheciam. Sou filha de uma mãe, que sempre se dedicou aos cuidados do lar, do marido e dos filhos, e mesmo com a pouca instrução que tinha, sempre me ajudou nas tarefas escolares. Sou filha de um pai trabalhador que via em mim potencial e, apesar dos poucos recursos financeiros, nunca me deixou faltar nada. Sou apenas mais uma menina que quebrou paradigmas e construiu um “final” diferente para uma família com uma história bem comum.

Iniciei minhas atividades como professora da Educação Básica em 2011, lecionando na Secretaria de Estado de Educação de Goiás e, em 2012, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em seguida, tive a oportunidade de lecionar em algumas escolas particulares do DF, cujo poder aquisitivo dos alunos era fora da minha realidade. Essa última experiência me fez enxergar o quanto eles eram privilegiados com uma educação que deveria ser para todos.

Em virtude da constante busca por novos conhecimentos e novas práticas educacionais, motivada pela minha vontade de aprender e pela necessidade de aprimorar minha carreira enquanto educadora, em 2012 iniciei um curso de especialização *lato sensu* em Leitura e Produção de Textos, em que tive a oportunidade de iniciar na pesquisa científica. Foi o momento em que realizei minhas primeiras publicações e participações em congressos, desde então as pesquisas acerca das tecnologias voltadas às práticas educacionais passaram a ser minha maior

área de interesse. Em 2013, publiquei meu primeiro artigo que investigava o uso do *tablet* pelos professores do DF, a partir daquele momento, consolidei meu interesse pela área.

Após a conclusão da especialização, fui convidada para lecionar em uma Instituição de Ensino Superior privada, onde tive a oportunidade de trabalhar em diversos cursos de bacharelado e licenciatura. Ao ingressar como professora, no Ensino Superior, percebi a necessidade de realizar o Mestrado na área de Educação, na linha de Educação, Tecnologia e Comunicação (ETC).

Observa-se que, durante meu trajeto como educadora da Educação Básica e do Ensino Superior, a inserção das tecnologias por parte das instituições sempre foi um desafio, pois nunca houve um diálogo entre as partes envolvidas (aluno, professor e instituição). As tecnologias digitais, nas instituições privadas, eram vistas como potenciais para o ingresso de novos alunos, mas nunca como uma oportunidade de aprimoramento do ensino. Esse comportamento sempre me inquietou, uma vez que via nas tecnologias modernas grandes potencialidades pedagógicas.

Em 2016, a IES (Instituição de Ensino Superior), onde eu atuava, implementou algumas disciplinas EaD (Educação a Distância) nas grades horárias dos cursos. Dentre as disciplinas que sofreram alterações, as que eu lecionava foram contempladas. Tais mudanças despertaram ainda mais o meu interesse pela temática. Senti a necessidade de conhecer, com mais propriedade, práticas de ensino que pudessem melhorar o desempenho dos estudantes nos cursos EaD e o meu desempenho enquanto profissional na área.

Percebi, com o tempo, que os estudantes tinham dificuldades na organização dos estudos, uma vez que a EaD exige um perfil mais autônomo. Inicialmente, sugeri à instituição que os discentes, que cursavam as disciplinas *on-line*, pudessem ter um encontro presencial mensal com os professores. A primeira resposta da instituição foi negativa, mas, no semestre seguinte, a direção propôs que algumas das turmas, que eu era responsável, trabalhassem no formato híbrido. Seriam turmas experimentais, a fim de perceber se tal prática iria apresentar melhoras na aprendizagem.

Desde então, pude observar que havia um movimento caminhando para a inclusão de práticas híbridas no ensino. Foi nesse momento que tomei a decisão de inscrever-me no Programa de Pós-Graduação em Educação na UnB, por compreender que somente a partir do curso de Mestrado eu estaria melhor preparada para lecionar com responsabilidade frente às mudanças provocadas pelas tecnologias digitais.

Ao ingressar no Mestrado, pude fazer parte de disciplinas experimentais que fazem uso de metodologias ativas com uso de práticas híbridas o que representou uma motivação a mais para a concretização da minha pesquisa.

Com a contextualização da pesquisa e as motivações iniciais apresentadas anteriormente, na próxima seção da introdução discorre-se sobre a problematização e os objetivos da pesquisa.

1.3. Problematização e objetivos da pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP). Para dar sentido a esta investigação, faz-se necessário problematizar o objeto de estudo a partir do seguinte questionamento: *Como foi a experiência discente vivenciada na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica em relação à aplicação das práticas híbridas?*

Diante da problematização, o estudo buscou compreender: *Qual o perfil de formação e experiência com as tecnologias digitais dos discentes que atuaram na disciplina ICP? O que os discentes compreendem por práticas híbridas? Quais as impressões discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP?*

Para o desenvolvimento desta investigação, definiram-se os seguintes objetivos, a saber:

1.3.1. Objetivo Geral:

- Analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP).

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Delinear o perfil dos discentes da pós-graduação que atuaram na disciplina.
- Identificar o que os discentes compreendem por práticas híbridas.
- Investigar as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP.

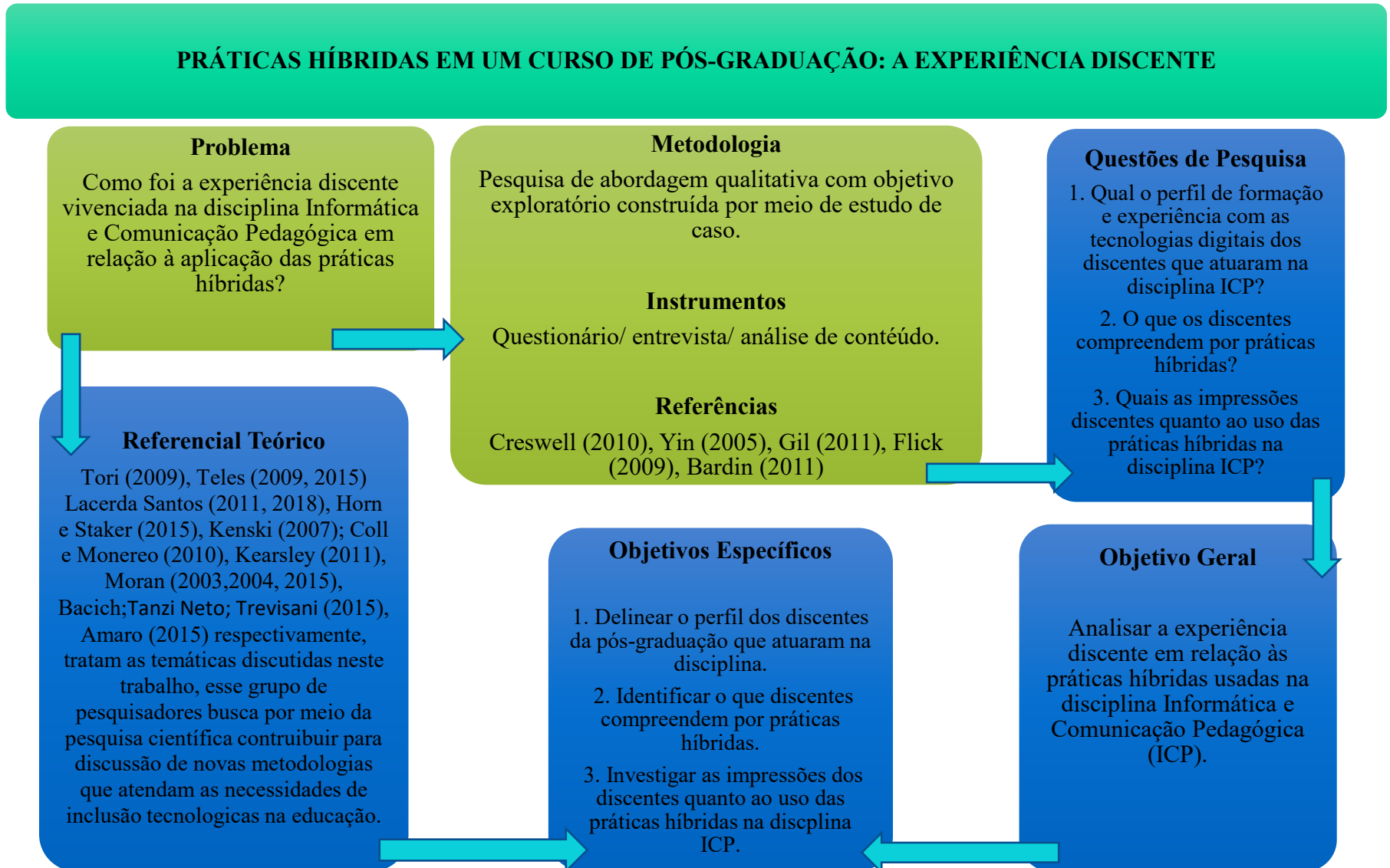
A problematização da pesquisa e a definição de seus objetivos pautaram-se nas reflexões acerca da importância de discussões sobre as práticas híbridas no ensino. Compreende-se que novos formatos pedagógicos que integram tecnologias digitais à educação, combinando com o espaço físico da sala de aula e os múltiplos espaços *on-line* são temas importantes, portanto, merecem reflexões mais aprofundadas.

Teles (2009, p. 72) afirma que novas práticas de ensino surgiram, na sociedade, após a introdução de sistemas de comunicação mediados pelo computador. Dessa forma, compreende-se que a relação estabelecida entre o processo de ensino e de aprendizagem merece atenção. Por isso analisar a experiência discente, em processos educativos que façam uso de recursos tecnológicos, mostra-se importante, e para isso ouvi-los parece umas das muitas formas de analisar o uso das práticas híbridas no processo educativo.

Para a pesquisa adotou-se uma investigação de abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Instrumentalizou-se a pesquisa por meio de questionários e entrevistas que possibilitaram a coleta diferenciada de dados, favorecendo a triangulação dessas diferentes fontes. A saber, compreende-se triangulação como fundamento lógico para utilizar fontes múltiplas de evidências. Yin (2005) afirma que para a realização do estudo de caso não é interessante optar por fontes individuais de evidências, mas sim para a utilização de fontes diferentes, por afirmar que esta estratégia é o ponto forte da coleta para um estudo de caso.

Em seguida, apresenta-se o mapa da pesquisa, ilustrando o percurso metodológico quanto ao referencial teórico, ao problema e aos objetivos da pesquisa, a fim de evidenciar a organicidade deste percurso.

Figura 1- Mapa de pesquisa “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente”



Fonte: Elaborado por Angélica Magalhães Neves (2019).

1.4. Organização da dissertação

A dissertação está organizada em seis capítulos. Vale destacar que, no primeiro capítulo apresentam-se a contextualização da pesquisa, as motivações iniciais da pesquisadora, a problematização da pesquisa e os objetivos da investigação. Neste momento, apresenta-se a organização da dissertação.

O segundo capítulo intitulado “Tecnologias Digitais na Educação e a Educação *On-line*” contempla uma discussão acerca da educação no que se refere às tecnologias digitais na educação e a educação *on-line*.

O terceiro capítulo intitulado “Mapeamento das pesquisas recentes em ensino híbrido e a percepção/experiência do discente” apresenta um levantamento da produção bibliográfica nacional acerca da temática ensino híbrido e percepção/experiência discente.

O quarto capítulo “Práticas Híbridas na Educação” apresenta uma contextualização das práticas híbridas no ensino, focalizando-a em suas possibilidades para a educação.

O quinto capítulo intitulado “Percurso Metodológico” aborda a perspectiva metodológica, os objetivos, o campo, a operacionalização prévia, os participantes, a instrumentalização e a coleta/análise de dados da pesquisa. Ademais, apresenta as considerações sobre o percurso metodológico.

Em sequência, o sexto capítulo intitulado “Apresentação e análise dos resultados” é dedicado à apresentação e à análise do questionário *on-line* e das entrevistas *on-line*.

Por último, concretizam-se nas “Considerações Finais” os aspectos significativos encontrados no estudo, as limitações do percurso da investigação e a importância do estudo.

2. Tecnologias Digitais na Educação e a Educação *On-line*



*Confira pelo QR Code
"Tecnologias Digitais na Educação"*

Alguns pesquisadores usam nomenclaturas diferentes para se referir às tecnologias. Neste trabalho usam-se algumas delas como sinônimos, pois baseiam-se nas mesmas ideias. São elas: TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, TIC- Tecnologias da Informação e da Comunicação, NTIC- Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação ou TICE- Tecnologias da Informação e da Comunicação e Expressão.

Para os autores Coll e Monero (2010, p. 17)

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação- ou seja - as tecnologias da informação e da comunicação- revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. Todas as TIC repousam sobre o mesmo princípio: a possibilidade de utilizar sistemas de signos- linguagem oral, linguagem escrita, imagens estáticas, imagens em movimentos, símbolos matemáticos, notações musicais e etc.- para representar determinada informação e transmiti-la.

Segundo Moran (2004) a internet e as novas tecnologias trouxeram novos desafios pedagógicos à educação, diante dessa mudança de cenário, os professores precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

Segundo Castells (2001), o fenômeno da internet e seu impacto na vida das pessoas seriam, neste sentido, apenas uma manifestação a mais e com toda certeza não a última, do novo paradigma tecnológico e das transformações socioeconômicas e socioculturais a elas associadas. Com efeito, a internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela

constituiu, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social, e por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

A internet está integrada ao homem, e, por meio dela, as possibilidades do mundo físico foram ampliadas em seu aspecto estrutural, pois permite ao ser humano transcender para um mundo digital que atua como extensão dos sentidos humanos.

Nesse aspecto, pensar no uso das tecnologias digitais¹ como possibilidades para novas práticas pedagógicas mostra-se cada vez mais relevante, uma vez que com elas surgem novas possibilidades de comunicação e de organização das aulas. Diante dessas reflexões, entende-se a importância de pensar em um processo de educação que dialogue com as tecnologias digitais.

Este capítulo destina-se a discussão das tecnologias digitais na educação e da educação *on-line*.

2.1. As tecnologias digitais na educação



Confira por meio do QR Code
"Tecnologia em sala de aula"

Segundo Castells (2000), os agitados tempos em que vivemos, com suas mudanças na organização social, nas relações interpessoais e suas novas formas de gerenciar socialmente o conhecimento, representam, mais do que uma época de mudanças, mas sim uma verdadeira mudança de época.

É importante compreender que os discentes de hoje não aprendem mais da mesma forma, eles estão cada vez mais conectados às novas tecnologias digitais, estabelecendo novas relações com o conhecimento. São antenados e constroem conhecimentos colaborativos com a utilização das tecnologias digitais. Diante disso, compreende-se a relevância de integrar as tecnologias

¹O conceito de tecnologia digital surgiu na Grécia. As palavras técnica e tecnologia têm sua raiz no verbo grego *tictēin*, que significa criar, produzir. Para os gregos, a *techné* (arte, destreza) era o conhecimento prático que visava a um fim concreto, que, combinada com logos (palavra, fala), diferenciava um simples saber de um fazer com raciocínio (Costa, 2016, p. 24).

digitais e a educação, uma vez que usadas de maneira crítica e criativa podem ser um instrumento pedagógico significativo ao ensino e à aprendizagem.

Para Moran (2015a),

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente.

Corroborando Manuel Castells (2005) ao afirmar que

O novo sistema de comunicação transforma radicalmente o espaço e o tempo, as dimensões fundamentais da vida humana. Localidades ficam despojadas de seu sentido cultural, histórico e geográfico e reinteegram-se em redes funcionais ou em colagens de imagens, ocasionando um espaço de fluxos que substitui o espaço de lugares. O tempo é apagado no novo sistema de comunicação já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O *espaço de fluxos* e o *tempo intemporal* são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 2005, p. 462).

Castells (2005) ainda salienta que nos tornamos uma sociedade interativa, cuja comunicação mediada pela internet é um fenômeno social muito recente para termos a oportunidade de chegar a conclusões sólidas sobre o seu significado social. No entanto, é possível compreender que a internet possibilitou grandes transformações ao favorecer a criação de comunidades virtuais que reúnem pessoas *on-line* ao redor de valores e interesses em comum.

“Entende-se que comunidade virtual é uma rede eletrônica autodefinida de comunicações interativas e organizadas ao redor do interesse ou fins em comum, embora às vezes a comunidade se torne a própria meta” (CASTELLS, 2005, p. 443). Para o autor, ainda não está claro o grau de sociabilidade que ocorre nesses espaços e quais são as consequências culturais que podem trazer essa nova forma de sociedade.

As comunidades virtuais são como comunidades físicas, no entanto possuem outra forma de organização e uma hierarquia de comunicação horizontal. São comunidades de pessoas

baseadas em valores e interesses em comum, de uma forma mais ampla seriam comunidades de afinidades criadas a partir de interações realizadas na internet.

Conforme Castells (2005) a internet favoreceu a expansão e a intensidade dessas comunidades que geram uma camada de interação social para as pessoas que vivem conectadas no mundo tecnológico. Diante dessa afirmativa, o próprio autor faz uma crítica bastante pertinente no que tange as comunidades virtuais.

Assim, no fim das contas, as comunidades virtuais são comunidades reais? Sim e não. São comunidades, porém não são comunidades físicas, e não seguem os mesmos modelos de comunicação e interação das comunidades físicas. Porém não são “irreais”, funcionam em outro plano da realidade. São redes sociais interpessoais, em sua maioria baseada em laços fracos, diversificadíssimas e especializadíssimas, também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada. [...] Os vínculos cibernéticos oferecem a oportunidade de vínculos sociais para pessoas que, caso contrário, viveriam vidas sociais mais limitadas, pois seus vínculos estão cada vez mais espacialmente dispersos (CASTELLS, 2005, p. 445-446).

Concretamente, as TIC propiciaram um novo modelo de sociedade, pois permitem uma mobilidade aos indivíduos conectados. Atividades como estudar e trabalhar tornaram-se possíveis a partir de qualquer lugar, não mais apenas da escola e/ou universidade ou escritório, numa espécie de circulação conectada. Com as TIC novas formas de negócios surgiram, novos modelos de mercados e empresas, novas formas de estudos. Enfim, o mundo tornou-se mais complexo e independente.

A partir da discussão abordada, é possível perceber que a internet trouxe muitos impactos culturais à sociedade, por meio dela, as pessoas tornaram-se mais interativas, modificando a forma de comunicação e de convivência, e, nesse aspecto, discute-se também as mudanças ocasionadas na educação.

Nesse cenário, é importante compreender que as tecnologias podem ser um importante recurso didático para ser utilizado, como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que elas proporcionam tanto aos educadores quanto aos discentes a oportunidade de desenvolver novas capacidades e habilidades.

Para Monero e Pozo (2010) a educação precisa ser ajustada. Não é mais possível sentir saudades dos tempos que passaram, muito menos tentar fazer com que ele volte, tampouco fazer

pequenos ajustes como o de introduzir computadores e alguma outra tecnologia para continuar desenvolvendo o mesmo currículo.

Diante do exposto, compreende-se que discussões acerca dessa abordagem são importantes, uma vez que tanto a sociedade quanto a educação enfrentam demandas referentes às tecnologias digitais.

“O impacto das TIC na educação é, na verdade, um aspecto particular de um fenômeno muito amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual” (COLL; MONERO, 2010, p. 15).

Documentos internacionais, como os *Padrões de Competência em TIC para professores*, publicado em 2008 pela Unesco, alerta para a necessidade de integrar tecnologias à educação, apresentando preocupação quanto a importância de educar os alunos para que tenham a capacidade de resolver problemas, pensar de maneira crítica e aprender de forma colaborativa.

São objetivos gerais do documento (UNESCO, 2008, p. 5):

- a) construir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional possam usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- b) oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- c) expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- d) harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores.

É importante notar que há uma preocupação mundial no que tange a integração das tecnologias à educação. No entanto, cabe ressaltar que a tecnologia não pode ser vista na educação como uma finalidade, mas sim, como meio para articular ensino e sociedade, integrar a tecnologia ao currículo e propiciar a aprendizagem com a mídiatização de tecnologias que permeiam a cultura digital vivenciadas por estudantes e educadores fora do ambiente escolar (ALMEIDA, 2016).

A tecnologia precisa ser pensada de forma crítica e criativa, pois representa um suporte educacional e um facilitador para a mediação pedagógica. Para Moran (2004) atualmente as tecnologias nas universidades e nas escolas não representam mudanças significativas, uma vez que, no geral, são implementadas para continuar fazendo o mesmo, professor falando e aluno ouvindo, com um verniz de modernidade. Assim, são mais utilizadas para ilustrar conteúdo do que para criar novos desafios.

Refletir nas tecnologias digitais aliadas ao ensino impõe também refletir em mudanças necessárias para explorar as possibilidades de criar ambientes de aprendizagens inovadores. A estratégia de acrescentar a tecnologia às atividades já existentes nas universidades e escolas, mas sem modificar as práticas de ensinar, em nada surtem efeitos.

Miranda (2007, p. 44) afirma que existem várias razões para que essa estratégia seja a mais usada em sala de aula, mas a menos eficaz em relação ao ensino.

a primeira delas refere-se a falta de proficiência que a maioria dos professores manifesta no uso das tecnologias, mormente as computacionais. A segunda razão prende-se com o fato da integração inovadora das tecnologias exigir um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer. Alterar estes aspectos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenhamento.

Miranda (2007, p. 44 - 45) ainda afirma que

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projetos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo.

Cabe ressaltar que para Kenski (2007) somente o uso das TDIC na educação por si só não revoluciona o ensino. A intencionalidade pedagógica entra nesse contexto como fator fundamental para a mediação entre os envolvidos no processo educacional.

Diante disso, percebe-se que o enfoque somente no ensino tradicional, com planejamentos rígidos e inflexíveis, não atende mais as necessidades educacionais de hoje, em que novas práticas têm ganhado cada vez mais espaço na sociedade interativa. Esse novo contexto, demanda pensar em processos cada vez mais horizontais entre as partes envolvidas no processo de ensino.

O papel docente mudou, segundo Moran (2003), nesse novo meio, o docente assume um novo papel em relação ao espaço, ao tempo e à comunicação com os alunos. Pois o espaço de trocas se estende da sala de aula para a virtual, o tempo de enviar ou receber informações se amplia para qualquer dia da semana e o processo de comunicação se dá na sala de aula, na internet, no *e-mail*, no chat, etc.

Corroborando Amaro (2015, p. 46) quando afirma que é essencial a presença de professores preparados para atuar na cultura digital e explorar com propriedade as ferramentas virtuais para um processo educativo mais dinâmico, pautado na interação entre os aprendizes, estimulando a coautoria como elemento essencial no seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Por fim, Ramal (2003, p. 187) afirma que

uma das contribuições trazidas pelas tecnologias é a possibilidade de incorporação do multicultural. A Internet é o espaço de todos os sites, de todas as vozes. Pode ser que essa navegação pelo mundo da diversidade nos ajude a construir uma sala de aula que incorpore mais as diferenças, assuma as histórias, as linguagens e culturas particulares dos sujeitos do processo educativo, abrindo-se à pluralidade, e permitindo que as diferenças ganhem um novo significado na solidariedade democrática.

2.2. Educação *on-line*

Se recorreremos ao dicionário Houaiss² para verificarmos o significado de educação encontraremos: “e.du.ca.ção- s.f- 1. Ato ou processo de educar(-se) em qualquer estágio desse processo; 2. Aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano; pedagogia, didática, ensino; 3. O conjunto desses

² Dicionário de Português *On-line*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em set. 2019.

métodos; pedagogia, instrução, ensino; 4. Conhecimento e desenvolvimento resultantes desse processo; preparo”.

Em outra consulta ao dicionário Priberam³, acrescenta-se também como: “1. Conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito; 2. Conhecimento e prática dos usos considerados corretos socialmente. Civilidade, cortesia e polidez”.

Observa-se que todos os conceitos definidos não se aproximam do sentido apropriado aos princípios dos termos ensino e educação. Ao contrário, trazem discordância como ato de educar. Em uma visão mais simplista o termo ensino é unidirecional e existe a forte representação de que o conhecimento está centrado no professor (AMARO, 2015). Essa visão atribui ao educador o papel único de transmissor do conhecimento e essa compreensão não dialoga com os propósitos da educação *on-line*.

A educação é o processo de construção mútua, o qual ocorre em condições de complementaridade. De um lado aprendizes com prontidão para aprender e de outro, professores preparados e intencionalmente planejados para mediar o processo educativo (AMARO, 2015, p. 35).

Cabe ressaltar que nesse processo de construção e de trocas de experiências entre professores e aprendizes o conhecimento é considerado em permanente construção, pois compreende-se que ele nunca se esgota. Educação tem a ver com envolvimento em diferentes contextos, sejam eles sociais, intelectuais ou morais, não é possível dissociá-los, uma vez que educar e envolver são termos que se complementam.

Em meio ao contexto digital, a educação ganha novas possibilidades mediadas pela internet, nesse sentido a educação *on-line* surge como um fenômeno da cibercultura, que segundo Moran (2003) ocupará um espaço central na pedagogia nos próximos anos.

A saber, compreende-se cibercultura por Lemos (2002, p. 12) como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70” do século passado.

³ Dicionário de Português *On-line*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em set de 2019.

Dessa forma, Santos (2009) salienta que é relevante compreender que a educação *on-line* não pode ser vista como apenas uma evolução das gerações da Educação a Distância (EaD), mas sim como um fenômeno da cibercultura, pois, segundo a autora é comum encontrarmos, na literatura especializada em educação e tecnologia, a educação *on-line* como uma evolução ou uma nova geração da modalidade de EaD.

Para elucidar a argumentação de Santos (2009) será apresentado a seguir um esquema das Gerações da Educação a Distância elaborado por Amaro (2015).

Figura 2- Esquema das Gerações da Educação a Distância

Fonte - Amaro (2015.p 42).

Segundo Amaro (2015), “a sexta geração não é encontrada na literatura, mas se pode considerar a evolução do mundo virtual em 3D, as representações por avatar⁴ e as redes sociais como indicativos de uma nova geração” (p. 42).

Dessa forma, compreende-se que o advento da internet proporcionou novas formas de educação, dentre elas a educação *on-line*, que para Nova e Alves (2003) surge como uma tentativa da educação formal de se apropriar das possibilidades de comunicação surgidas com a revolução digital, cuja realização se concentra na internet. Para as autoras, a educação *on-line* permite que o trabalho seja realizado concomitante com alternativas de comunicação síncronas e assíncronas, todas elas mediadas por diversos tipos de tecnologias e linguagens, selecionadas segundo objetivos pré-estabelecidos.

Para Moran (2003, p. 39) a educação *on-line* pode ser definida

como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem que são desenvolvidas através de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência. A educação *on-line* acontece cada vez mais em situações bem amplas e diferentes, da educação infantil até a pós-graduação, dos cursos regulares aos cursos corporativos. Abrange desde cursos totalmente virtuais, sem contato físico - passando por cursos semipresenciais - até cursos presenciais com atividades complementares fora da sala de aula, pela Internet. A educação a distância é um conceito mais amplo que o de educação *on-line*. Um curso por correspondência é a distância e não é *on-line*.

Moran (2003) elucida que a educação a distância é um conceito muito mais amplo que a educação *on-line*, basicamente “a EaD tradicional se distingue da educação *on-line* no aspecto comunicacional, apesar da intensificação do uso da internet na educação e dos ambientes *on-line*” (AMARO, 2015, p. 45). Com a internet e os ambientes *on-line*, muitos programas de EaD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EaD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático (SANTOS, 2003; 2009).

Dessa forma, é possível compreender que não basta usar a internet como meio de transmissão para processos educativos, mas sim com o intuito de potencializar o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de torná-lo mais atrativo e interativo. No entanto, muitas vezes,

⁴ Ícone gráfico escolhido por um usuário para o representar em determinados jogos e comunidade virtuais. Fonte: Priberam Dicionário de Português *On-line*.

seu uso ainda se concentra na pedagogia da transmissão, da autoaprendizagem e dos modelos de tutoria reativa. Nesse contexto, o *on-line* passa a ser apenas a tecnologia de mediação, pois a metodologia e a atuação docente ainda se baseiam nas clássicas lógicas da educação a distância de massa.

É importante salientar que para Kearsley (2011, p. 3-10) a educação *on-line* é composta por, basicamente, nove temas, que embora sejam apresentados separadamente, estão inter-relacionados e sobrepostos. Esses temas ilustram alguns dos principais aspectos em que a educação *on-line* se diferencia da tradicional:

- a) **colaboração:** a maior transformação causada pela educação *on-line* é a possibilidade do aumento na colaboração entre alunos e professores. Isso ocorre com frequência porque é muito fácil interagir *on-line*, esse tipo de interação contrasta com o modelo tradicional de escolas, em que cada sala de aula é uma unidade isolada e autossuficiente;
- b) **conectividade:** os alunos podem facilmente se conectar entre si, com seus professores e, até, com especialistas de sua área de estudo. Por meio da conectividade possibilitada pela internet, pode-se promover diálogo entre estudantes e especialistas;
- c) **foco no aluno:** outra característica comum na educação *on-line* é estar centrada no aluno. Na educação *on-line*, embora o professor tenha o papel principal na organização das aulas, os alunos determinam seu direcionamento por meio de sua participação e das atividades desenvolvidas. O fato é que os alunos devem ter mais responsabilidade por sua aprendizagem;
- d) **eliminação de fronteiras:** a educação *on-line* remove fronteiras de espaço e tempo da aprendizagem, bem como em relação ao que se pode aprender. Por meio dela, pessoas que não conseguem ter acesso ao espaço físico da escola podem estudar;

- e) **comunidade:** por meio da educação *on-line* qualquer comunidade pode ser reunida aumentando a acessibilidade e conectividade;
- f) **exploração:** diferentes metodologias podem ser aplicadas à educação *on-line*. Um exemplo, é a aprendizagem baseada em problemas, além disso é possível o uso de jogos, acesso a museus e centros de ciências;
- g) **conhecimento compartilhado:** por meio da internet os alunos podem ter acesso a uma vasta rede de conhecimento para realizar trabalhos escolares e também dar suas contribuições;
- h) **experiências multissensoriais:** a tecnologia multimídia, que está presente na web, pode proporcionar certos tipos de experiências multissensoriais de aprendizagem, por exemplo, o vídeo tornou-se um aspecto fundamental das redes, porque permite às pessoas ter contato face a face, seja em uma videoconferência em tempo real, seja em um segmento pré-gravado. A informação fornecida por meio de um vídeo é muito mais rica que a em formato de texto, pois permite que a interação entre uma pessoa e o computador se aproxime daquilo que se entende por contato pessoal;
- i) **autenticidade:** ironicamente, o mundo virtual pode ser mais real que o da sala de aula física. Por meio da internet, os alunos podem acessar bancos de dados e especialistas. A web proporciona acesso direto a importantes repositórios de informações para pesquisa. Tudo está a mão dos alunos nesse “admirável mundo novo”.

Figura 3- Ilustração dos Temas que compõem a Educação *On-line*



Fonte- Elaborado pela autora Neves (2019) com referência em Kearsley (2011).

Para Kearsley (2011) a educação *on-line* envolve níveis de conectividade, senso de comunidade e compartilhamento de conhecimentos raramente vistos em ambientes escolares, mas reconhece que a educação *on-line* pode gerar incerteza e desconforto comparada à educação tradicional, pois é algo novo e por isso professores e alunos precisam de um tempo para se habitarem.

Corroborando Moran (2003) ao argumentar que ainda existem dificuldades sérias na aceitação da educação *on-line*. A primeira é a sala de aula, pois, desde o princípio aprender esteve associado a um ambiente físico. Outra dificuldade é o modelo cultural e burocrático predominante nas organizações educacionais em que o planejamento e a dinâmica, pensada para a sala de aula, é direcionado de cima para baixo.

Para Moran (2003) e Teles (2009) outro fator que compromete a educação *on-line* é a forma como professor e alunos se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem. O

professor habituou-se a falar enquanto o aluno habituou-se a ouvir, por meio de um método expositivo com alguma ou pouca interação.

Sabe-se que manter a motivação dos alunos, tanto em cursos presenciais quanto em cursos *on-line*, é mais um dos vários obstáculos enfrentados. No entanto, é necessário que o professor esteja empenhado e preparado para atuar em ambientes *on-line*, a fim de envolver os alunos em processos mais participativos, dinâmicos, afetivos e confiantes.

À medida que a tecnologia avança a uma velocidade estonteante, transformando nossas vidas, precisamos acompanhá-la para nos manter atualizados. O mundo muda muito rapidamente e há informações demais para os nossos velhos métodos de ensino. Precisamos abraçar a educação *on-line* para nosso bem-estar pessoal e coletivo (KEARSLEY, 2011, p. 11).

Nesse processo, compreende-se que a educação ganha novas percepções, e os papéis dos atores envolvidos nesse contexto, professores e discentes, foram revistos, em alguns casos transformados.

Corroborando Lacerda Santos (2011, p. 317) ao afirmar que

os novos papéis docentes na sala de aula virtual são, sobretudo, aqueles relacionados com a gestão de situações educativas virtuais, descentralizadas, geograficamente dispersas, sem a perda dos fios condutores, os quais devem conduzir os alunos à conclusão das interações e à realização dos objetivos de aprendizagem previstos, fazendo com que se sintam conectados e em permanente atividade de trabalho.

O professor em qualquer curso, presencial ou *on-line*, precisa dominar as tecnologias digitais com o propósito de gerenciar os espaços, a fim de integrá-los de maneira equilibrada e inovadora. “A docência *on-line* surge na sociedade tecnológica e traz como referência os saberes da docência presencial e demanda que novos saberes sejam acrescentados” (AMARO, 2015, p. 51).

A educação *on-line* requer mudanças no papel e nas funções desempenhadas pelo professor. Segundo Teles (2009) determinadas posturas pedagógicas são necessárias para atuar em ambientes *on-line*, por exemplo, o professor precisa modelar e incentivar a conversação, estimular a contribuição ativa, costurar comentários, promover perguntas e participar de discussões *on-line*.

Teles (2009), na obra “Aprendizagem por *e-learning*”, apresenta quatro funções/dimensões relacionadas ao papel do professor *on-line*, a saber: função pedagógica, função de gerenciamento, função suporte social e, por último, função suporte técnico. São diferentes atuações e enfoques definidos em atos ou ações que o professor deve realizar ao ministrar um curso *on-line*.

A função *pedagógica* é composta por ações cujo objetivo é auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos ou de grupos. Essa função pode ser dividida em técnicas instrucionais e em técnicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Segundo Teles (2009, p. 74), dez atos pedagógicos compõem essa função, com a finalidade de afetar o bom desempenho de aprendizagem em um ambiente *on-line*:

- 1- dar instrução direta;
- 2- realizar perguntas diretas;
- 3- fazer referência a modelos ou exemplos;
- 4- dar conselhos ou oferecer sugestões;
- 5- promover autorreflexão no estudante;
- 6- guiar os estudantes no processo de encontrar outras fontes de informação;
- 7- sugerir que os estudantes expliquem ou elaborem melhor suas ideias;
- 8- oferecer *feedback* e congratulações pelas contribuições na discussão *on-line*;
- 9- atuar como suporte na estruturação das tarefas cognitivas;
- 10- além desses atos, é importante também acrescentar a ação de ‘costurar’ comentários com o objetivo de criar um único resumo e redirecionar a discussão com os estudantes para os eixos centrais mais importantes do tema (Harasim et al., 2005 apud Teles, 2009, p. 74).

A função pedagógica está intimamente ligada às questões de conteúdo e de aprendizagem, por isso influenciam de forma positiva no desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem interativo e apropriado ao ensino e à aprendizagem.

A função *gerencial* refere-se aos desenvolvimentos das atividades realizadas para que o curso seja eficiente em âmbito administrativo. Tais funções podem ser subdivididas em três categorias:

- a) Gerenciamento das ações dos estudantes, encorajando-os a postar mensagens e entregar trabalhos no prazo.
- b) Administração de discussões e trabalhos de grupos (por exemplo, criando grupos e decidindo sobre sua composição; definindo papéis- quem faz o quê- e monitorando a interação).
- c) Gerenciamento da parte administrativa, esclarecendo regras e expectativas do curso, atribuindo e administrando notas de cada estudante, presença *on-line* (quantas mensagens escreveu e segundo que critérios), gerenciando funções para o bom funcionamento da disciplina, organizando como serão feitos os exames, convidando visitantes para áreas relacionadas ao tema da disciplina *on-line*, apoiando-se em recursos institucionais (estatística de participação, outros), iniciando, concluindo e resumindo a discussão colaborativa nos fóruns (TELES, 2009, p. 74).

Nessa função, o professor faz o acompanhamento das atividades realizadas, orienta quanto aos prazos de entrega dos trabalhos, incentiva e modela as discussões, estimula a contribuição ativa dos estudantes, monitora a presença *on-line* de cada um, a fim de assegurar a participação durante todo o curso, estabelece os critérios de avaliação, monitora a abertura e o fechamento dos fóruns e emite *feedbacks* qualitativos.

A função de *suporte social* refere-se ao processo de comunicação entre o professor e o aluno, visando a criação de conexões interpessoais entre os estudantes, a fim de assegurar a participação de todos e gerenciar os conflitos potenciais ou existentes.

É tarefa do professor *on-line* a criação de um ambiente de comunicação fácil e confortável, no qual o participante de uma comunidade virtual não deverá sentir-se isolado dos colegas, estabelecendo um modelo no qual as respostas são rápidas (não mais de 24 horas, se possível menos). É necessário reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes, evitando a sensação de que estão imersos em um vazio. Entretanto, é sempre bom lembrar que o gerenciamento de uma sala de aula virtual exige um delicado equilíbrio (TELES, 2009, p. 74).

A função de *suporte técnico* compreende a escolha do ambiente *on-line* mais apropriado para preencher os objetivos específicos da aprendizagem da disciplina, visando as contribuições do professor para facilitar a apropriação e o uso das tecnologias, a fim de ajudar os estudantes no desenvolvimento das atividades acadêmicas. O professor deve ter domínio tecnológico do ambiente virtual que será utilizado para ministrar a aula. Além disso, compreende-se que o apoio técnico da instituição de ensino é imprescindível para que haja sucesso em todo o processo.

Dessa forma, é imprescindível uma ação mútua entre instituição e professor, a fim de que os estudantes se sintam apoiados e orientados nos casos de dificuldades técnicas.

Teles (2009) elucida que a dificuldade técnica é um fator significativo para a desmotivação do estudante e, conseqüentemente, interfere em sua participação na sala de aula virtual. Cabe salientar que a função de suporte técnico potencializa as ações da função pedagógica. “Diante dessas novas demandas, com foco na docência *on-line*, compreende-se que o professor deve romper com a lógica de ensino unidirecional/tradicional e estar preparado para assumir diferentes funções” (AMARO, 2015, p. 58).

No que concerne ao papel do discente, na educação *on-line*, compreende-se segundo Kearsley (2011) que o aprendizado *on-line* proporciona autonomia a quem aprende, pois o aluno é capaz de escolher quando, onde e como aprender. Todavia, a autonomia oferecida ao discente traz também responsabilidades, uma vez que o aprendiz deve ter a iniciativa e a autodisciplina para estudar e realizar as atividades propostas no planejamento. Dificilmente, alunos sem aptidão para executar essas tarefas terão sucesso em cursos *on-line*. A essa ideia corroboram Palloff e Pratt (2007) ao afirmarem que a educação *on-line* não é para todos, pois é preciso que o aluno se adapte ao modelo.

Diante disso, buscou-se compreender o perfil do aluno virtual. Na obra *O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes virtuais*, os autores Palloff e Pratt (2007, p. 30-33), apresentam um estudo realizado na *Universidade de Illinois On-line Network*, em que é delineado o “perfil ideal” para o aluno virtual.

- 1) O aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um modem ou conexão de alta velocidade e saber usá-los.
- 2) Os alunos virtuais de sucesso têm a mente aberta e compartilham detalhes sobre sua vida, trabalho e outras experiências educacionais.
- 3) O aluno virtual não se sente prejudicado pela ausência de sinais auditivos ou visuais no processo de comunicação.
- 4) O aluno virtual deseja dedicar uma quantidade significativa de seu tempo semanal a seus estudos e não vê o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou um diploma.
- 5) Os alunos virtuais são, ou podem passar a ser, pessoas que pensam criticamente.

- 6) A capacidade de refletir é outra qualidade fundamental para o aluno virtual de sucesso.
- 7) Finalmente, algo que, provavelmente, seja o mais importante: o aluno virtual acredita que a aprendizagem de alta qualidade pode acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento.

Todavia, os próprios autores, Palloff e Pratt (2007), acreditam que o perfil delineado, pelo estudo, não atende à realidade, uma vez que muitos estudantes virtuais não possuem todas as qualidades descritas, mas, ainda assim, apresentam sucesso em aulas *on-line*.

Contudo, sabe-se que alguns pré-requisitos são fundamentais para atuar em ambientes virtuais. “Tais requisitos dizem respeito às competências e habilidades no trato com as novas ferramentas que dão suporte à sua aprendizagem, bem como à adequação de sua organização pessoal, motivação e objetivos e às exigências do curso escolhido” (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016, p.103).

A esta ideia corrobora a autora Kearsley (2011) ao afirmar que o aluno virtual necessita de habilidades para usar, adequadamente, ambientes virtuais de aprendizagem, de motivação e de uma redação básica e técnica de comunicação. Todavia, a autora (2011, p. 64) acredita, ainda, que ações podem ser realizadas para auxiliar os estudantes virtuais, por exemplo, “tentar ensinar o aluno a aprender. Muitas das habilidades básicas de estudo podem ser ensinadas, incluindo o gerenciamento do tempo, o estabelecimento de metas e autoavaliação”.

Diante disso, compreende-se que não há um perfil ideal para o aluno virtual, mas sim alguns pré-requisitos, uma vez que para ser um aprendiz *on-line*, é importante possuir, ao menos, habilidades tecnológicas, ser engajado com o processo de ensino e aprendizagem e comunicar-se bem, especialmente, no contexto de interação em o grupo.

3. Mapeamento das pesquisas recentes em ensino híbrido e a percepção/experiência do discente

Para realizar a pesquisa bibliográfica referente às publicações que tratam do Ensino Híbrido na Educação escolheu-se pesquisar na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵, nos anais dos dois maiores congressos brasileiros sobre Educação a Distância - Congresso Internacional da ABED de Educação a Distância (CIAED) e Congresso Internacional de Educação Superior a Distância (ESUD) da Associação Universidade em Rede (UniRede) e, nas duas revistas científicas sobre Educação a Distância - Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD da ABED e revista EmRede⁶ da UniRede.

Pela vasta literatura em Educação a Distância que norteassem a pesquisa bibliográfica, optou-se por pesquisar as publicações que tratam do Estado da Arte em Ensino Híbrido fazendo um apanhado geral do que se tem pesquisado sobre essa modalidade de ensino.

Resolveu-se, também, pesquisar as percepções dos discentes sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior, já que essa categoria está mais ligada a esse trabalho de pesquisa, uma vez que não foram encontrados trabalhos na pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto foi realizada uma pequena revisão de estudos que trata dessa temática.

A pesquisa consistiu principalmente no levantamento da produção bibliográfica nacional, por meio da análise de teses, dissertações e artigos científicos, de maneira que se pudesse identificar os elementos que caracterizam os mapeamentos sobre as pesquisas em ensino híbrido e as percepções discentes em relação a essa metodologia. Percebeu-se que houve um aumento de publicações sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior a partir de 2017, por isso delimitou-se o período do recorte, para as leituras, os últimos 5 anos, correspondendo aos anos de 2015 a 2019.

A seleção dos trabalhos que compõem o corpus desta investigação foi realizada consultando quatro tipos de referência. (1) Teses e dissertações relacionadas com o Ensino

⁵ Portal de busca, apresentando os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

⁶ Publicação criada em 2014 e mantida pela Associação Universidades em Rede (UniRede) em parceria com pesquisadores e universidades do país e do exterior da área de Educação a Distância e da educação apoiada pelas tecnologias digitais.

híbrido disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (2) Anais de Congressos existentes na área de EaD disponibilizados *on-line*, (3) artigos encontrados nas revistas científicas da ABED - RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância e na revista EmRede - Revista de Educação a Distância da UniRede e, (4) artigos científicos encontrados no Google Acadêmico (Google Scholar).

Buscou-se com esse estudo bibliográfico fazer uma reflexão teórica, a partir do pesquisado e publicado que conduzisse a observação de como as pesquisas sobre práticas híbridas estão sendo realizadas, bem como os discentes do Ensino Superior têm avaliado essa nova metodologia de estudo e aprendizagem.

Com a finalidade de mapear os artigos utilizou-se uma estratégia de busca por associação de palavras-chave, considerando-se a existência de pelo menos um destes termos: Ensino híbrido, *blended learning*, ensino híbrido no Ensino Superior, ensino semipresencial e, percepções/experiências dos discentes sobre o Ensino Híbrido no Ensino Superior. As buscas foram realizadas tomando-se por base a presença de pelo menos uma das palavras no título ou no corpo dos trabalhos publicados. Quando localizada a palavra, o trabalho era selecionado para compor o corpus da investigação. Tendo em vista a diversidade na forma de se abordarem os temas dos trabalhos selecionados, realizou-se uma primeira leitura tomando como referência os resumos apresentados em cada publicação. Ao todo foram encontrados 79 trabalhos que se relacionavam com a temática. Após análise, separou-se os trabalhos nas categorias Estado da Arte e Percepções/Experiências Discentes. Dessa forma, foi possível perceber que a maioria dos trabalhos relatam a utilização de diferentes metodologias ativas na construção de experiências em Ensino Híbrido. De todas as metodologias ativas, a mais recorrente foi a sala de aula invertida. Com relação ao Estado da Arte as publicações separadas eram muitas vezes escritas como “resumos” e por isso mesmo com um caráter bastante “raso” não servindo para computar um trabalho de “folego”.

Após, buscou-se identificar os artigos que tratavam do estado da arte no ensino híbrido do Ensino Superior, especialmente aqueles que tratavam da percepção dos discentes. De acordo com essa classificação, criou-se a categoria:

• **Ensino Híbrido – Estado da Arte:** quando o trabalho apresentava uma pesquisa em que o autor se preocupou em apresentar o estado da arte do ensino híbrido no Ensino Superior brasileiro.

Como o principal objetivo foi obter informações sobre a incidência de trabalhos que possuam como objeto de pesquisa a percepção dos discentes ao atuarem em cursos, onde o ensino híbrido faz parte do planejamento da disciplina, criou-se outra subcategoria.

• **Ensino Híbrido – Ensino Superior – Percepções/Experiências Discentes:** quando o trabalho apresentava uma pesquisa em que a fala dos discentes se relacionava com a abordagem híbrida nas disciplinas cursadas.

Após o enquadramento dos artigos segundo as categorias escolhidas, uma nova leitura foi realizada.

Apesar desse trabalho compreender uma boa amostra do que se encontra na literatura tem-se consciência que ele não abrange totalmente a produção acadêmica da área, nem mesmo que a leitura feita, pela autora, seja a única possível.

Esclarece-se, ainda, que não faz parte dos objetivos desta revisão analisar criticamente cada documento aqui apresentado ou esgotar o assunto pesquisado, mas mapear o que pode ser encontrado na área do ensino híbrido tanto sobre o seu estado da arte quanto sobre as percepções/experiências dos discentes referentes a essa metodologia de ensino.

Nas próximas seções apresentam-se os trabalhos encontrados para situar o leitor em relação ao que temos de pesquisas nessas temáticas.

3.1. Revisão de literatura sobre Ensino Híbrido

Nesta parte apresentam-se os trabalhos encontrados nas consultas realizadas sobre o ensino híbrido na educação. Os trabalhos de pesquisa apontados a seguir foram organizados a partir da seleção de material, agrupado por fontes de pesquisa, no período compreendido entre 2015 até 2019.

Os títulos foram classificados por ano de publicação, organizando-se os dados em tabela para posterior identificação de características e tendências do conjunto selecionado. A tabela 1 apresenta as publicações encontradas.

Tabela 1– Relação de publicações encontradas sobre Educação a Distância/Ensino Híbrido no período de 2015 a 2019⁷

N.	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PROBLEMA / OBJETIVO	METODOLOGIA	PUBLICAÇÃO
1	MARTINS, R. X.; LEITÃO, U. A.; SILVA, A. J. C.	2015	Análise de pesquisas em educação a distância no Brasil: produção de instituições de ensino superior públicas no período 2010-2015	Analisar a produção científica sobre Educação a Distância no Brasil entre 2010 e 2015.	Mapeamento das pesquisas para estabelecer uma classificação dos trabalhos por áreas temáticas	EmRede
2	NOVAIS, I. A. M.	2017	Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016	Analisar as experiências relativas ao ensino híbrido no Ensino Superior do Brasil	Revisão bibliográfica sobre o ensino híbrido em artigos científicos	Dissertação
3	ALBERGARIA, E.; LUIZ, W.; ROCHA, L.	2017	Mapeamento das pesquisas recentes em educação a distância	Realizar um mapeamento das pesquisas recentes em EaD	Revisão bibliográfica em EaD dos artigos em congressos e revistas brasileiras	XIV ESUD
4	PRETI, O.; MACIEL, C.	2017	Educação (a distância) mediatizada pelas tecnologias: quo vadis?	Responder se as tecnologias têm potencializado a comunicação entre interlocutores que não se encontram em uma relação face a face	Revisão bibliográfica sobre o contexto da EaD e das tecnologias no cenário brasileiro	XIV ESUD
5	ALMEIDA, F.; OLIVEIRA, C. I.	2017	Educação a distância e os sentidos construídos nos documentos legais	Apresentar a evolução da discussão em torno da EaD, os sentidos atribuídos à educação a distância e, a implicação das tecnologias nessa modalidade	Revisão dos documentos legais (leis; resoluções; instruções normativas e documentos oficiais em nível federal)	XIV ESUD

continua

⁷ As referências dos trabalhos mapeados estão disponíveis no Apêndice E.

N.	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PROBLEMA / OBJETIVO	METODOLOGIA	PUBLICAÇÃO
6	GIOLO, J.	2018	Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa	Analisar a trajetória da educação a distância no Brasil	Uso dos dados do Censo da Educação Superior do INEP	RBPAAE
7	GONÇALVES, A. E. M.; DIAS, F. A. S.; PAGNAN, C. L.; PEDROCHI JUNIOR, O.	2018	Uma análise dos periódicos especializados na área de educação a distância no Brasil	Apresentar uma análise dos periódicos especializados na área de EaD no Brasil avaliados pelo Qualis-Periódicos	Mapeamento dos periódicos da área de educação e ensino	24º CIAED
8	DINIZ, I. J. D.; ROCHA, S. L.; SANTOS, Y. B. D.; GOMES, A. V.	2018	Ensino híbrido na educação brasileira: uma revisão bibliográfica	Revisão bibliográfica a fim de contribuir para o estado da arte acerca do ensino híbrido no Brasil	Mapeamento de publicações apresentadas no Ctrl+E e WIE/CBIE de 2007 a 2017	Ctrl+E 2018
9	BATISTA JÚNIOR, R. O.	2018	Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de 20% de EaD na carga horária de cursos presenciais da UFPE	Analisar a inserção de até 20% de ensino a distância na carga horária total das graduações da Universidade Federal de Pernambuco	Análise da legislação para o ensino híbrido no Brasil, documentos da UFPE e dos cursos escolhidos	Dissertação
10	ROZA, J. C.; VEIGA, A. M. R.; ROZA, M. P.	2019	<i>Blended learning</i> : uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras	Explorar como o Blended Learning se apresenta no cenário educacional brasileiro	Análise das teses e dissertações nacionais relacionadas a Blended Learning, no período de 2013 a 2017	EDT – Educação Temática Digital
11	ANJOS, R. A.; SILVA, L. M.; ANJOS, A. M.	2019	Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura	Realizar um levantamento de conceitos a partir de pesquisas publicadas em teses e dissertações	Método de revisão sistemática da literatura	EmRede

Conclusão

Para a categoria - **Ensino Híbrido – Estado da Arte** - no Ensino Superior brasileiro encontrou-se 11 trabalhos. Pode-se perceber uma maior apresentação de trabalhos nos Congressos da área de Educação a Distância com 45% de trabalhos completos. Encontrou-se dois outros trabalhos não apresentados na tabela por estarem disponibilizados apenas como resumos. Foram trabalhos apresentados no 25º CIAED e ainda não disponibilizados, em sua forma completa, nos anais do evento. São eles:

“Uma reflexão sobre um marco legal para a modalidade de Ensino Híbrido” de Braz et al. (2019) e, “Portaria MEC n. 1.428: Revalorização do uso do EaD em cursos presenciais e fortalecimento do uso da aprendizagem híbrida” de Munhoz, Tessaro e Castanheira (2019).

Os trabalhos estão distribuídos da seguinte forma: 1 publicação em 2015, 4 publicações em 2017, 4 publicações em 2018 e 2 publicações em 2019. Esse aumento de publicações caracteriza o interesse pelo estudo do Ensino Híbrido como modalidade de trabalho para o ensino-aprendizagem dos componentes curriculares semipresenciais.

Observou-se também que dentre os trabalhos analisados foram encontradas publicações que abordavam especificamente o estado da arte da Educação a Distância (Martins; Leitão; Silva, 2015) e do Ensino Híbrido (Novais, 2017), (Roza, J.; Veiga; Roza, M., 2019) e (Anjos, R.; Silva; Anjos, A., 2019). Isso é coerente com a atualidade do assunto hibridismo que permeia a área desde o ano de 2015. Haja vista a realização do 25º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância com o tema - Abordagens híbridas no Ensino-Aprendizagem na EAD e a edição n. 2 da revista científica EmRede (2019) com o tema central - Ensino Híbrido ou *Blended Learning*. Todas as publicações têm uma abordagem teórica.

Batista Júnior (2018) em sua dissertação, após a coleta e análise dos dados, concluiu que a maioria dos professores da UFPE percebe o ensino híbrido como um avanço institucional. Os sujeitos entrevistados (professores, gestores, profissionais de TI) apontam avanços no processo ensino e aprendizagem a distância devido a flexibilização em relação ao tempo, ao espaço, à carga horária e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Com o ensino híbrido há, ainda, a possibilidade de inserção de metodologias ativas que permite atingir os variados estilos de aprendizagem discentes.

Novais (2017) em sua dissertação, após uma revisão bibliográfica sobre o Ensino Híbrido de 2006 a 2016, conclui que apesar dos desafios com a implantação das TIC no ensino,

há um aumento do interesse de docentes e discentes em empregar a metodologia híbrida no processo de ensino e aprendizagem.

Martins, Leitão e Silva (2015) analisam a produção científica sobre Educação a Distância no Brasil entre 2010 e 2015 e observam predominância de trabalhos sobre ensino-aprendizagem e docência enquanto há carência de artigos sobre tecnologias para EaD. Como a pesquisa foi realizada em 2015 e sabendo das mudanças na legislação brasileira quanto à Educação a Distância que ocorreram de 2016 até a atualidade, acredita-se que com os estudos sobre personalização no Ensino híbrido (sala de aula invertida, rotação por estações, laboratório rotacional e rotação individual) as pesquisas sobre as tecnologias para EaD vêm aumentando.

Almeida e Oliveira (2017) na revisão dos documentos legais (leis; resoluções; instruções normativas e documentos oficiais em nível federal) apresentam o delineamento da “evolução” terminológica da EaD no contexto da legislação educacional brasileira. Eles concluem que houve um avanço na nomenclatura, pois na Portaria n. 1.134/2016 passou-se da designação cursos de modalidade não-presencial para semipresencial a distância. Os autores afirmam que com o decreto n. 9.057/2017 que regulamenta o art. 80 da LDB traz “um novo marco para a educação superior a distância” havendo uma exigência de qualificação profissional, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação. A EaD desde a LDB vem se consolidando como uma outra forma de estudar e adquirir conhecimento com as vantagens e os desafios de estudar a distância.

Prete e Maciel (2017) ao responder se as tecnologias têm potencializado a comunicação entre interlocutores que não se encontram em uma relação face a face afirmam que as tecnologias e os ambientes virtuais não promovem por si só a interação. É preciso que os docentes e tutores propiciem ao discente a percepção de “estar junto de” para que a aprendizagem ocorra.

Giolo (2018) ao estudar a trajetória da educação a distância no Brasil observa a sua expansão acelerada conduzida pela iniciativa privada que detém, baseado nos dados do INEP mais de 90% das matrículas. Com o seu trabalho ele quer alertar sobre os dilemas que a EaD poderá produzir no Brasil.

Albergaria, Luiz e Rocha (2017) realizam uma revisão bibliográfica em EaD em artigos de congressos e revistas brasileiras, no intuito de conhecer quais temas têm sido mais

pesquisados na área. Com esse mapeamento eles observaram mais pesquisas em formação de professores, papel dos tutores, políticas e gestão da EAD, tecnologia e aprendizagem.

Semelhantemente, Diniz et al. (2018) apresentam um mapeamento de publicações apresentadas no Ctrl+E e WIE/CBIE nos últimos 10 anos, a fim de contribuir para a elaboração do estado da arte acerca do ensino híbrido na educação brasileira. Na mesma linha tem-se a pesquisa de Gonçalves et al. (2018) que analisando os periódicos especializados na área de Educação a Distância observam temáticas interessantes como tutoria, inclusão, avaliação, ambiente virtual de aprendizagem, mediação e uso das tecnologias de informação e comunicação.

Jiani Roza, Veiga e Marcelo Roza (2019) analisam as dissertações e teses nacionais relacionadas a *Blended Learning*, no período de 2013 a 2017. Como resultado, a pesquisa revelou um cenário crescente de estudos e experimentações com *Blended Learning* e suas modalidades, com a intenção de potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Rosana Anjos, Silva e Alexandre dos Anjos (2019) realizaram um levantamento de conceitos sobre Ensino Híbrido, a partir de pesquisas publicadas em teses e dissertações. Perceberam que existem dubiedades conceituais sobre o tema. A concepção de Ensino Híbrido está fortemente ligada à noção de educação a distância sendo, muitas vezes, entendida e simplificada como uma experiência de ensino semipresencial. Apesar da concepção de Ensino Híbrido ter se reconfigurado ele ainda está relacionado a modelos/estratégias/tecnologias/culturas da educação presencial e da distância. Concluem que

É preciso integrar tudo isso de uma maneira mais efetiva, pensando que, dentro de um contexto específico, diferentes modos de ensino/aprendizagem sejam reconhecidos, incentivados e praticados pelos professores. É misturando estratégias on-line e tradicionais em harmonia, ampliando e aprofundando a integração das TDIC para colaborar com a prática, a experimentação, a colaboração, o desenvolvimento da autonomia, e, nessa direção, conquistar o envolvimento dos estudantes em seu processo de ensino/aprendizagem. (Roza, J; Veiga; Roza, M. p. 219)

3.2. Percepções/Experiências dos Discentes⁸

Semelhantemente, à seção anterior apresentam-se os trabalhos encontrados nas consultas realizadas sobre as percepções/experiências dos discentes cursantes de disciplinas semipresenciais/Ensino Híbrido. Os títulos foram classificados, por ano de publicação, organizando-se os dados em tabela para posterior identificação de características e tendências do conjunto selecionado. A tabela 2 apresenta as publicações encontradas.

⁸ Utilizou-se a estratégia de busca por associação de palavras-chave, considerando-se as palavras percepção e experiência como sinônimos, pois ambas buscam compreender o “olhar discente”.

Tabela 2 – Relação de publicações encontradas sobre Percepções/experiências dos discentes no Ensino Híbrido Superior no período de 2015 a 2019⁹

N.	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PROBLEMA / OBJETIVO	METODOLOGIA	PUBLICAÇÃO
1	SERPA, J.	2015	A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior	Quais são os aspectos positivos e negativos no ensino semipresencial	Não evidenciada	Revista Digital Simonsen
2	SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F.	2016	Educação a distância na ótica discente	O que revelam os discursos de estudantes quanto às suas experiências pessoais em cursos de graduação, na modalidade a distância	Entrevistas com 26 estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e de Pedagogia	Educação e Pesquisa
3	MENDES NETTO, C.; FERNANDES, V. C.	2017	Ensino híbrido: uma experiência na educação superior	Como o ensino híbrido no contexto da Educação Superior pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem	Pesquisa bibliográfica e estudo de caso	23º CIAED
4	ADADA, F.	2017	Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na educação superior	De que forma as metodologias ativas têm se configurado na Educação Superior brasileira na última década	Estudo de caso, questionários	Dissertação
5	LUTZ, M. R.; SOARES, G. O.; NUNES, J. F.; MARQUES, I. L.	2018	Ensino híbrido: experiências de sala de aula no ensino superior	Relatar uma experiência de ensino com o uso das TDIC	Sequência de atividades, questionário	I EPTM
6	NASCIMENTO, E. R.; ANJOS, F. L. M. R.; MENEZES, K. K. O.; OLIVEIRA, G. B. L.	2018	Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no ensino superior: qual a percepção dos estudantes?	Qual a percepção dos estudantes de graduação da rede particular de ensino sobre o uso de narrativas digitais para uma aprendizagem significativa	Entrevistas individuais, grupo focal, diário de campo e observação	Educação por Escrito

continua

⁹ As referências dos trabalhos mapeados estão disponíveis no Apêndice F.

N.	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PROBLEMA / OBJETIVO	METODOLOGIA	PUBLICAÇÃO
7	MACHADO, N. S.	2018	Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes	Identificar as preferências educacionais dos estudantes em dois modelos pedagógicos do ensino superior presencial que se utilizam da parcialidade a distância	Utiliza como corpus os documentos institucionais e os relatos da observação participante	Dissertação
8	LEANDRO, S. M.; CORRÊA, E. M.	2018	Ensino híbrido (<i>blended learning</i>): potencial e desafios no ensino superior	Discutir os potenciais e desafios que impactam no uso do ensino híbrido no Ensino Superior.	Análise de 10 publicações entre 2012 – 2017 que apresentaram as motivações, potencialidades e desafios do Ensino Híbrido	EmRede
9	PEZENTI, N. N. G.; RAMOS, J. K.; DOMINGUES, M. J. C. S.	2019	Disciplina em EAD num curso presencial: Comportamentos e percepções	Identificar os comportamentos e percepções dos discentes do Ensino Presencial quando submetidos a uma disciplina <i>online</i>	Aplicação de um questionário	25º CIAED

Conclusão

Para a categoria **Ensino Híbrido – Ensino Superior – Percepções/Experiências Discentes** encontrou-se 9 trabalhos. Os trabalhos são distribuídos da seguinte forma: 1 publicação em 2015, 1 publicação em 2016, 2 publicações em 2017, 4 publicações em 2018 e 1 publicação em 2019. Da leitura das teses e dissertações envolvendo a percepção e a experiência discente tem-se que:

Machado (2018) procurou compreender as preferências dos estudantes nas modalidades de ensino presencial e a distância. Para isso, utilizou questionários e entrevistas com 70 estudantes de duas universidades, uma pública e outra privada. Os estudantes da IES (Instituição de Ensino Superior) privada preferem o estudo presencial principalmente devido ao potencial de interação direta com os docentes e colegas, entretanto apontam que o suporte *on-line* pode beneficiar a aprendizagem. Na IES pública, há preferência pela mescla de contextos presenciais e a distância, mas sugerem o uso de materiais interativos, multimidiáticos ao invés da predominância de textos. Os estudantes ainda ressaltam que não são todas as disciplinas que possuem potencial para acontecer na modalidade a distância. A semipresencialidade é considerada positiva por oferecer flexibilidade de horários e a presença das tecnologias para os estudos. A fala dos estudantes reforça o desejo de uma educação verdadeiramente híbrida, que integre as modalidades presencial e a *on-line*, que permita ao estudante ter mais autonomia e protagonismo e que valorize o docente como mediador.

Adada (2017) apresenta como resultados de sua pesquisa a compreensão dos discentes de que: (1) a aprendizagem ativa pressupõe maior e mais efetiva interação entre alunos e professores, (2) a junção das metodologias ativas (atividades, jogos, problemas, projetos relevantes) com tecnologias digitais proporcionam um maior aprendizado, (3) as metodologias ativas fornecem abordagens interessantes que ajudam na assimilação dos conteúdos, (4) a nova organização dos conteúdos facilitou a aprendizagem e a compreensão, favorecendo um maior engajamento discente nas ações propostas (ação pedagógica colaborativa). A pesquisadora percebeu algumas lacunas no processo, especialmente no que diz respeito à formação docente para a utilização de metodologias ativas. Finalmente, os resultados mostram que “propostas inovadoras, sob a visão discente, ainda que com pequenas dificuldades, são altamente mobilizadoras e de alto impacto no engajamento discente no processo de ensino e aprendizagem”.

Dos trabalhos publicados em revistas tem-se o de Serpa (2015) questionando as poucas publicações sobre as percepções discentes e levantando a questão de quais aspectos, os estudantes consideram como positivos e negativos com a inserção de momentos semipresenciais em disciplinas de cursos presenciais.

Participaram dessa pesquisa mais de 20 alunos de diferentes cursos que apontaram como aspectos positivos: o tempo dedicado ao envolvimento nas atividades semipresenciais e organização de seu tempo a seu modo, não ficando “presos” a horários fixos como ocorre na modalidade presencial. Também, dizem que é uma boa oportunidade para quem não possui tanto tempo disponível para aos estudos em sala de aula.

Outro fator apontado se refere a aprendizagem autônoma (discente protagonista). Os discentes destacam que o aluno no ambiente *on-line* “deve” ser mais organizado e disciplinado, pois ele é o responsável por sua aprendizagem. Contudo, na autoaprendizagem o aluno precisa ser estimulado pelo professor de forma que este ofereça subsídios e sugestões de como o discente poderá organizar e administrar melhor o seu tempo. Ainda, assinalam que na modalidade *on-line* é exigida uma busca maior de informações.

Como aspectos negativos citam a ausência de *feedback* imediato por parte dos docentes diferentemente do que ocorre em uma disciplina presencial.

Serpa (2015) conclui sua pesquisa fornecendo algumas sugestões tais como: (1) incorporação de um canal de comunicação síncrono que permita respostas mais imediatas entre discente-docente; (2) inclusão de meios audiovisuais que simulem uma presença do professor mais próxima e, (3) reforço de um *feedback* imediato por parte do docente.

Souza, Franco e Costa (2016) analisando os discursos dos entrevistados de dois cursos distância da Universidade Estadual de Maringá – PR, observaram a forte influência das imagens construídas, ao longo da história pela escolarização na modalidade presencial. Os discentes se referem, inicialmente, ao caráter utilitário da EaD - facilidade de acesso ao ensino superior via educação a distância (EaD) e sua adequação às condições de vida dos alunos para, posteriormente, pensar a EaD como uma forma de acesso ao conhecimento.

As autoras ainda relatam a preferência dos estudantes pesquisados pelo livro impresso como suporte à aprendizagem por sua facilidade de ser portátil e leitura evitando, com isso, a leitura direta na tela do computador. As videoaulas também são importantes para o aprendizado, pois podem ser revistas várias vezes facilitando o entendimento do conteúdo. As principais

fragilidades apontadas pelos discentes estão (1) na demora dos tutores em esclarecerem as dúvidas postadas no fórum, (2) empecilhos de ordem técnica que comprometem as webconferências e, (3) na linguagem utilizada nas videoaulas, pelo docente que, muitas vezes, se encontra em um nível acima do entendimento do discente.

Mendes Netto e Fernandes (2017) pesquisaram as percepções de 25 estudantes de Pedagogia e 29 de Educação Física de uma universidade privada de Minas Gerais, durante o desenvolvimento da disciplina Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Inicialmente apresentaram aos discentes o plano de ensino e detalhamento da metodologia de desenvolvimento das atividades da disciplina. O modelo de ensino híbrido adotado na disciplina foi distribuir 50% das aulas na modalidade a distância, com suporte de um Ambiente Virtual de Aprendizagem e 50% desenvolvidas de forma presencial. Antes do término da disciplina, um questionário foi aplicado à turma com o objetivo de avaliar a percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento da disciplina.

Os resultados demonstram que 85% dos estudantes consideraram que a metodologia utilizada promoveu as suas aprendizagens. As autoras verificaram que os discentes se sentem confortáveis diante do uso das tecnologias na educação, mesmo tendo aqueles que ainda não dominam na totalidade seu uso. Quanto a aprendizagem, 85% dos estudantes concordam que a metodologia promoveu a aprendizagem de conteúdo e que gostariam de ter novas disciplinas com essa metodologia. Contudo, mostram uma resistência em identificar as aulas não presenciais tão relevantes quanto as presenciais. Elas finalizam seu artigo afirmando que a disciplina mobilizou os estudantes a compreenderem a importância de um currículo inovador e a atuação do professor na função de mediador. Para elas a abordagem do ensino híbrido favorece uma postura mais participativa dos estudantes e que o uso das tecnologias contribui no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda na linha de pesquisa da percepção dos estudantes sobre Ensino Híbrido em disciplinas tem-se o trabalho de Lutz et al. (2018). Os autores relatam uma experiência de ensino híbrido realizada com 11 estudantes de um curso de Licenciatura em Matemática por meio de uma sequência de atividades com o tema “probabilidade”. Além das TDIC, os pesquisadores empregaram a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE), metodologia ativa que contribui no processo de dinamização do ambiente educacional, e algumas ferramentas de produção de conteúdo digital tais como histórias em quadrinhos e infográficos. A aplicação foi dividida em

3 etapas, mesclando atividades presenciais e não presenciais. Ao concluírem as atividades, os autores entrevistaram os discentes que relataram ser o Ensino Híbrido uma ótima oportunidade de desenvolver conteúdos na sala de aula, saindo um pouco do uso tradicional de quadro, giz e livro. Os autores perceberam a potencialidade do Ensino Híbrido em motivar e proporcionar autonomia aos estudantes na aprendizagem do conteúdo, fazendo com que se tornem protagonistas de seus conhecimentos enquanto o professor atua como um mediador desse conhecimento, sanando possíveis dúvidas e dificuldades encontradas durante as atividades. Como aspectos negativos, os discentes destacaram principalmente problemas de conexão da internet, o que dificultou finalizar as atividades no tempo previsto e postar as atividades requeridas.

Encontrou-se, também, outro trabalho apresentado na tabela: “Disciplina em EaD num curso presencial: comportamentos e percepções” de Pezenti, Ramos e Domingues (2019) apresentado no 25º CIAED, mas ainda não disponibilizado, em sua forma completa, nos anais do evento. Contudo, lendo seu resumo parece trazer contribuições para a temática da percepção discente em relação ao Ensino Híbrido.

Pezenti, Ramos e Domingues (2019) após a análise de dados identificam que uma parcela significativa de discentes aprovou a experiência em EaD, contudo, um grande percentual deles ainda apresenta resistência ao modelo EaD. Outro resultado das suas análises é que os discentes não apresentam dificuldades em utilizar as ferramentas tecnológicas para desenvolverem as atividades *on-line*. Estes resultados corroboram a pesquisa de Mendes Netto e Fernandes (2017) reportada anteriormente.

Leandro e Corrêa (2017) buscaram em artigos científicos publicados entre 2012 e 2017 pesquisas que contribuíssem para uma maior reflexão, posicionamento crítico e entendimento sobre o uso do Ensino Híbrido no Ensino Superior. Elas selecionaram 10 trabalhos que, após lidos e analisados, proporcionaram a divisão das suas considerações em 3 categorias – motivações, potencialidades e desafios.

Como motivações para a adoção do Ensino Híbrido, as autoras catalogaram: (1) contribuir para a autonomia do discente do Ensino Superior na construção do seu conhecimento, (2) discutir a participação discente no processo de aprendizagem a distância e, ao mesmo tempo, analisar o ensino semipresencial na perspectiva do aluno e de acordo com as necessidades contemporâneas para o uso de tecnologias, (3) atender aos discentes que preferem aulas

presenciais e aos que preferem aulas *on-line*, (4) conhecer os sentimentos dos estudantes em relação às aulas ministradas por meio das metodologias ativas e do Ensino Híbrido, (5) investigar os fatores que, na visão dos discentes, acrescentam qualidade às aulas semipresenciais.

Como benefícios para a adoção do Ensino Híbrido, tem-se: (1) os recursos e as ferramentas digitais potencializam o aprendizado, (2) apreço dos discentes pela metodologia de ensino, (3) a metodologia permite tempo para que o estudo do conteúdo básico lecionado seja aprofundado, (4) participação mais ativa dos alunos se sentindo mais motivados a expor suas ideias e experiências durante as aulas, aumento no índice na realização das atividades e, interação com os colegas. A atuação do professor e a própria modalidade mista são fatores que podem corroborar com o aumento do engajamento.

Como desafios as autoras apresentam: (1) a autonomia e a cultura do auto estudo ainda são desafios aos alunos, (2) falta de *feedback* dos professores, (3) quantidade e linguagem do material didático, (4) ausência de informações necessárias para a efetiva implantação do Ensino Híbrido nas IES que adotam essa modalidade de ensino e, a deficiência da regulamentação do Ensino Híbrido no Brasil contribuindo para que essa modalidade de ensino possa ocorrer de forma equivocada, (5) necessidade de alterar o formato do material instrucional. Não transferindo a abordagem tradicional, preparada para o modelo presencial, para as aulas *on-line* sem as devidas adequações, (6) falta de orientação da equipe de suporte dos cursos a distância, (7) exigência de uma postura proativa do corpo discente e, a necessidade de uma formação docente que o qualifique para o uso dos elementos pedagógicos e tecnológicos básicos da modalidade a distância.

Leandro e Côrrea (2018) concluem que “o ensino híbrido se destaca como uma promissora proposta pedagógica para o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, contudo se enfatiza a necessidade de uma maior discussão entre todos os atores educacionais para que essa modalidade de ensino atinja o seu objetivo”.

Nascimento et al. (2018) realizaram uma pesquisa com 25 estudantes do Ensino Superior em um curso de extensão aplicando metodologias ativas (sala de aula invertida, aprendizagem baseada em equipe e aprendizagem baseada em projetos). Os discentes destacam como pontos positivos: (1) trabalhar com metodologias ativas é interessante e motivador, (2) integrar os conhecimentos teóricos com as experiências práticas, (3) envolvimento no processo de ensino e

aprendizagem, (4) as novas habilidades adquiridas por causa da metodologia de ensino utilizada (trabalho em equipe, o respeito ao outro, a possibilidade de estudarem o que realmente lhes interessava, o ritmo de cada um). Entretanto, alguns alunos levantaram algumas preocupações tais como: (1) a prática minimizar a importância da teoria, (2) os estudantes encararem as aulas como lazer ou ambiente de estudo com menos rigor, conduzindo-os a uma aprendizagem deficitária; (3) os professores não estarem preparados para testar métodos diferentes sem prejuízo no processo de aprendizagem; (4) os alunos não estarem dispostos a sair do ensino tradicional.

Ao iniciar a pesquisa exploratória percebeu-se que não havia uma delimitação temporal de quando iniciou-se a trabalhar e pesquisar sobre o Ensino Híbrido no Brasil. Apesar da modalidade semipresencial surgir em 2004, com a publicação da Portaria n.4.059 de 2004 (BRASIL, 2004) que passou a permitir no Brasil, a possibilidade de oferta de até 20% da carga horária total dos cursos da graduação presenciais utilizando-se a modalidade a distância, foi a partir de 2016, com a revogação dessa portaria pela Portaria n. 1.134/2016 (BRASIL, 2016) que o Ensino Híbrido começa a se estabelecer como uma forma de ensino. A partir do movimento legal de experiência híbrida – a previsão de atividades semipresenciais em cursos presenciais de graduação (Brasil, 2004) – a legislação vem trazendo alterações que flexibilizam as exigências de materialidade física. Recentemente, a Portaria n. 1.428/2018 (Brasil, 2018) ampliou de 20% para 40% do total da carga horária, o limite de aulas na modalidade de ensino a distância em cursos presenciais de graduação e a Portaria n. 275/2018 (Brasil, 2018) regulamentou os programas de pós-graduação *stricto sensu* à modalidade a distância, tendo em vista seu artigo 6º que determina a oferta de disciplinas esparsas a distância em cursos presenciais.

Compreende-se que o Ensino Híbrido surge, na atualidade, como uma das principais tendências para a educação, por promover uma integração entre o ensino presencial e as propostas de ensino *on-line*, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais atrativo e dinâmico, por meio de um planejamento estruturado. Percebe-se que o hibridismo é um caminho para possibilitar aos estudantes mais responsabilidade e autonomia sobre seu próprio aprendizado e uma forma de se intensificar a interação e a cooperação e a colaboração entre o professor mediador-estudantes e estudante-estudante.

Todavia, percebe-se que um planejamento bem estruturado, pautado em metodologias ativas, é fundamental para que o ensino híbrido apresente sucesso. Vale lembrar também que

não basta somente ter a tecnologia, deve-se estar atento à capacitação dos professores que irão atuar como mediadores de todo esse processo.

Acerca da percepção/experiência dos estudantes, as pesquisas indicam desafios que precisam ser superados no que tange ao material didático e atividades propostas. Mas, apresenta também avanços nos aspectos relativos aos estudos orientados a distância pelo professor. É evidente a necessidade de mais pesquisa para a compreensão sobre o engajamento discente frente às novas abordagens metodológicas.

Com o objetivo de ampliar a temática discutida, no capítulo 6, desta pesquisa, serão apresentados dados e análises acerca das experiências vivenciadas pelos discentes em uma disciplina da pós-graduação com práticas híbridas.

4. Práticas Híbridas na Educação



Confira por meio do QR Code
“Ensino Híbrido-Personalização e
Tecnologia na educação”

Ensino híbrido, educação híbrida, modalidade híbrida, *blended learning*, hibridismo, ensino misto ou práticas híbridas são alguns dos termos que os pesquisadores na área se apropriam para fazer referência à metodologia de ensino que associa aulas presenciais e aulas *on-line*, portanto podem ser considerados sinônimos.

Conforme observam os autores Bacich Martins (2016), e Güzer e Caner (2014) o tema *Blended learning* começou a ser debatido, a partir dos anos 2000, com maior ênfase maior no benefício das duas estratégias de ensino, *on-line* e face a face. Com base nas discussões de Picciano e Dziuban (2007), é interessante ressaltar que há uma variedade de explicações sobre o significado do termo, não havendo, até o presente momento, uma definição unificada e compartilhada por pesquisadores, principalmente uma definição que abarque todas as possibilidades educacionais decorrentes da utilização desse modelo de ensino.

Embora, haja diferentes definições encontradas na literatura, Cherry (2010) afirma que há certa convergência em alguns aspectos. Em primeiro lugar, todas elas contemplam diferentes estratégias de condução do conteúdo, aglomerando propostas presenciais e *on-line*, envolvendo, portanto, diferentes estilos de aprender, uma vez que cada um aprende de uma forma diferente. Em segundo, as diferentes estratégias de utilização dos recursos dependem da socialização e do trabalho colaborativo para a construção de conceitos. Em terceiro lugar, avaliações são necessárias para que a apropriação gradativa dos conteúdos e, conseqüentemente, o caminho de elaboração das ideias mais simples para as mais complexas seja um percurso viável na apropriação dos conceitos e, finalmente, a abordagem do híbrido é centrada no estudante, que

gradativamente conquista autonomia sobre sua aprendizagem e desempenho acadêmico e pode traçar, junto aos educadores, um caminho em direção aos objetivos atingidos.

Para o autor Moran, em sua obra “*Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje*”

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015b, p. 27).

De forma geral, pode-se afirmar que híbrido se refere a convergência de dois modelos de educação: o modelo tradicional, no sentido de envolver o ensino e a aprendizagem em um ambiente físico, a sala de aula, e o modelo *on-line*, que faz uso de tecnologias digitais para promover o ensino. Entende-se que a integração de ambos modelos, tradicional e *on-line*, é uma estratégia pedagógica, cujo objetivo é favorecer o processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, nessa pesquisa, utiliza-se, o termo “prática híbrida”, por compreender ambos os modelos como um uma prática de ensino.

Tori (2009) ao definir convergência presencial e virtual, afirma que os dois ambientes de aprendizagem, sala de aula presencial e ambiente virtual de aprendizagem, que surgiram e desenvolveram historicamente de maneira separadas vêm se descobrindo mutuamente complementares e o resultado dessa convergência são cursos híbridos que procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade.

Tori (2010), em outro texto, complementa esse pensamento

Aos poucos os educadores e os próprios alunos estão descobrindo que os recursos virtuais podem ser um excelente suporte às atividades presenciais. Uma aula presencial na qual os alunos possam se comunicar via ambiente virtual ou a utilização de um simulador de realidade virtual com a presença física de um instrutor são exemplos do grande potencial que surge da cooperação entre virtual e presencial (p. 28).

Dessa forma, compreende-se que as práticas híbridas surgiram com o intuito de articular as metodologias já utilizadas em sala de aula com os recursos tecnológicos digitais, oportunizando ao discente aprender *on-line* de qualquer lugar, a qualquer hora, ao mesmo tempo que se beneficia da supervisão física e das orientações presenciais.

Nessa mesma linha de raciocínio, Christensen, Horn e Staker (2013) afirmam que, em muitas escolas, as práticas híbridas ganham espaço como mudança para uma sustentação de inovação. Os autores percebem na forma híbrida uma tentativa de integrar o “melhor dos dois mundos”, isto é, as vantagens da educação *on-line* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.

Essas transformações ocasionadas pelas tecnologias digitais construíram um novo cenário educacional, onde “o digital atua como um amplificador de possibilidades do mundo físico, permitindo que surjam novas práticas sociais, artísticas e tecnológicas inovadoras, que se sucedem, interpõem e revezam entre o mundo físico e digital” (PEÑA; ALLEGRETTI, 2012, p. 99).

Nesse aspecto, pensar em novas dinâmicas para a sala de aula tradicional, que integre práticas híbridas no ensino, mostra-se relevante, uma vez que segundo Lacerda Santos (2018) a migração da sala de aula convencional para a sala de aula virtual constitui um desafio didático. A sociedade está inserida num contexto digital que requer novas formas de pensar a educação. Somente os espaços físicos da escola ou da universidade não bastam, é preciso ir além, traçar novos caminhos que valorizem a aprendizagem e os relacionamentos estabelecidos por ela, por isso, os espaços do presencial e do virtual precisam ser complementares.

Dessa forma, as práticas híbridas de ensino podem ser vistas como uma possibilidade para a construção de novas metodologias educacionais, uma forma de fazer a educação de maneira diferente, promovendo atividades mediadas por tecnologias digitais. Enfim, as possibilidades educacionais são múltiplas e variadas.

Interessante considerar que essa discussão não é recente, em 2003, Moran afirmava que a educação *on-line* começava a trazer contribuições significativas para a educação presencial, pois em algumas universidades já havia a integração de aulas presenciais e atividades virtuais, flexibilizando espaço e tempo e ampliando as possibilidades de espaços de ensino-aprendizagem.

Cabe, neste momento, ressaltar que, nos últimos anos, a legislação que faculta às Instituições de Ensino Superior a inclusão de atividades não presenciais ou semipresenciais, em seus currículos, passou por modificações, inclusive no que tange a pós-graduação *stricto sensu*.

Até pouco tempo, somente cursos de graduação estavam regulamentados a oferecer até 20% da carga horária total na modalidade *on-line*, segundo a Portaria do MEC n. 2.253, de 18 de outubro de 2001. No entanto, essa Lei foi revogada, após três anos pela Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, passando a prever que as Instituições de Ensino Superior poderiam introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizassem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394 de 1996. Segundo a legislação poderiam ser ofertadas disciplinas integral ou parcialmente na modalidade semipresencial, desde que não ultrapasse o limite de 20% da carga horária total do curso.

Em seguida, o documento foi revogado, novamente, com a Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, facultando as Instituições de Ensino Superior a oferta de disciplinas na modalidade a distância em curso de graduação reconhecido.

Em dezembro de 2018, a legislação passou por novas alterações, mas agora no que tange a pós-graduação *stricto sensu*. A Portaria n. 275, de 18 de dezembro, regulamenta os programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância. Dentre os artigos referentes a Lei, o art. 6º determina que

A oferta de disciplinas esparsas a distância não caracteriza, per se, os cursos como a distância, pois as instituições de ensino podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base na Lei n. 9.394, de 1996, e na Portaria MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016, no que couber.

Compreende-se que a nova Resolução consolida a implementação de práticas híbridas no ensino da pós-graduação no Brasil, uma vez que favorece a convergência entre o presencial e o *on-line*.

Pertinente observar que somente o uso da tecnologia digital não configura práticas híbridas na educação. Segundo Horn e Staker (2015, p. 34)

Ensino híbrido é fundamentalmente diferente da tendência muito mais ampla de equipar as salas de aulas com dispositivos e programas de computador, mas é facilmente confundida com ela. O uso comum do termo “ensino híbrido” nos círculos educacionais pelos meios de comunicação sofre de um problema de “ênfase aos extremos”. As pessoas usam o termo de forma demasiadamente ampla, para se referir a todos os usos da tecnologia na educação.

Em outra visão sobre o ensino híbrido, Rodrigues (2010), afirma que o conceito pode congrega a mescla de variados recursos tecnológicos, e também a combinação de diferentes métodos de ensino aprendizagem. Ideia semelhante traz Litto (2010), que emprega híbrido ou *blended* para cursos parcialmente a distância e parcialmente presenciais, e, aprendizagem *blended* ou híbrida, àquela que mistura ou alterna métodos presenciais e a distância.

Para Tori (2010), encontros presenciais em cursos a distância são cada vez mais comuns, pois com o auxílio das tecnologias interativas as atividades virtuais estão conseguindo aumentar a sensação de proximidade percebida pelos discentes. Um exemplo é a videoconferência que pode aproximar o docente do discente. Por meio de chats os próprios alunos podem se aproximar entre si e, se aproximarem do professor. Com os recursos de realidade virtual é possível uma maior aproximação entre aluno e conteúdo de aprendizagem.

As tecnologias digitais possibilitaram à educação um rompimento com as barreiras geográficas e sociais. “seja a educação virtual, melhorada com encontros e atividades presenciais, seja a educação presencial, enriquecida com atividades virtuais, o fato é que há formas muito mais interessantes, viáveis, flexíveis e eficientes de ensinar e aprender” (TORI, 2010, p. 32-33).

O autor descreve algumas possibilidades de integração, a saber:

- a) substituição de aulas expositivas por material interativo *on-line*, complementado por aulas presenciais, com menor carga horária e pequeno número de alunos, destinadas a atividades que envolvam discussões, esclarecimentos de dúvidas, dinâmicas de grupo, orientações;
- b) aulas magnas oferecidas via teleconferência ou em encontros ao vivo;
- c) gravação em vídeo de aulas magnas, sincronizado com os respectivos slides de apresentação e disponibilização aos alunos, via servidores de vídeo *streaming*;
- d) criação de fóruns de discussão por série, por área, por disciplina e por projeto;

- e) oferecimento de monitoria *on-line* aos alunos;
- f) oferecimento de laboratórios virtuais que permitam aos alunos a realização de experiências preparatórias, reduzindo-se o tempo necessário para experimentações em laboratórios reais, ou, em alguns casos, substituindo-se laboratórios que ocupam espaço físico;
- g) apoio a projetos colaborativos, mesmo que realizados em sala de aula, por meio de recursos virtuais;
- h) oferecimento aos alunos de conta para acesso, via internet, a área em disco virtual, a conteúdos e laboratórios virtuais, a fóruns de discussão, a biblioteca virtual e a outros recursos de apoio (TORI, 2010, p. 32).

Enfim, nota-se que a discussão em relação às práticas híbridas cada vez mais enfatiza os métodos de aprendizagem e os recursos tecnológicos. Essas discussões já não se restringem à análise das modalidades de ensino e, muito menos, à oposição presencial versus distante. Graham (2005) citado por Tori (2010, p. 33-34), identifica quatro níveis de aplicação para a integração das práticas híbridas em uma organização educacional. São elas:

- a) Nível da atividade: nesse nível podem ser misturados elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade de aprendizagem, como uma aula em laboratório, com a presença do professor, na qual são utilizados simuladores de realidade virtual; outro exemplo seria o treinamento prévio em simuladores seguido por experimentos ao vivo em laboratório; também pode haver atividades práticas presenciais apoiadas por recursos virtuais.
- b) Nível da disciplina: nesse nível uma disciplina é composta pela mescla de atividades puramente a distância com outras exclusivamente presenciais; os cursos tradicionais já se utilizam um pouco desse modelo ao intercalar atividades extraclasse (as tradicionais lições de casa) com as aulas em sala; mas há muitas outras combinações possíveis nesse nível.
- c) Nível de curso: nesse caso a composição de um curso se dá por meio de uma grade curricular composta por disciplinas presenciais e não presenciais; a proporção entre essas duas modalidades de disciplinas é que define se o perfil do curso tende mais para o virtual ou para o presencial.

- d) Nível institucional: quando o *blended learning* encontra-se incorporado ao projeto pedagógico institucional, o planejamento dos cursos procura combinar adequadamente as atividades presenciais e virtuais em função das características de cada curso, do público-alvo e dos objetivos pedagógicos; há infraestrutura e equipes de apoio, bem como uma cultura organizacional que não discrimina ou privilegia uma ou outra forma de aprendizagem; nem toda instituição que ofereça cursos presenciais e também cursos a distância necessariamente já atingiu esse nível.

Diante do impacto da informação e da comunicação digital na sociedade, as condições atuais da educação estão se modificando de forma rápida, pressionadas por uma variedade de forças sociais, econômicas e tecnológicas. No entanto, tudo é muito novo, por isso ainda estamos aprendendo a desenvolver propostas pedagógicas que incorporem as práticas híbridas na educação. A concepção de híbrido é vista como uma possibilidade diante dos desafios propostos, são propostas educativas que podem torna-se práticas pedagógicas desenvolvidas com o apoio tecnológico possibilitando a mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

Vamos conhecer escolas inovadoras? Acesse os vídeos:



Colégio Sesi Internacional



Projeto Âncora

5. Percurso metodológico

O caminho da investigação científica contempla muitos passos, dentre eles uma minuciosa revisão da literatura, consoante ao problema e aos objetivos da pesquisa. Em seguida, é importante a formatação do percurso metodológico para a realização da pesquisa. Neste capítulo, serão apresentados os seguintes tópicos referentes à pesquisa da dissertação:

1) Parte Conceitual

- Metodologia de pesquisa.
- Objetivos.
- Estudo exploratório.

2) Parte Operacional

- Caracterização da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica.
- Campo de pesquisa.
- Participantes da pesquisa.
- Instrumentalização da pesquisa e coleta de dados.
- Procedimentos para a análise de dados.
- Considerações sobre o percurso metodológico.

Adotou-se tal organização com o intuito de facilitar a compreensão leitora no que se refere ao processo investigativo.

5.1. Metodologia de pesquisa

Esta investigação delimitou-se na temática práticas híbridas e se organizou metodologicamente com o objetivo de assegurar o rigor científico que se faz necessário para consolidar a produção de novos conhecimentos. Dessa forma, optou-se pela abordagem qualitativa com objetivo exploratório, construída por meio de um estudo de caso, instrumentalizada por questionário e entrevista. Nesse sentido, a investigação pautou-se na

problematização: *Como foi a experiência discente vivenciada na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica em relação à aplicação das práticas híbridas?*

De acordo com Creswell (2010, p. 209), a pesquisa qualitativa é “uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem”. Justifica-se a escolha dessa abordagem em virtude de sua capacidade de compreender a natureza de um fenômeno determinado.

Creswell (2010, p. 26) explicita ainda que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Novamente, o autor justifica a escolha dessa abordagem, uma vez que o presente estudo busca analisar a experiência discente acerca das práticas híbridas. A temática também se apresenta como um fenômeno novo para a universidade e abarca uma implicação social, a saber: o uso de práticas híbridas como estratégia pedagógica em sala de aula.

Observa-se também que a temática, no Brasil, ainda é relativamente nova. Diante dessa constatação acatou-se o desafio de explorar a temática em questão e, por meio de um processo de investigação científica, desvelar o fenômeno das práticas híbridas, principalmente no que tange a experiência dos discentes.

Destaca-se que a ausência de pesquisas anteriores, inclusive, na própria universidade apresentou um desafio para a construção de um percurso teórico- metodológico coerente para o tema. Nesse delineado, anteriormente apresentaram-se as referências sobre tecnologias digitais na educação, educação *on-line* e práticas híbridas no ensino, a fim de contribuir com os processos constitutivos teóricos educacionais.

No que se refere ao objetivo exploratório desta pesquisa, compreende-se segundo Gil (2007) que pesquisas dessa natureza envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

Já no que se refere à estratégia de investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso aos aspectos metodológicos, contemplou-se o estudo de caso, que segundo Yin (2005, p. 32) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Igualmente, essa investigação se constrói em um amplo contexto de crescimento das práticas híbridas, fenômeno contemporâneo, e tem em vista um pequeno grupo de discentes que

experimentaram o hibridismo em uma disciplina da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, essa investigação por meio de um estudo de caso, será significativa para o aprofundamento do fenômeno pesquisado: as práticas híbridas no ensino.

5.2. Objetivos

Para a construção de uma pesquisa científica é necessário percorrer vários momentos, além da definição do objeto de estudo e da problematização, a construção de objetivos mostra-se de grande importância.

Segundo Creswell (2010, p. 100), “a declaração de objetivo estabelece a direção para a pesquisa”. Ademais, o autor esclarece que o objetivo de pesquisa se revela o fator mais relevante do estudo sistemático. Para lograr êxito na escolha do objetivo, o pesquisador deve escrevê-lo de forma clara e concisa.

Esclarecida a intenção da investigação, o subsídio do percurso metodológico foi consolidando etapas, ramificando-se em objetivos específicos. Sendo assim, os objetivos da pesquisa contemplaram o geral e os específicos, conforme declarados abaixo.

Objetivo geral:

- Analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP).

Objetivos específicos:

- Delinear o perfil dos discentes da pós-graduação que atuaram na disciplina.
- Identificar o que os discentes compreendem por práticas híbridas.
- Investigar as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP.

5.3. O estudo exploratório

Foi conduzido um estudo exploratório, prévio à aplicação da pesquisa, para identificar questões chaves na área de experiências híbridas na educação. Esse estudo exploratório ocorreu no primeiro semestre de 2019, em uma turma da Pós-Graduação, na disciplina Aprendizagem Colaborativa On-line e Interfaces Estéticas do Ciberespaço (ACOIEC). Essa etapa se constituiu concomitante à elaboração do Projeto de Qualificação. A saber, vamos considerar essa primeira experiência como caso prévio. O Projeto de Qualificação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília e deve ser apresentado pelo discente de mestrado e aprovado pela banca examinadora, composta pelo orientador, um membro interno do programa e um membro externo.

No primeiro momento, a disciplina ACOIEC foi selecionada por ser um modelo experimental na pós-graduação *stricto sensu* que faz uso de práticas híbridas, cujo objetivo é experimentar diversas ferramentas tecnológicas digitais para promover aulas presenciais e on-line. A turma foi composta por 13 estudantes, incluindo a pesquisadora. Durante a disciplina elaborou-se o projeto de qualificação, cujo intenção inicial era ter como objeto de pesquisa a própria turma. Foram coletados dados nesse primeiro momento, a saber: a) Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; b) gravação de três aulas presenciais; c) gravação de três aulas *on-line* realizadas por meio do *Hangout* e *Facebook*; d) construção de um diário de bordo; e) gravação de depoimentos dos discentes. Esses instrumentos utilizados nessa pequena investigação inicial possibilitaram trazer elementos para um conhecimento prévio a respeito de aspectos técnicos e pedagógicos em relação ao uso de práticas híbridas em uma disciplina da pós-graduação.

No segundo momento, meados de julho de 2019, foi apresentada, junto à banca examinadora, a proposta de pesquisa, a qual passou por algumas alterações durante o processo avaliativo. Ao final, foi deliberado que seria mais coerente realizar a pesquisa em outra disciplina, também na pós-graduação *stricto sensu* que fizesse uso de práticas híbridas.

Em sequência, a pesquisadora reestruturou a pesquisa e entrou em contato com diferentes professores da instituição que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, a fim de saber se esses utilizavam, em suas disciplinas, modelos pedagógicos que incluíssem práticas híbridas. A partir

desse levantamento, pode-se constatar que alguns docentes fazem uso de práticas híbridas em sala de aula.

Dentre os professores contatados, um revelou usar as tecnologias digitais como “sala de aula expandida” (palavras dele), o professor afirmou experimentar diversas tecnologias para lecionar em uma disciplina específica da pós-graduação intitulada Informática e Comunicação Pedagógica (ICP). A partir dessa devolutiva positiva e receptiva, estabeleceu-se um elo de apoio por parte do professor.

Em seguida, a pesquisadora entrou em contato por meio de mensagens eletrônicas via *WhatsApp* com os discentes que haviam realizado a disciplina ICP no primeiro e no segundo semestre de 2018, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, com o objetivo de analisar a experiências deles durante o curso. Os discentes foram receptivos e aceitaram participar do momento de coletas de dados.

5.4. Caracterização da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica

A disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP) é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O docente que ministra a disciplina aos pós-graduandos, ofertou-a no primeiro e no segundo semestre do ano de 2018. Período em que consiste o recorte desta pesquisa.

Segundo a ementa¹⁰ a disciplina trabalha com

Abordagem da informática como meio de comunicação e de expressão pedagógicas. Aprofundamento teórico nas diferentes manifestações da informática educativa, a partir de uma contextualização teórica sobre a sociedade da informação e de possibilidades e limitações de seu emprego em relações educativas.

Com os seguintes objetivos:

1. Reforçar a compreensão da informática como meio de informação, comunicação e expressão;
2. Abordar um quadro teórico básico acerca da informática educativa;

¹⁰ Ver apêndice A e B.

3. Desenvolver projetos pedagógicos de informática educativa, em suas diferentes vertentes;
4. Sistematizar uma abordagem individual acerca da temática;
5. Experimentar algumas possibilidades de relações educativas mediadas por TICE.

Apesar da disciplina pertencer ao programa de pós-graduação, ela reuniu os discentes pós-graduandos aos da graduação, matriculados na disciplina Educação e Linguagens Tecnológicas, também ministrada pelo docente.

O objetivo de reunir, em um mesmo espaço as turmas, consistiu em oferecer experiências amplas tanto aos discentes da pós-graduação *stricto sensu* quanto aos da graduação, possibilitando-os compartilhar momentos de aprendizagem.

Para cada turma pesquisada, houve um planejamento e uma avaliação específica. Os discentes do 1º/2018 foram avaliados por meio de resenhas semanais, projeto pedagógico a respeito das escolas inovadoras, ensaio individual sobre a experiência vivenciada na disciplina e participações presenciais e virtuais. Interessante ressaltar, que nessa turma a quantidade de alunos graduandos foi menor que na turma do 2º/2018. Dessa forma, a atuação dos pós-graduandos e dos graduandos, em grupos, ocorreu de forma horizontal.

Já no segundo semestre, o número de alunos da graduação foi maior. Dessa forma, optou-se por construir grupos, em que para cada grupo de graduandos, um aluno da pós-graduação atuava como coordenador de equipe, sendo responsável pelo grupo. Segundo o planejamento, os discentes foram avaliados por meio de um projeto pedagógico a respeito das escolas inovadoras e pela elaboração de um artigo relatando a experiência vivenciada na disciplina.

Como se pode observar, cada turma seguiu planejamentos específicos. Entretanto, a pesquisa por escolas inovadoras ocorreu em ambas turmas. Cabe enfatizar que para cada semestre foi elaborado um planejamento único e que as experiências relatadas durante esta pesquisa, podem apresentar divergências em alguns aspectos, uma vez que as dinâmicas de oferta do primeiro e do segundo semestre foram diferentes.

5.5. Campo de pesquisa

A instituição de Ensino Superior contemplada na pesquisa foi a Universidade de Brasília (UnB). O campo de pesquisa se concentrou, especificamente, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE/UnB).

A FE/UnB, em 1975, foi habilitada em Tecnologia Educacional no Curso de Pedagogia, por meio de estudos de alguns professores, passando a ser a primeira reconhecida no país pelo Conselho Federal de Educação em 1979. Isso demonstra que desde sua fundação, a FE/UnB visa uma educação pautada em excelência, com professores renomados a instituição conta com o curso de Graduação em Pedagogia, presencial e EaD, e de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, ambas presenciais.

5.6. Participantes da pesquisa

A delimitação dos sujeitos da pesquisa teve como público alvo os discentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* da FE/UnB. Optou-se por discentes que participaram da disciplina ICP durante o primeiro e o segundo semestre de 2018. Considerando que a disciplina não foi ofertada no primeiro semestre de 2019. Vale ainda ressaltar que os discentes são do nível Mestrado e Doutorado. Considerou-se, também, que os sujeitos trariam importantes contribuições à pesquisa, visto que durante a estadia na universidade puderam participar de outras disciplinas que não faziam uso de tecnologias digitais como apoio às aulas *on-line*.

5.7. Instrumentalização, coleta e análise de dados

A pesquisa de natureza qualitativa instrumentalizou-se por meio da aplicação de questionário de levantamento de campo e de entrevistas individuais. Gil (2011, p. 121) aponta o questionário como uma técnica de investigação composta por um “conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Gil (2011) afirma que as respostas coletadas por meio do questionário trazem dados para descrever as características da população pesquisada. Algumas vantagens elencadas pelo autor favoreceram a escolha desse instrumento, pois se mostram adequados ao contexto dessa pesquisa, a saber:

- pode atingir um grande número de pessoas, mesmo em área geográfica extensa;
- garante o anonimato das respostas;
- permite que as pessoas o respondam quando achar conveniente;
- não expõe o entrevistado às influências das opiniões e dos aspectos pessoais do pesquisador.

Nesse estudo, a aplicação de um questionário teve como objetivo levantar informações referentes ao perfil dos discentes que realizaram a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, bem como identificar como eles compreendem as práticas híbridas. De modo complementar e, relacionado ao terceiro objetivo: investigar as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbridas, adotou-se a técnica de entrevista semiestruturada, tendo em vista que ela se assemelha ao questionário, isto é, ambas se caracterizam por um conjunto de questões, mas são diferentes quanto a estrutura e operacionalização. Segundo Gil (2011, p. 109) a entrevista pode ser compreendida como

adequada na coleta de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, ou pretendem fazer ou fizeram, bem como a cerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Cabe ressaltar que a aplicação da entrevista semiestruturada com questões abertas, teve como objetivo extrair várias possibilidades de respostas por parte dos entrevistados, tendo em vista, que a pesquisadora não procurou por respostas prontas. Segundo Flick (2009, p.162) “as entrevistas podem ser estendidas a um segundo encontro, visando a uma validação comunicativa e à produção da estrutura dos enunciados com a pessoa entrevistada”.

O questionário e a entrevista foram as técnicas escolhidas pela pesquisadora, não somente para contemplar a recolha dos dados e complementação entre os instrumentos, mas também para dar voz aos discentes acerca das experiências vividas durante a disciplina.

A partir do momento que os dados foram coletados, eles foram selecionados, analisados e interpretados, por meio de uma técnica adaptada de análise de conteúdo. A seleção dos dados considerou delimitar nos aspectos que objetivaram a pesquisa.

5.7.1. Questionário- a construção do corpus

A instrumentalização da pesquisa pela técnica do questionário *on-line* teve a finalidade de reunir um conjunto de informações com referência nos objetivos específicos:

- Delinear o perfil dos discentes da pós-graduação que atuaram na disciplina ICP;
- Identificar o que os discentes compreendem por práticas híbridas.

Para a elaboração e organização dessa etapa, adotou-se como recurso *on-line* o *googledocs*, em especial, a ferramenta *google* formulário que possibilitou a criação e divulgação do questionário para a recolha dos dados. Nessa etapa foi criada uma conta no *gmail* exclusivamente para organizar, gerenciar e preservar os dados da pesquisa.

Após a elaboração do questionário, submeteu-o à etapa de validação. Nessa etapa buscou-se verificar se o questionário cumpria com sua função. A validação inicial ocorreu em um encontro do Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação/UnB, cujo orientador desta pesquisa preside.

Nesse momento, foi apresentado o projeto de pesquisa, a fim de explicar os objetivos a serem alcançados com o instrumento. Após discussão dos itens que compunham o questionário, foi necessário submetê-lo a algumas modificações com o intuito de atingir os objetivos propostos. Num segundo momento, o questionário foi submetido a uma revisão semântica e sintática com o intuito de deixá-lo gramaticalmente correto perante as normas linguísticas. Por último, o questionário foi, novamente, submetido ao Grupo de Pesquisa, via *WhatsApp*, para última validação. Os juízes (grupo composto por mestrandos e doutorandos), avaliaram aspectos

gramaticais (como clareza e coerência), metodológicos, organizacionais e interacionais para as respostas.

Após validação final, o questionário foi encaminhado individualmente via *WhatsApp* para cada discente que atuou na disciplina durante o primeiro e segundo semestre do ano de 2018. Junto ao questionário havia um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) referente à autorização para uso dos dados fornecidos. O processo de envio inicial e a devolutiva dos discentes tiveram aproximadamente duração de dez dias.

É válido acrescentar que o convite foi encaminhado para os 16 discentes identificados, que realizaram a disciplina durante o primeiro e o segundo semestre de 2018, do quantitativo ocorreram 12 devolutivas. Esses dados serão apresentados com mais detalhamento no próximo capítulo.

5.7.2. Entrevistas- a construção do corpus

A instrumentalização da pesquisa com base na entrevista *on-line* pautou-se na complementaridade do estudo, com a finalidade de reunir respostas com referência no terceiro, e último, objetivo específico da pesquisa:

- Investigar as impressões discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP.

A seleção pela técnica da entrevista apoiou-se na argumentação de Gil (2009, p.63)

A entrevista é provavelmente a mais importante dentre as técnicas utilizadas no âmbito das ciências sociais. [...] De fato, por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de coleta de dados em pesquisas abordando os mais diversos domínios da vida social. Nos estudos de casos, tem sido indubitavelmente a técnica mais utilizada.

A utilização da entrevista buscou, ainda, ampliar o espaço investigativo junto aos sujeitos da pesquisa, pois, por meio da entrevista semiestruturada, planejou-se dar voz aos discentes, possibilitando-os a narrar suas experiências em relação as aulas da disciplina ICP.

A primeira etapa, para a elaboração desse instrumento, foi a construção de um roteiro de entrevista semiestruturada articulado ao objetivo proposto. O roteiro de entrevista foi planejado com o propósito de viabilizar as narrativas dos discentes acerca das experiências vivenciadas na disciplina ICP em relação às práticas híbridas.

A segunda etapa, foi selecionar os discentes que gostariam de participar da pesquisa, o convite foi realizado via *WhatsApp* aos participantes que responderam ao questionário, mas somente quatro aceitaram o convite.

Optou-se por entrevista *on-line*, utilizando os recursos dos *Skype*¹¹. Todos os participantes foram informados que a entrevista seria gravada e que o tempo estimado seria entre 30 a 40 minutos. Também foi informado que havia ampla liberdade ao respondente para recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe apresentasse constrangimento, bem como a desistência de participar da entrevista a qualquer tempo sem nenhum prejuízo. Informou-se, ainda, que a participação na entrevista era voluntária e sem qualquer ônus por sua participação.

Concluída a etapa de elaboração do roteiro, iniciou-se o processo de organização das entrevistas. A pesquisadora contatou os discentes que aceitaram o convite e agendou datas e horários para realização da entrevista. O processo de contato, agendamento e realização das entrevistas durou dez dias.

Para as entrevistas adotou-se o formato de transcrição básica. Esse formato representa a fala dos participantes de forma clara e direta. Para esta etapa desprezou-se sons, ruídos, interjeições, gaguez, vícios de linguagens, gírias e outras marcas linguísticas. Esse processo assegurou um texto mais limpo e fluído para leitura e análise.

A instrumentalização desta investigação visou alcançar os objetivos delineados para a pesquisa. Todos os instrumentos selecionados para a efetivação desta pesquisa foram selecionados com muito critério. Além disso, foram cuidadosamente planejados para assegurar o processo de geração de dados.

¹¹ **Skype** é um *software* que permite comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo. O Skype foi lançado no ano de 2003 e em 2005 foi vendido para a empresa eBay e pertence, desde maio de 2011, à Microsoft.

5.7.3. *Análise de dados*

Acrescenta-se ainda que, para analisar as experiências dos discentes faz-se necessária a compreensão do contexto dos participantes, a fim de entender suas impressões a respeito das práticas híbridas utilizadas na disciplina ICP. Diante disso, optou-se por utilizar como instrumento de pesquisa para análise dos dados coletados, a técnica adaptada de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Conforme esclarece a autora (2011), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos e conteúdos bastante diversificados. Configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Visa obter indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência/interpretação do pesquisador sobre conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção dessas mensagens. A inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição (enumeração das características do texto) à interpretação (significação dessas características).

A autora propõe organização em fases, a saber: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, até a inferência e a interpretação. Desta forma, a análise de conteúdo realiza-se em informações obtidas nas respostas oriundas das questões “abertas” da aplicação de instrumentos metodológicos, como questionários e entrevistas. Assim, a técnica mostrou-se adequada para analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina ICP.

Considerou-se a análise de conteúdo realizada nesta pesquisa como uma técnica adaptada, uma vez que não foram aplicados todos os nove estágios descrito por Maiyring (2003) apud Gil (2009). A saber: (1) determinação do material; (2) análise da situação em que o texto foi originado; (3) caracterização formal do material; (4) determinação da direção da análise; (5) diferenciação teoricamente fundamentada; (6) seleção das técnicas analíticas; (7) definição da unidade de análise; (8) análise do material; (9) interpretação. Para esta pesquisa utilizou-se somente os estágios 1, 2, 3, 8 e 9. Visto que esses mostram-se mais essenciais a análise dos dados coletados.

5.8. Considerações sobre o percurso metodológico

Optou-se por construir este capítulo em várias seções, no entanto cabe ressaltar que a elaboração do percurso metodológico, em sua totalidade não se deu de maneira independente. Na verdade, foi um processo dinâmico e contínuo. A experiência da pesquisadora no caso prévio ACOIEC foi de extrema importância, uma vez que permitiu a construção de um planejamento e uma sistematização das etapas seguintes da pesquisa.

A experiência do caso prévio levou a pesquisadora a compreender melhor as aplicações de práticas híbridas, o que facilitou o engajamento com a busca de disciplinas que também adotassem o hibridismo. Foi a motivação de compreender as experiências discentes em práticas híbridas e o experimento do caso prévio que a permitiram chegar à construção desta pesquisa focada na disciplina ICP.

Por ora, algumas limitações foram encontradas para a construção dessa pesquisa, inicialmente a ausência de pesquisas anteriores com base no tema práticas híbridas para se tomar como referência e se construir um percurso metodológico contextualizado. Todavia diante dessa constatação acatou-se ao desafio de explorar a temática e construir um itinerário metodológico autônomo e condizente com a natureza do problema e objeto de estudo.

Apresenta-se também como uma limitação o tempo, pois não foi possível acompanhar a oferta da disciplina ICP, 2º/2019, que ocorre concomitante a escrita desta pesquisa.

Outra limitação encontrada na pesquisa é a impossibilidade de acesso as informações dos grupos das redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), visto que a disciplina já foi ofertada no ano de 2018 e que os grupos já não existem mais. Espera-se que as dificuldades encontradas nesta pesquisa sejam superadas por meio da constante busca de soluções.

6. Apresentação e análise dos resultados

Este capítulo, será dedicado à apresentação e à análise dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas com a seguinte organização: apresentação e análise dos questionários *on-line* aplicados aos discentes que participaram da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica no ano de 2018. E a apresentação e análise das entrevistas individuais *on-line* realizadas junto alguns discentes voluntários para essa etapa, após a participação no questionário *on-line*. Os resultados obtidos permitiram “*analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP)*”.

De posse das respostas fornecidas, aos questionários *on-line* e às entrevistas *on-line* pelos discentes pesquisados, e da criação de gráficos e de nuvens de palavras¹², a partir da ferramenta *Wordart*¹³, foi possível realizar a análise dos dados coletados.

As “nuvens” dão destaque às palavras que aparecem com maior incidência nas respostas coletadas. Seu diferencial são o uso de cores, tipografia, formas e composição, bem como a orientação do texto, horizontal ou vertical. Na ferramenta *Wordart*, a incidência da palavra é destacada pelo tamanho do corpo da letra, ou seja, quanto maior o corpo da letra, maior a incidência da palavra nas respostas. Assim, com a utilização do recurso “nuvens de palavras” procurou-se compor a análise de conteúdo das respostas dos estudantes nas questões abertas do questionário e da entrevista *on-line*.

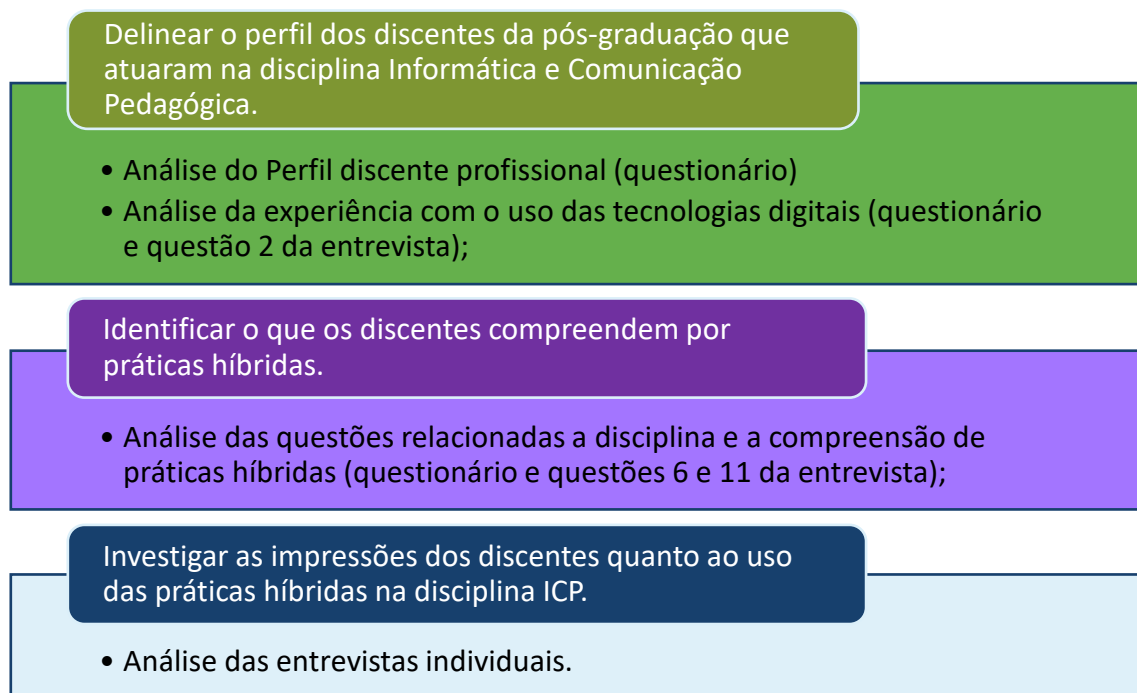
No questionário e na entrevista aplicados, os sujeitos foram identificados por letras e números a cada etapa metodológica. Na etapa de análise dos questionários, os discentes foram denominados como D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11 e D12. Já para as entrevistas, adotou-se a identificação E1, E2, E3 e E4.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa possui abordagem qualitativa e que alguns dos dados, ainda que representados graficamente, têm por objetivo evidenciar de maneira objetiva e direta os resultados obtidos.

¹² Nuvens de palavras é uma lista hierarquizada visualmente, uma forma de apresentar os itens de conteúdo de um website.

¹³ Ferramenta *on-line* disponível em: <https://wordart.com/create>.

Figura 4 - Esquema sobre a Triangulação dos Instrumentos/Dados



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da dissertação “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente” Neves (2019)¹⁴

6.1. Apresentação e análise do perfil discente

Após a coleta de dados do questionário, foi organizado um quadro separando as respostas obtidas em categorias (pessoal, profissional e acadêmico) para análise, com o objetivo de delimitar o perfil do discente da pós-graduação que cursou a disciplina ICP em 2018.

6.1.1. Perfil pessoal, profissional e acadêmico

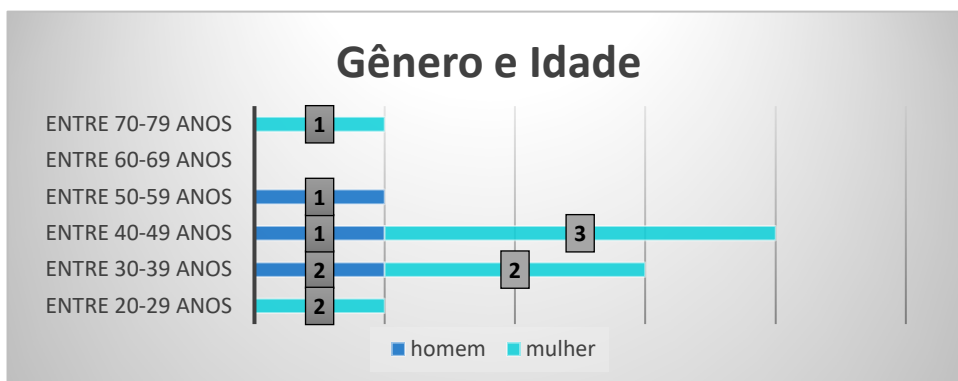
O primeiro objetivo específico, desta pesquisa, se norteou pela questão “*Qual o perfil de formação e experiência com as tecnologias digitais dos discentes que atuaram na disciplina ICP?*”. No questionário *on-line* respondido pelos discentes, nove questões trataram deste perfil e da experiência com as tecnologias digitais:

¹⁴ Todas as imagens, os gráficos e os quadros, apresentados neste capítulo, foram elaborados pela pesquisadora com referência nos dados da dissertação “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente” Neves (2019).

- Gênero?
- Qual sua idade?
- Em qual curso foi a sua graduação? Caso tenha mais de uma, relate.
- Qual a sua profissão?
- Qual a sua experiência profissional na área de educação?
- Marque as atividades relacionadas à tecnologia que você realiza na sua profissão.
- Você usa redes sociais? Se sim, assinale as que usa com mais frequência.
- Antes da disciplina ICP, você utilizou o *WhatsApp* para fins pedagógicos?
- Na pós-graduação *stricto sensu*, você já realizou alguma outra disciplina, além de ICP, que fizesse a integração de aulas em momentos presenciais e outros *on-line*? Se sua resposta for sim, qual?

Gênero e idade

Gráfico 1 - Gênero e Idade



Dos 12 discentes que responderam ao questionário, 8 são do gênero feminino e, somente, 4 do gênero masculino, esse resultado demonstra prevalência do gênero feminino em relação ao masculino.

Outro dado pesquisado foi a idade dos participantes. Os dados relevam que a maioria dos discentes está na faixa etária de 30 a 49 anos, sendo desses 4 referentes à segunda faixa (30-39) e 4 referentes à terceira faixa etária (40-49). Os outros 4 discentes têm as idades compreendidas nas demais faixas etárias descritas no gráfico 1.

Graduação

No que concerne à pergunta “Em qual curso foi a sua graduação? Caso tenha mais de uma, relate.” se buscou uma visão geral da formação dos discentes. Os dados demonstraram que todos os discentes têm apenas uma graduação e que a maioria possui habilitação em Licenciatura. Do total de discentes pesquisados, 4 possuem licenciatura em Pedagogia, 3 em Letras, 1 em Física, 1 em Filosofia e 1 em Matemática. Os outros dois pesquisados possuem graduação em Comunicação Social e em Enfermagem. No entanto, no questionário o respondente não especificou se sua formação em Enfermagem era em bacharelado ou em licenciatura.

Profissão e experiência profissional

No que concerne à pergunta “Qual sua profissão?”, os dados demonstraram que há maior representatividade da função professor, representando 8 dos discentes. Um deles desempenha duas funções (professor e gestor educacional). Nas demais profissões aparecem 1 pedagoga, 1 pesquisadora/doutoranda, 1 servidor público federal e 1 estudante. Neste recorte da pesquisa, compreende-se que há maior representatividade na área da docência.

Todavia, para uma visão mais detalhada, perguntou-se, ainda, aos discentes “Qual a sua experiência profissional na área de educação?”. A busca por esse dado foi complementar a pergunta anterior, uma vez que para compreender o perfil de formação e de experiência dos discentes, conhecer suas experiências na área educacional mostrou-se relevante.

Constatou-se, a partir dos dados coletados, que grande parte dos discentes desempenha ou já desempenhou mais de uma atividade. A fim de ilustrá-las, optou-se por construir um quadro (Quadro 1) e um gráfico (Gráfico 2) organizando as atividades relatadas.

Quadro 1 - Respostas dos discentes a questão 6 (seis) do questionário

Discentes	Qual a sua experiência profissional na área de educação?
D1	1. Designer instrucional
D2	1. Professora da Educação Básica (10 anos). 2. Ensino Superior (7 anos).
D3	1. Docente do Ensino Superior.
D4	1. Professor da Educação Básica. 2. Professor da Educação Especial. 3. Professor do Ensino Superior.
D5	1. Professora. 2. Coordenadora. 3. Tutora.
D6	1. Professora da Educação Básica. 2. Professora da Educação superior. 3. Designer instrucional. 4. Gestora de EaD. 5. Coordenadora de produção de material didático. 6. Tutora. 7. Conteudista. 8. Pesquisadora.
D7	1. Servidor do Inep.
D8	1. Professora da Educação Básica (20 anos). 2. Gestor de instituição de Ensino Técnico e diretor de IES 1(8 anos).
D9	1. Professora. 2. Coordenação. 3. Direção.
D10	1. Professor de Informática.
D11	1. Docente.
D12	1. Pesquisadora.

Gráfico 2 - Experiência profissional



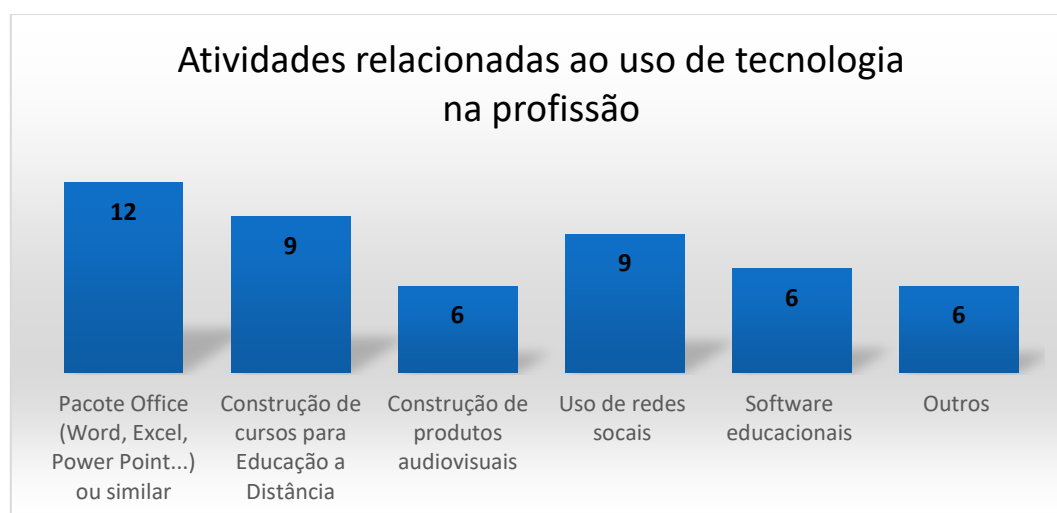
Considerou-se um total de 12 funções (professor do Ensino Superior; professor da Educação Básica; coordenação; design instrucional; direção; educação especial; tutor (a); gestora de EaD; conteudista; pesquisadora; INEP; gestor de Ensino Técnico), organizadas no gráfico 2, pois compreende-se que os discentes que relataram apenas “professor(a)” sem especificação e “professor de informática”, certamente, atuam ou já atuaram em um destes seguimento: Educação Superior, Educação Básica, Educação Especial ou Ensino Técnico.

Ao observar as respostas apresentadas individualmente no quadro 1, é possível compreender que os discentes apresentam alguma experiência no campo educacional, sendo que 9 possuem experiência como professores, em sala de aula, 2 atuam, exclusivamente, na promoção de cursos educacionais e instrucionais e que, apenas, 1 afirma ter experiência apenas como pesquisadora.

Uso de recursos Tecnológicos na profissão, Redes Sociais e *WhatsApp*

Com o objetivo de ampliar o perfil discente em relação a formação e a experiência com as tecnologias digitais, foi questionado, ainda, quais são os recursos tecnológicos mais usados em suas profissões, se faziam uso de redes sociais e se já tinham utilizado o *WhatsApp* para fins pedagógicos. O gráfico 3 apresenta as respostas obtidas acerca das atividades relacionadas ao uso de tecnologia na profissão.

Gráfico 3 - Uso de tecnologia na profissão



A partir das respostas obtidas para o questionamento “Marque as atividades relacionadas à tecnologia que você realiza na sua profissão”, pode-se perceber que os discentes fazem uso de pelo menos dois recursos tecnológicos em suas profissões, entre eles o uso do Pacote Microsoft Office foi concordante, pois os 12 discentes confirmaram usá-lo como ferramenta de trabalho.

O Pacote Microsoft Office, produto da Microsoft, é um conjunto de programas utilizados em grande escala para diversos fins. É constituído por editor de textos (Word), planilhas de cálculos (Excel), apresentações gráficas (Power Point) e outros. Por meio dele, o discente pode desempenhar diversas atividades, tanto profissionais quanto acadêmicas.

Em seguida, foi possível perceber que 9 dos discentes fazem uso de recursos tecnológicos para “Construção de Cursos para Educação a Distância”. Esse dado chama bastante atenção, pois revela que grande parte dos pesquisados atuam como elaboradores ou

colaboradores para plataformas de aprendizagens. O dado demonstra também que há grande interesse pela elaboração de cursos educacionais.

Os dados referentes à questão “Construção de Produtos Audiovisuais” corroboram a argumentação anterior, visto que 6 dos discentes revelam usar ferramentas de experimentação para a construção de produtos audiovisuais. Com base no perfil profissional dos discentes, acredita-se que a construção dos recursos audiovisuais seja tanto para os cursos EaD quanto para as demais atividades desempenhadas pelos profissionais.

No que tange o “Uso de Redes Sociais¹⁵” os dados demonstram que 9 discentes fazem uso constante de redes sociais na profissão. Com base em outros dados coletados para esta pesquisa, acredita-se que o uso das redes sociais pelos discentes seja com foco na interação com o grupo de trabalho e, também, como ferramenta educacional.

No que concerne ao uso dos “*Softwares* Educacionais¹⁶”, 6 dos discentes relataram que utilizam em seu trabalho, sendo 4 deles professores.

Todos esses dados apresentados são interessantes, pois levam a crer que os professores estão abertos à utilização de variadas tecnologias em suas salas de aula.

Após a aplicação e a análise das respostas dos questionários, percebeu-se a necessidade de ampliar o dado “experiências com as tecnologias digitais”. Diante disso, optou-se por inserir no roteiro de entrevista a pergunta “Qual a sua experiência com o uso das tecnologias digitais na educação (tanto como estudante quanto profissional)?”.

Nas figuras 5 e 6, apresenta-se as respostas obtidas por meio da entrevista *on-line*.

¹⁵ **Rede social** é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns. Uma das fundamentais características na definição das redes é a sua abertura, possibilitando relacionamentos horizontais e não hierárquicos entre os participantes. As redes sociais on-line podem operar em diferentes níveis, como, por exemplo, redes de relacionamentos (*Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, WhatsApp*), redes profissionais (*LinkedIn*) e outras.

¹⁶ **Software educativo** é um software cujo principal objetivo é o ensino ou o autoaprendizado. O seu objetivo principal é contribuir para que o aprendiz obtenha novos conhecimentos, fazendo uso do software, tendo prazer em lidar com ele.

Figura 5 - Respostas dos Entrevistados 1 e 2 (experiência com tecnologias digitais)

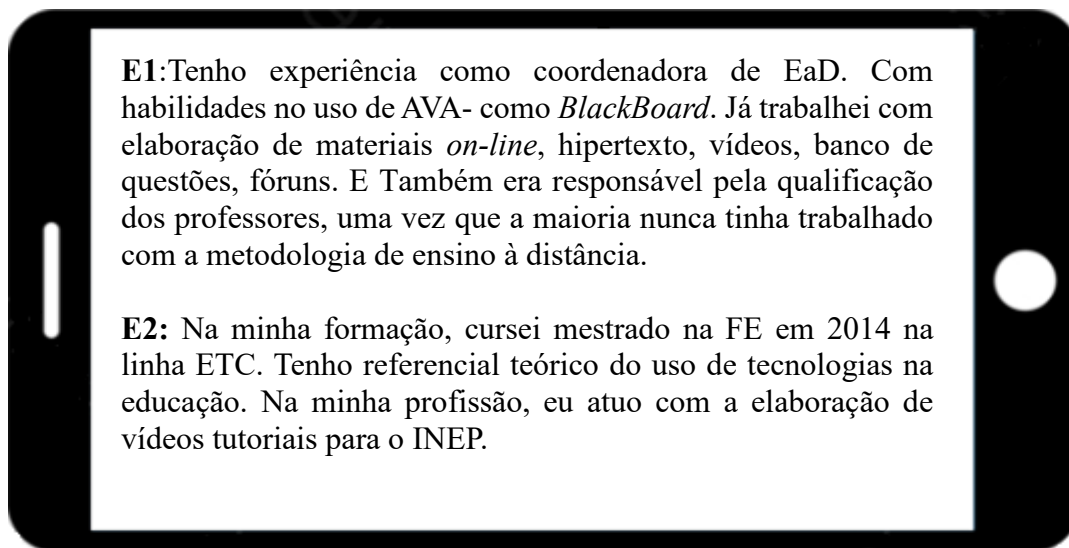
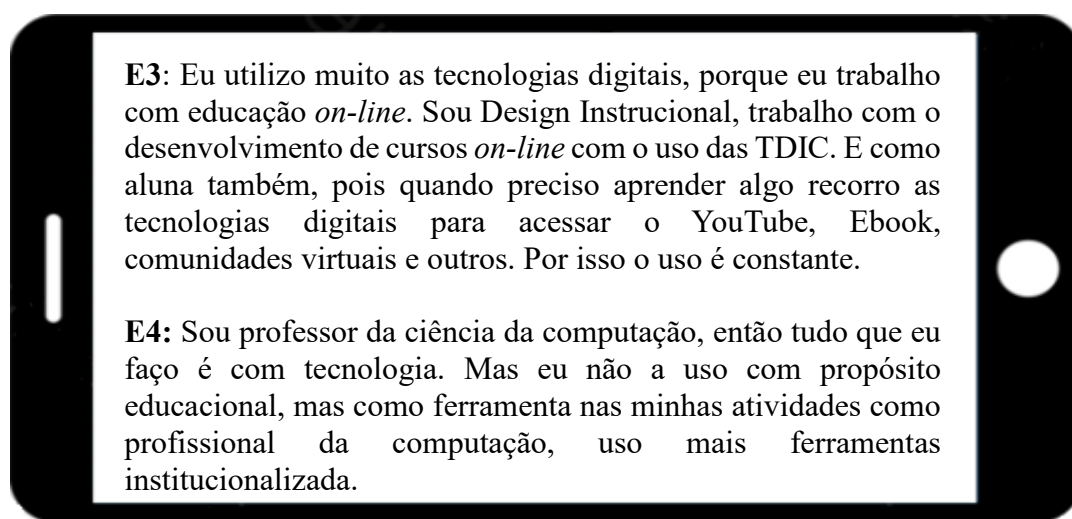


Figura 6- Respostas dos Entrevistados 3 e 4 (experiência com tecnologias digitais)

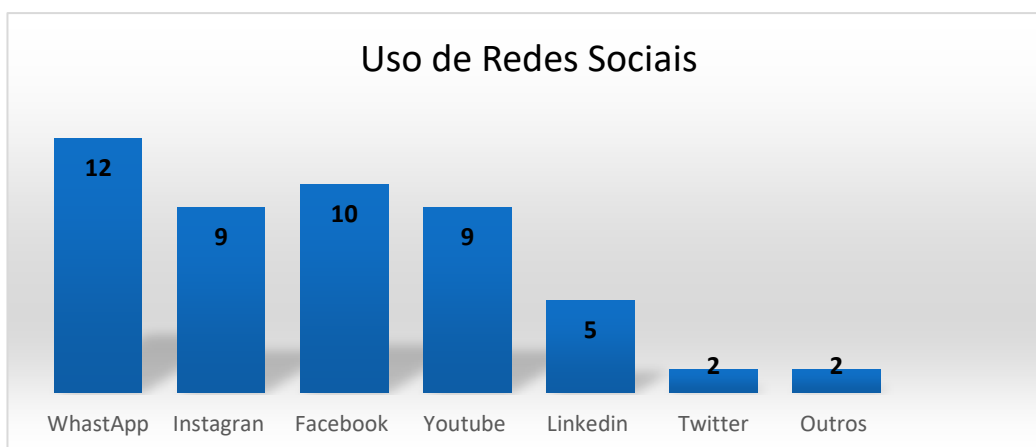


Neste recorte da pesquisa, foi possível perceber que os discentes que atuaram na disciplina apresentam experiências quanto ao uso das tecnologias digitais. A partir desse dado, pode-se apreender que os discentes lidam com tecnologias digitais em seu cotidiano para fins educacionais e/ou profissionais.

Interessante perceber que os discentes apresentam um perfil¹⁷, por faixa etária, que possibilita inferir que não são provenientes de uma cultura digital, mas que se apropriaram dela e se adaptaram às novas modalidades de interação e comunicação digital.

Com o objetivo de saber como os discentes se relacionam com as redes sociais, foi perguntado no questionário “Você usa redes sociais? Se sim, assinale as que usa com mais frequência”. No gráfico 4, mostra-se as respostas obtidas.

Gráfico 4 - Uso de Redes Sociais



Todos os discentes usam o *WhatsApp*, ou seja, todos são adeptos ao serviço de mensagem eletrônica instantânea. Em seguida, vem o uso do *Facebook* com participação de 10 discentes, o *Instagram* com 9 discentes, o *LinkedIn* com 5 e, por último, o *Twitter* com 2 discentes. Outros dois discentes revelaram usar outras redes sociais não especificadas.

Acredita-se que o fato de todos serem usuários do aplicativo *WhatsApp*, ocorre pela facilitação da comunicação, seja por mensagem, seja por chamadas telefônicas, seja por vídeos. No aplicativo também é possível montar grupos (pequenas comunidades virtuais).

Em relação a plataforma do *Facebook* considera-se que grande parte dos discentes são usuários, tanto por razões pessoais quanto acadêmicas, uma vez que muitos professores, inclusive o docente da disciplina ICP, usam o espaço para interagir com os estudantes e

¹⁷ Ver Gráfico 1.

promover espaços para debates, já que, por meio da plataforma, é possível montar comunidades e/ou grupos virtuais e promover *Lives*¹⁸, dentre outros recursos.

Já a procura pelo *Instagram*, acredita-se, com base no perfil traçado, que não seja motivada por questões acadêmicas ou profissionais, uma vez que a rede social tem como objetivo criar álbuns de fotos e pequenos vídeos. O *Instagram* possui uma interface dinâmica e interativa, permite que o usuário crie rede de amigos, envie *directs*¹⁹, curta e comente fotos e vídeos, faça *Lives*, dentre outras opções.

Em relação a rede social *YouTube*, rede constituída por “canais” criados por usuários, pode-se inferir que a motivação seja tanto de cunho pessoal quanto profissional ou acadêmico, uma vez que a plataforma disponibiliza vídeos de diversos conteúdos e possibilita a criação de material para disponibilizar em sala de aula.

Em relação a rede social *LinkedIn*, acredita-se que a motivação seja profissional, uma vez que a rede social tem como propósito criar interação e comunidades de profissionais. Quanto ao *Twitter* e “outros”, observou-se que são redes sociais que despertam pouco interesse aos discentes.

Também foi perguntado aos discentes se “Antes de cursar a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, você já utilizou o *WhatsApp* para fins pedagógicos?”. Os dados foram bastante significativos, uma vez que revelou que 9 dos discentes já haviam tido experiências com o aplicativo como recurso tecnológico para o ensino e a aprendizagem e que, somente, 3 ainda não o havia experimentado para o mesmo fim.

Neste recorte da pesquisa, os dados revelam que, cada vez mais, as redes sociais estão sendo utilizadas com objetivos diferentes para o que foram criadas. Nenhum dos ambientes citados anteriormente foram delineados para a educação, no entanto, popularizaram-se na sociedade e hoje podem ser usadas com viés educacional, pois possibilitam a propagação de informações praticamente de forma imediata facilitando a interação professor-estudante e estudante-estudante.

¹⁸ **Live:** é um streaming, uma forma de transmissão de som e imagem através de uma rede qualquer de computadores ao vivo e *on-line*.

¹⁹ **Direct:** serviço de mensagem privada.

Experiência em outras disciplinas híbridas

Foi questionado aos discentes se “Na pós-graduação, você já realizou alguma outra disciplina, além de Informática e Comunicação Pedagógica, que fizesse a integração de aulas em momentos presenciais e outros *on-line*? Se sua resposta for sim, qual?”. No gráfico 5, mostra-se as respostas fornecidas pelos discentes à questão proposta.

Gráfico 5 - Experiência em outras disciplinas híbridas



A partir das respostas obtidas, pode-se constatar que além da disciplina ICP, há outras disciplinas, ofertadas pela instituição, que também aplicam o modelo experimental híbrido, uma vez que os cursos são presenciais, as disciplinas modeladas com práticas híbridas são apenas “experiências pedagógicas”.

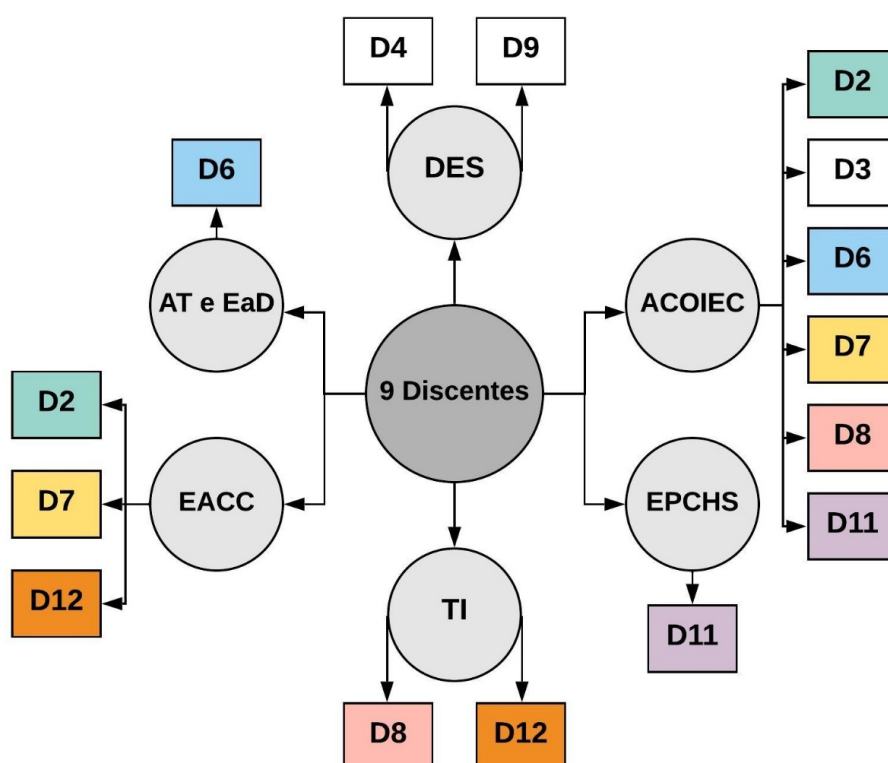
Primeiro, é interessante perceber que todas as disciplinas citadas no gráfico 5 são ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB e que são ministradas pelos professores que compõem a linha ETC (Educação, Tecnologia e Comunicação). Em segundo lugar, é importante ressaltar que não há obrigatoriedade quanto a realização de disciplinas no Programa. E, por último, que os 12 participantes que compõem essa pesquisa pertencem à linha ETC, ou seja, os discentes que possuem maior interesse em estudar as tecnologias associadas à educação são os que se dispuseram a cursar disciplinas híbridas.

As disciplinas relatadas pelos discentes foram:

- Educação, Arte e Cultura no Ciberespaço (EACC);
- Aprendizagem Colaborativa e Interfaces Estéticas no Ciberespaço (ACOIEC);
- Epistemologia da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (EPCHS);
- Docência no Ensino Superior (DES);
- Tecnologias Interativas (TI);
- Aprendizagem, Tecnologia e EaD (AT e EaD).

A fim de elucidar a participação dos discentes em disciplinas híbridas, elaborou-se um mapa mental, apresentado na figura 7.

Figura 7 - Relação de discentes que cursaram outras disciplinas híbridas



Após a análise dos dados, constatou-se que dos 12 discentes que participaram da disciplina ICP, dois deles (D1 e D10) alegaram não ter participado de outras disciplinas híbridas e um discente (D5) não respondeu ao item.

Dos 9 restantes, observou-se que 6 discentes cursaram outras duas disciplinas híbridas e que 3 cursaram apenas uma. A disciplina com maior incidência nas respostas foi a ACOIEC, com a participação de 6 discentes (D2, D3, D6, D7, D8 e D11) seguindo com a disciplina EACC, com a presença de 3 discentes (D2, D7 e D12). Por último, as disciplinas Docência do Ensino Superior com a presença de 2 discentes (D4 e D9), Tecnologias Interativas com 2 discentes (D8 e D12), e a disciplina Epistemologia da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais com apenas 1 discente (D11). Não foi perguntado, no questionário, o período em que essas disciplinas foram cursadas, dessa forma, não se pode inferir acerca da procura por outras experiências híbridas.

6.1.2. Considerações sobre o perfil pessoal e profissional dos discentes

Resgata-se que o primeiro objetivo específico desta pesquisa se norteou pela questão “*Qual o perfil de formação e experiência com as tecnologias digitais dos discentes que atuaram na disciplina ICP?*”.

Para alcançar tal objetivo construiu-se um questionário com nove itens investigativos, a fim de delinear o perfil do discente da pós-graduação que opta por atuar em disciplina(s) híbrida(s). Para tanto, foram realizadas perguntas referentes ao gênero, à idade, à graduação, à profissão, à experiência profissional e às atividades relacionadas à tecnologia na profissão, ao uso de redes sociais e do *WhatsApp* para fins pedagógicos e, por fim, a participação em outras disciplinas híbridas. Optou-se, também, por inserir no roteiro de entrevista a pergunta “Qual a sua experiência com o uso das tecnologias digitais na educação (tanto como estudante quanto profissional)?”, a fim de ampliar o tema “experiências com as tecnologias digitais”.

Diante dos resultados encontrados, considera-se que todos os discentes que cursaram a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, no período de recorte da pesquisa, apresentam relação com a área de educação ou por possuírem formação em licenciatura ou por terem experiência no campo educacional como pesquisador.

Considera-se, também, que todos os discentes apresentam habilidades com os recursos tecnológicos. No que tange ao uso das tecnologias na profissão, verificou-se que todos os discentes fazem uso do Pacote Microsoft Office e que metade (ou mais) usam recursos para a elaboração de cursos para a Educação a Distância, produtos audiovisuais e *softwares*

educacionais. Isso revela que muitos dos pesquisados atuam direta ou indiretamente na Educação a Distância.

Quanto ao uso das redes sociais, foi possível perceber que todos fazem uso de pelo menos três. As com mais incidência foram: *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*, em seguida, o *YouTube* e o *LinkedIn*. Percebeu-se, também, que os discentes utilizam as redes sociais como ferramentas de ensino. As redes sociais são estruturas formadas na internet, por pessoas e organizações que conectam a partir de interesses ou valores comuns, são ambientes interativos. A essa definição, corrobora Castells (2005) ao compreender que essas comunidades virtuais são redes de comunicações interativas e organizadas ao redor de interesses comuns.

Por fim, nove discentes tiveram a oportunidade de viver outras experiências híbridas. Dos que já cursaram outras disciplinas híbridas, seis compartilharam da mesma disciplina: ACOIEC. Não se sabe o período em que os discentes cursaram as disciplinas híbridas. Dessa forma, não foi possível presumir se foram motivados pela experiência na disciplina ICP. No entanto, foi possível constatar que quase todos os discentes já experimentaram mais de uma disciplina híbrida o que demonstra interesse da parte deles em cursarem disciplinas de vários formatos e na Linha de Pesquisa ETC.

Portanto, o perfil discente profissional e de experiência com as tecnologias digitais é composto, em grande parte, por pessoas com experiência no campo educacional e com habilidade para lidar com diversos recursos tecnológicos. Além disso, os discentes demonstram interesse pelas redes sociais e vivenciaram experiências com o *WhatsApp* enquanto recurso tecnológico e ferramenta educacional. Isso evidencia que os discentes, mesmo tendo nascido em uma época em que pouco se usava o computador para o ensino, se apropriaram dos ambientes digitais mediados pela internet e aceitam, com desenvoltura, às transformações sociais causadas pela internet. Por fim, os discentes demonstraram-se interessados por tecnologias educacionais e vivenciaram outras experiências híbridas na pós-graduação.

6.2. Apresentação e análise da compreensão por práticas híbridas

O segundo objetivo específico desta pesquisa se norteou pela questão “*O que os discentes compreendem por práticas híbridas?*”. No questionário *on-line* respondido pelos 12

(doze) discentes, nove questões possibilitaram resgatar as concepções e experiências vivenciadas por eles na disciplina ICP, a fim de identificar como eles caracterizam as práticas híbridas.

A seguir apresenta-se as questões:

- Em qual semestre, do ano de 2018, você cursou a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica?
- Durante a oferta da disciplina, normalmente, você acessou as aulas *on-line* síncrona de qual lugar?
- Quais os recursos midiáticos mais usados durante a oferta da disciplina?
- Você teve alguma dificuldade ao manusear os recursos midiáticos selecionados para as aulas?
- Durante a oferta das aulas *on-line*, ocorreram problemas de conexão?
- O tempo de duração das aulas *on-line* era o mesmo das presenciais?
- Houve interação entre os discentes durante a oferta da disciplina?
- Você acha que as atividades propostas para as aulas *on-line* atenderam ao planejamento pedagógico da disciplina?
- O que você considerou mais relevante na oferta da disciplina?

6.2.1. Aspectos relacionados à oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica

No questionário *on-line*, elaborou-se questões que possibilitaram a pesquisadora apreender a dinâmica da oferta da disciplina. Os dados coletados, a partir do questionário *on-line* juntamente com algumas questões da entrevista *on-line*, que serão apresentadas no decorrer deste subcapítulo, oportunizaram compreender diversos aspectos relacionados à oferta da disciplina, uma vez que os discentes que colaboraram, com esta pesquisa, compõem duas turmas ofertadas no ano de 2018, uma no primeiro e outra no segundo semestre.

Dessa forma, esperou-se encontrar diferentes experiências, visto que o docente segue um planejamento, mas as aulas possuem um fluxo natural e que diversos fatores podem influenciar nas respostas dos discentes.

Turmas (perfil)

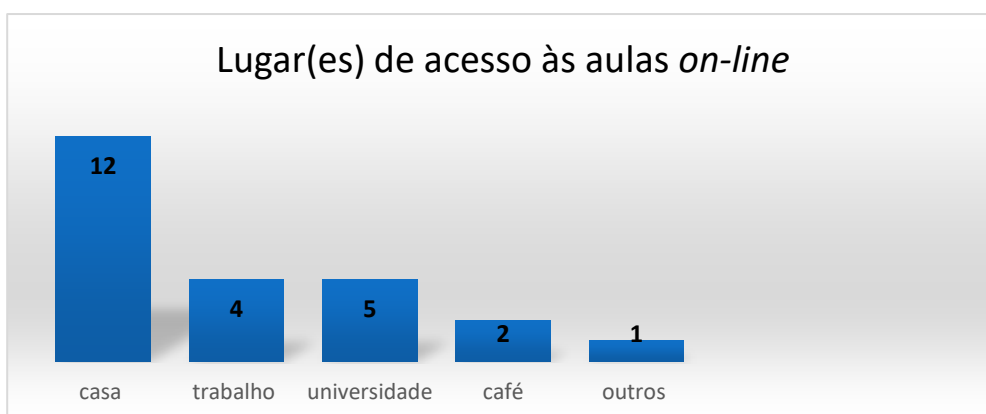
A disciplina “Informática e Comunicação Pedagógica” foi ofertada durante o primeiro e o segundo semestre do ano de 2018. Dentre os discentes que participaram desta pesquisa, sete²⁰ cursaram a disciplina no 1º/2018 e 5 e cinco no 2º/2018.

Dos discentes que compõem o primeiro grupo, 5 são do gênero feminino (3 mestrandas e 2 doutorandas) e 2 são do gênero masculino (1 mestrando e 1 doutorando). Dos discentes que compõem o segundo grupo, 3 são do gênero feminino (1 mestranda, 1 doutoranda e 1 aluna especial de doutorado) e 2 discentes são do gênero masculino, ambos doutorandos. Todos os discentes regulares da pós-graduação *stricto sensu* relataram pertencer à linha de pesquisa ETC²¹.

Lugar(es) de acesso às aulas *on-line*

O gráfico 6 apresenta as respostas dos discentes a questão referente ao lugar de acesso às aulas *on-line*.

Gráfico 6 - Lugares de acesso



²⁰ Dos discentes que compõem a pesquisa os nomeados **D1, D2, D4, D5, D6, D9** e **D10** participaram da disciplina no 1º/2018. E os discentes **D3, D7, D8, D11** e **D12** participaram da disciplina no 2º/2018. Quanto aos discentes entrevistados os **E3** e **E4** atuaram na turma 1º/2018 e os **E1** e **E2** na turma 2º/2018.

²¹ ETC- Educação Tecnologia e Comunicação

No que concerne ao lugar de acesso, foi possível observar que todos os discentes realizaram os acessos de casa. Além do acesso de casa, 7 também acessaram de outros ambientes tais como universidade, cyber café e, inclusive do próprio trabalho. Durante a entrevista o E2 relatou ter se conectado com os colegas de turma, de outro estado brasileiro, para uma reunião em grupo.

Recursos Midiáticos e Conexão

No que concerne à pergunta “Quais os recursos midiáticos que o professor usou para a oferta da disciplina?” as respostas se estenderam. Os discentes aproveitaram para relatar os recursos que eles próprios usaram para se comunicar com os colegas. Dessa forma, a pesquisadora optou por separar os recursos mais citados e apresentá-los na pesquisa. O gráfico 7 apresenta os recursos midiáticos mais usados na disciplina.

Gráfico 7 - Recursos Midiáticos mais usados na disciplina



Pode-se observar que o uso do *Facebook* foi recorrente entre as respostas, uma vez que o próprio planejamento da disciplina²² visa o uso da ferramenta como plataforma para as aulas *on-line*. Em seguida, 8 discentes relataram usar o *WhatsApp* para formação de grupos da disciplina e também para comunicação privada com colegas. Em terceiro lugar, os vídeos do

²² Ver apêndice A e B

YouTube foram os mais citados. Pelas respostas obtidas, pode-se perceber que os vídeos foram usados como material de apoio às discussões nas *Lives* realizadas no *Facebook*. Por fim, a presença do *Skype* e do *Hangouts* computaram duas respostas, ambas de discentes que atuaram no 2º/2018. Acredita-se que a motivação pelo uso, desses recursos midiáticos, originou-se da necessidade de reuniões com os grupos dos seminários²³.

No que se refere à utilização dos recursos midiáticos, perguntou-se aos discentes se eles tiveram alguma dificuldade ao manusear os recursos midiáticos selecionados para as aulas. Entre as respostas computadas, somente 1 afirmou ter apresentado algum nível de dificuldade. Os outros 11 discentes relataram não ter tido dificuldade alguma.

Acredita-se que isso ocorre, porque os recursos midiáticos mais utilizados na disciplina foram o *Facebook* e o *WhatsApp* que são as redes sociais mais utilizadas pelos próprios discentes conforme foi apresentado no gráfico 4 desta dissertação.

Outro aspecto que foi investigado na pesquisa, refere-se à conexão das aulas *on-line*. Entre as respostas computadas, 2 discentes do 1º/2018 (D4 e D5) e 2 discentes do 2º/2018 (D7 e D8) relataram que NÃO ocorreram problemas na conexão. Os outros 8 discentes restantes afirmaram que SIM. Isto é, houve problemas na conexão *on-line*. Para o E2 “participações virtuais dependem de tecnologia, e nem sempre elas estão disponíveis”. Para o Para o E4 “ocorreram falhas na conexão em alguns momentos, mas nada que prejudicasse a disciplina. Por exemplo, às vezes, alguém perdia a conexão, mas em seguida voltava. Então considerei que NÃO houve problemas”.

Diante dos dados, infere-se que ocorreram problemas de conexão, mas que não foram considerados por parte dos discentes, pois não houve prejuízo para a ministração das aulas.

Tempo de duração das aulas *on-line* e interação discente

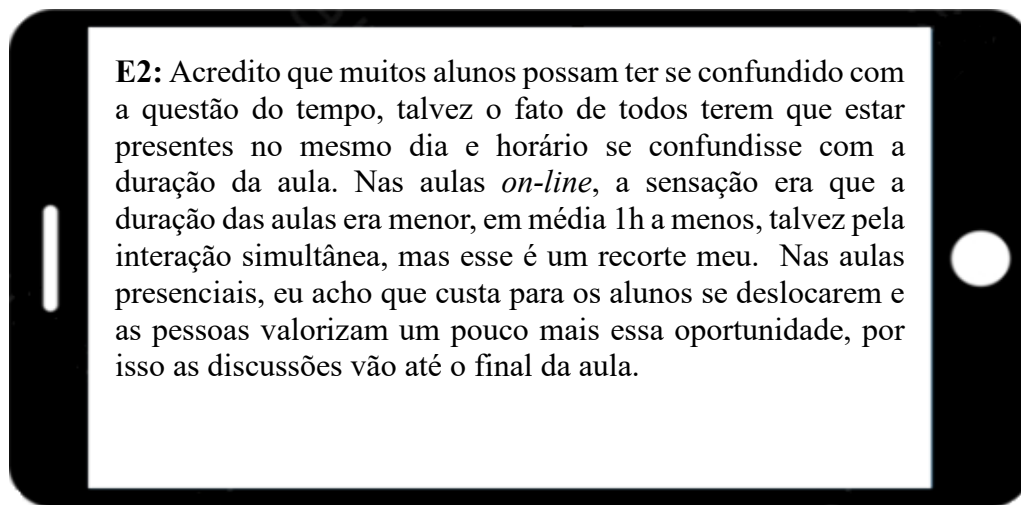
Referente ao tempo das aulas *on-line*, perguntou-se aos discentes se o tempo de duração das aulas *on-line* era o mesmo que das aulas presenciais. As respostas obtidas não se mostraram coerentes, uma vez que, para somente 3 discentes (D2, D9 e D10) o tempo de duração das aulas *on-line* era o mesmo que as presenciais. A fim de melhor compreender essa questão, buscou-se

²³ Ver apêndice B

ampliar as respostas por meio da entrevista. Perguntou-se aos entrevistados como o tempo de aula (face a face)²⁴ foi administrado nas aulas *on-line*.

A partir das narrativas obtidas pelas entrevistas, apresenta-se na figura 8 a resposta do E2 para justificar a percepção, da maioria dos discentes, em relação ao tempo.

Figura 8 - Resposta do Entrevistado 2 (tempo das aulas *on-line*)



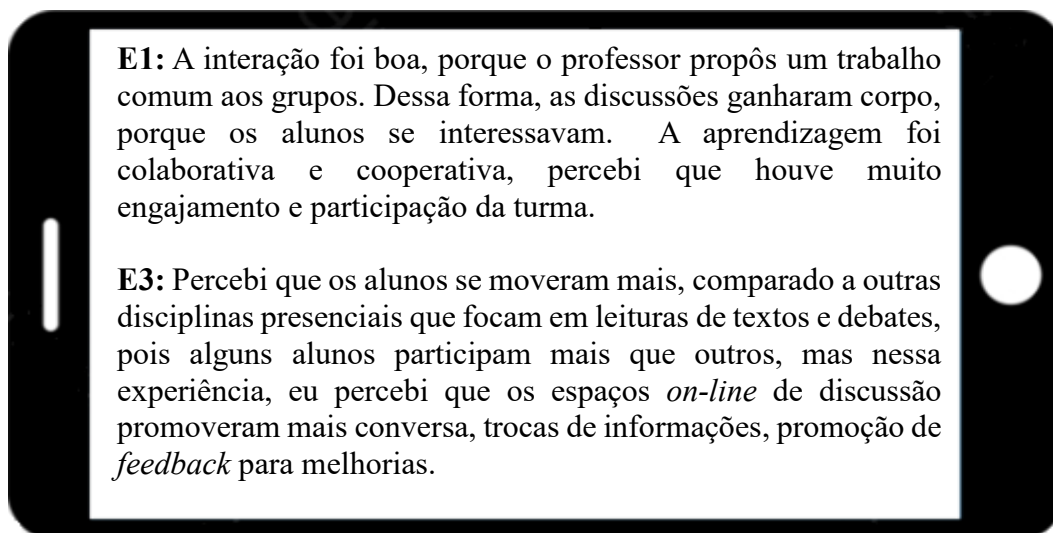
Também, perguntou-se no questionário se houve interação entre os discentes durante a oferta da disciplina. Todavia, antes de iniciar uma discussão acerca de interação, é importante definir claramente seu conceito. Segundo o dicionário Houaiss²⁵, interação é “atividade ou trabalho compartilhados, em que existem trocas e influências recíprocas, comunicação entre pessoas que convivem”.

Para 11 discentes a resposta foi SIM e, somente, para 1 NÃO. Com o objetivo de investigar como ocorreram as interações, sentiu-se a necessidade de complementar a pergunta por meio da entrevista, dessa forma, perguntou-se aos entrevistados como foi a interação entre os alunos durante a oferta da disciplina. Nas figuras 9 e 10 apresenta-se a resposta dos entrevistados.

²⁴ Expressão que se refere à situação em que as pessoas se encontram no mesmo ambiente.

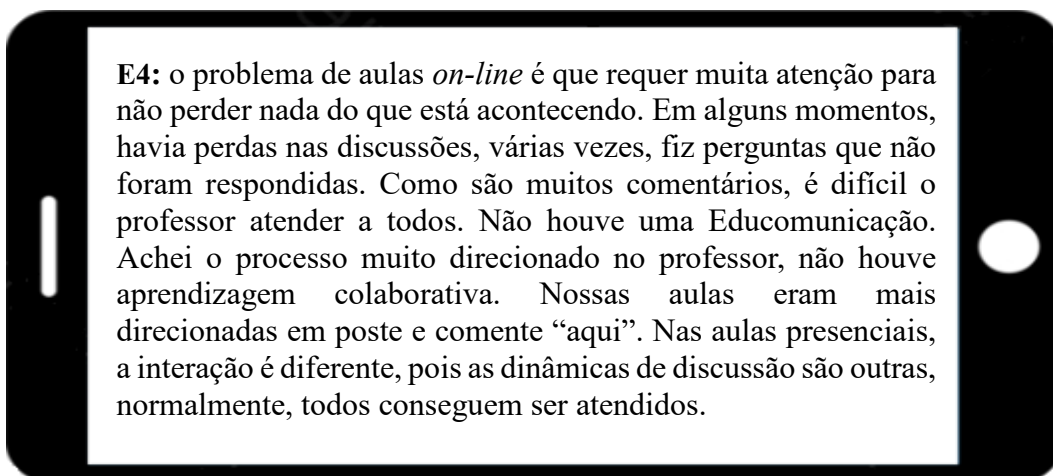
²⁵ Dicionário de Português *On-line*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em out. de 2019.

Figura 9 - Respostas dos Entrevistados 1 e 3 (interação discente)



Após as entrevistas foi possível perceber que houve interação entre os discentes, todavia, para um deles essa interação não foi suficiente, uma vez que ao ser entrevistado relatou que:

Figura 10 - Resposta do Entrevistado 4 (interação discente)



Por fim, pode-se compreender que o aspecto interação dos discentes, pode ter despertado impressões distintas entre os respondentes. Pode-se compreender que a concepção de interação para o E4 é diferente da apresentada pelos colegas. Por exemplo, para ele a tecnologia deveria propiciar uma dinâmica mais interativa entre os colegas e uma aprendizagem mais colaborativa, pois a falta de respostas (*feedback*), não gera interação. Já para os demais, a presença de todos

(ou parte) dos discentes, em momentos síncronos *on-line*, possibilita e amplia a interação entre eles.

Planejamento Pedagógico e aspectos relevantes na oferta da disciplina

Por fim, perguntou-se aos discentes se as atividades propostas para as aulas *on-line* atenderam ao planejamento pedagógico da disciplina e, o que eles consideraram mais relevante na oferta da disciplina.

No que concerne o planejamento pedagógico da disciplina²⁶, apenas o discente D6 afirmou que as atividades não atenderam ao planejamento. Para melhor compreender a resposta do discente, analisou-se as questões discursivas do questionário. Por meio de suas respostas, foi possível perceber dois argumentos que subsidiam sua impressão. A seguir, apresenta-se as respostas do discente D6.

Sobre impressões

“Algumas discussões foram superficiais, por ser uma disciplina do doutorado eu esperava um conteúdo mais aprofundado.”

Sobre relevância

“As práticas (presenciais e on-line) poderiam ter sido melhor distribuídas durante a disciplina e trabalhadas com maior rigor teórico”.

No que tange aos aspectos relevantes na oferta da disciplina ICP, optou-se por construir nuvens de palavras, a fim de elucidar as opiniões dos discentes e aprofundar as interpretações realizadas.

Com base nas informações analisadas, pode-se perceber que os discentes tiveram experiências bastante positivas, que contribuíram tanto para a formação quanto para a sua atuação profissional. Verificou-se, também, algumas observações referentes aos aspectos que podem ser melhorados. Dessa forma, construiu-se duas categorias para análise dos dados:

Pontos Fortes e Pontos Fracos. Para cada categoria foram identificadas subcategorias.

²⁶ Ver apêndices A e B

Quadro 2- Classificação das subcategorias de Pontos Fortes

Subcategorias	Frequência	Evidências
Uso de tecnologia para aulas <i>on-line</i>	7	<p>“A utilização de aulas virtuais”.</p> <p>“O uso de práticas educativas que integravam as TDIC [...]”.</p> <p>“Interações <i>on-line</i>”.</p> <p>“A utilização do Facebook como ferramenta meio para a aprendizagem [...]”.</p> <p>“A compreensão da informática no processo de ensino e de aprendizagem por meio do formato de educação de outros países [...]”.</p> <p>“As possibilidades de uso das tecnologias em práticas educacionais”.</p> <p>“Poder experimentar algumas possibilidades de relações educativas mediadas por TICE [...]”.</p>
Interações virtuais	3	<p>“[...] boas interações, já que a maioria conseguiu se conectar ao mesmo tempo e interagir.”</p> <p>“Interações <i>on-line</i>”.</p> <p>“Principalmente a troca de experiências e a oportunidade de construção de novos relacionamentos”.</p>
Práticas educativas	3	<p>“A junção da teoria com a prática de maneira inovadora [...]”.</p> <p>“O uso de práticas educativas que integravam as TDIC e as discussões em sala [...]”.</p> <p>“As possibilidades de uso das tecnologias em práticas educacionais [...]”.</p>
Gerenciamento de grupos	2	<p>“A experiência de trabalhar gerenciando um grupo de alunos de graduação é particularmente interessante e enriquecedor para quem não possui uma formação de graduação voltada para prática docente”.</p> <p>“[...] gestão de processos de aprendizagem colaborativa em rede”.</p>
Mobilidade	1	<p>“[...] mobilidade em participar das aulas”.</p>
Cobranças para participações <i>on-line</i>	1	<p>“[...] cobrança do professor para participação <i>on-line</i>[...]”.</p>
Contribuição para prática docente	1	<p>“[...] Hoje, como professor universitário, utilizo as TICE na mesma intencionalidade que o professor utilizou durante a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica”.</p>

Com base nas informações analisadas tem-se que o principal ponto forte da disciplina é o “Uso de tecnologia para aulas *on-line*”. Os discentes, em geral, mostram-se interessados na integração das tecnologias para o ensino *on-line*/virtual. Seguindo, tem-se “interações virtuais” e “práticas educativas”. No que tange as interações virtuais, observa-se que as aulas ofertadas *on-line* foram importantes para a formação dos discentes, uma vez que os possibilitou experimentar diferentes ferramentas tecnológicas e explorar suas potencialidades pedagógicas. Para as práticas educativas, pode-se perceber que os discentes compreendem sua importância no processo de integração teoria-prática. Os aspectos apresentados pelos discentes sobre as práticas educativas relacionam-se ao uso de tecnologias, como se pode verificar nas evidências.

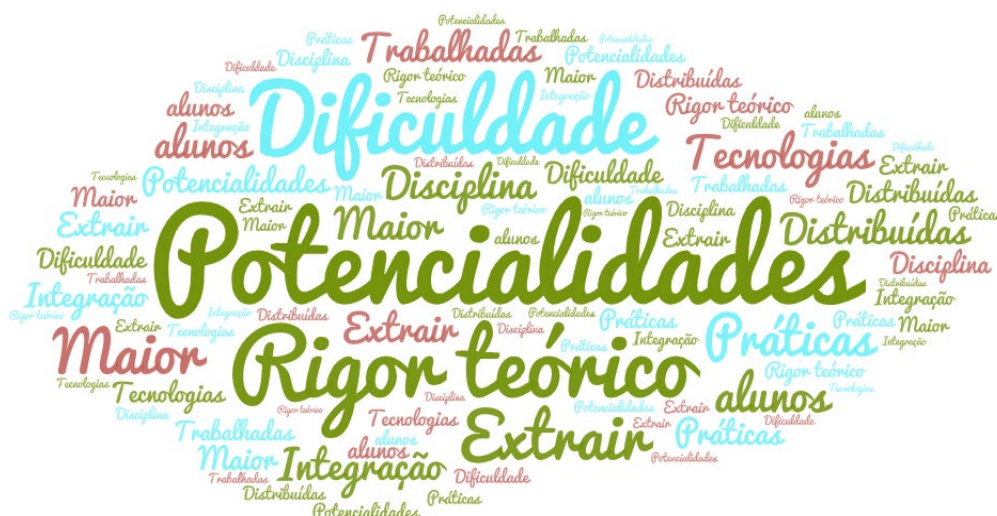
Em “Gerenciamento de grupo”, cabe ressaltar que foram experiências vivenciadas apenas pelos discentes do 2º/2018, já que a dinâmica de grupo do 1º/2018 teve outro formato de organização. Para essa subcategoria, percebeu-se que o gerenciamento foi um aspecto relevante para os discentes, uma vez que os possibilitou atuar como mediadores do processo de ensino.

A “Mobilidade” para participação das aulas *on-line* foi um ponto forte apresentado apenas por um discente. Contudo, mostra-se relevante, uma vez que corrobora com as subcategorias referentes às aulas *on-line* e às interações virtuais, que possibilitam ao discente acessar e participar das aulas de qualquer lugar, como mostrado anteriormente no gráfico 6.

Outro ponto forte apresentado foi a “Cobrança para participações *on-line*”. Segundo relato discente, o professor soube administrar os ambientes *on-line*, pois havia uma “cobrança” pela participação discente o que gerava maior interação *on-line*. Por fim, outro ponto forte foi a “Contribuição para prática docente”, segundo a narrativa de um dos discentes, a experiência vivenciada por ele na disciplina ICP o influenciou como profissional docente.

Na figura 12 apresenta-se a nuvem de palavras referente aos pontos fracos, apontados pelos discentes pesquisados, na oferta da disciplina ICP.

Figura 12- Representação em nuvem de palavra- Pontos Fracos



Ponto Fracos: Na categoria Pontos Fracos foram identificadas apenas 3 (três) subcategorias: Distribuições das práticas, Rigor teórico e Extração das potencialidades das tecnologias. No quadro 3 são apresentadas as 3 subcategorias, a frequência com que as palavras aparecem nas respostas analisadas e as evidências que corroboram a categorização.

Quadro 3- Classificação das subcategorias de Pontos Fracos

Subcategorias	Frequência	Evidências
Distribuição das práticas	1	“[...] acho que as práticas poderiam ter sido melhor distribuídas durante a disciplina[...]”.
Rigor teórico	1	“acho que algumas práticas deveriam ter sido presenciais, pois precisavam ser trabalhadas com maior rigor teórico”.
Extração das potencialidades das tecnologias	1	“[...] destacou-se também a dificuldade em conseguir extrair dessas tecnologias todas as suas potencialidades para promover a integração entre os alunos participantes e o professor”.

De acordo com os dados apresentados no quadro 3, três pontos podem ser considerados fracos na oferta da disciplina. Todos apresentam a mesma frequência de resposta. Pode-se compreender que para um dos discentes, as práticas deveriam ter sido melhor distribuídas, uma vez que algumas aulas de cunho mais teórico mereciam uma discussão mais embasada de forma presencial e outras, como apresentações de grupos, poderiam ter sido realizadas *on-line*. Essa subcategoria corrobora com o ponto fraco “rigor teórico”, pois segundo a narrativa de um dos discentes algumas discussões deveriam ter sido mais aprofundadas.

Acerca da “extração das potencialidades das tecnologias”, pode-se perceber que as discussões se centraram bastante no professor, nos momentos de aulas *on-line* (*Live* ou *vídeochamada* pelo *WhatsApp*). Na perspectiva do discente, ainda há uma dificuldade para o uso de todas as potencialidades das tecnologias escolhidas pelo docente para promoção de melhores interações.

Todavia, é compreensível perceber que espaços como *Facebook* e *WhatsApp*, ou qualquer outra rede social, não são ambientes pensados para cunho educacional. São apenas ferramentas de interação e comunicação que permitem momentos “ao vivo” entre grupos/comunidades, discussões por meio de comentários e construção do conhecimento de forma cooperativa e colaborativa.

6.2.2. *Compreensão por Práticas Híbridas*

Com base no objetivo específico “*Identificar o que os discentes compreendem por práticas híbridas*”, procurou-se identificar o modo como os discentes caracterizam as práticas híbridas, a partir de suas concepções e experiências vivenciadas no modelo pedagógico da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica ou em outras disciplinas.

Para tanto, perguntou-se no questionário o que os discentes compreendiam por práticas híbridas na educação. Como recurso de análise, optou-se, novamente, pelo uso de nuvens de palavras, com base na frequência de respostas dos discentes. A figura 13 apresenta a nuvem de palavras escritas, pelos discentes pesquisados, sobre a compreensão que possuem em relação às práticas híbridas.

Quadro 4- Classificação das subcategorias para a Compreensão por Práticas Híbridas

Subcategorias	Frequência	Evidências
Integração de ambientes presenciais e virtuais	9	<p>“[...] Existem momentos educativos presenciais e virtuais.”</p> <p>“compreendo como práticas de ensino e aprendizagem que integrem atividades presenciais e à distância.”</p> <p>“Uso de várias metodologias em modalidade presencial e a distância.”</p> <p>“Práticas híbridas estão relacionadas à utilização, intencionada, de ambientes presenciais e virtuais [...]”.</p> <p>“Interações pessoais, relacionais de forma presencial quanto em outros espaços digitais”.</p> <p>“São práticas educativas que integraram momentos presenciais e momentos on-line buscando formas de aproveitar o que há de melhor em cada uma destas formas de interação”.</p> <p>“São práticas que conjugam aulas presenciais e virtuais”.</p> <p>“Combinação do uso de tecnologias digitais com interações presenciais para promover o ensino.”</p> <p>“Métodos que utilizem educação presencial, distância, analógico e tecnológico de forma mesclada, porém orgânica, sem uma separação explícita entre as mesmas”.</p>
Uso de tecnologias digitais na educação	5	<p>“Projetos educacionais que integram as tecnologias digitais da informação e comunicação na aprendizagem dos estudantes [...]”.</p> <p>“[...] uso de recursos de tecnologias digitais e plataformas on-line de comunicação na educação.”</p> <p>“Flexibilização do tempo e espaço para a realização do curso ou disciplina, por meio da utilização das TICs”.</p> <p>“São práticas educativas que integraram momentos presenciais e momentos on-line buscando formas de aproveitar o que há de melhor em cada uma destas formas de interação”.</p> <p>“Aqueles práticas que se utilizam das tecnologias da informação, comunicação e expressão (TICE), tanto na sala de aula, quanto fora dela, de forma planejada, estruturada e continuada”.</p>
Planejamento	1	<p>“Todavia, para além da utilização dos ambientes virtuais de aprendizagens - AVAs, é imprescindível que se tenha um planejamento pensando nesses dois ambientes (físico e on-line). É comum, em diversos espaços formativos, principalmente em Universidades/Faculdades, a utilização limitada dos ambientes virtuais. Utilizar, por exemplo, uma plataforma para postar PDF's - sem nenhuma interação - síncrona ou assíncrona - não se deve considerar como híbrido”.</p>
Flexibilização do tempo e do espaço	1	<p>“Flexibilização do tempo e espaço para a realização do curso ou disciplina, por meio da utilização das TICs”.</p>

Com base nas informações analisadas, percebe-se que os discentes concebem as práticas híbridas como “integração de ambientes presenciais e virtuais”. Observa-se que essa integração é compreendida, por eles, como uma combinação do que há de melhor em cada espaço/momento. Corroboram Christense, Horn e Staker (2013) ao afirmarem que o híbrido é a integração do “melhor dos dois mundos”, isto é, as vantagens da educação *on-line* combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.

Em seguida, os discentes compreendem práticas híbridas como o “uso de tecnologias digitais na educação” enquanto suporte educacional. Interessante perceber que nas concepções apresentadas pelos discentes, há uma compreensão de que a prática híbrida não é o uso isolado de recursos tecnológicos, mas sim o uso com base em “planejamento”. Equipar salas de aulas com tecnologias não faz disso ensino híbrido, corroboram Horn e Staker (2010), ao afirmarem que há uma tendência de se confundir o fato de equipar salas de aulas com dispositivos e programas tecnológicos com a educação híbrida.

Em relação ao “Planejamento”, os discentes compreendem que para haver práticas híbridas é necessário um planejamento que vise o uso das tecnologias como suporte aos momentos *on-line*, não como ferramenta de “reposição de materiais” ou canal de comunicação entre o docente e a turma.

Por fim, percebe-se que os discentes compreendem práticas híbridas como a “flexibilização do tempo e do espaço”, pois por meio de recursos tecnológicos digitais, eles são oportunizados a aprender de qualquer lugar a qualquer hora, ao mesmo tempo que podem se beneficiar da presença do professor e das interações pessoais com o docente e com os colegas.

Para Lacerda Santos (2018) a sociedade está inserida num contexto digital que necessita novas formas de pensar o planejamento didático, somente os espaços físicos não bastam, é preciso ir além, traçar novos caminhos que valorizem a aprendizagem e os relacionamentos estabelecidos por ela. Por isso a convergência do presencial e do virtual precisa ocorrer.

Resgata-se que o segundo objetivo desta pesquisa foi identificar o que os discentes pesquisados compreendiam por práticas híbridas. Por meio da análise de conteúdo, foi possível perceber que os discentes concebem as práticas híbridas a partir de quatro categorias: integração de ambientes presenciais e virtuais, uso de tecnologias digitais na educação, planejamento e flexibilização do tempo e do espaço. Dessa forma, pode-se inferir que os discentes possuem conhecimento teórico acerca do conceito referente às práticas híbridas e compreendem as metodologias envolvidas nesse processo. Para eles, as práticas híbridas estão associadas a

combinação de momentos educativos presenciais e virtuais, mediados por tecnologias digitais, realizados com base em planejamento e flexibilização.

6.3. Apresentação e análise das entrevistas individuais

O terceiro objetivo específico desta pesquisa se norteou pela questão “*Quais as impressões discentes quanto ao uso das práticas híbridas no ensino?*”. Para esta etapa, entrevistou-se 4 discentes.

A partir dos dados coletados no questionário, criou-se um quadro com o perfil dos entrevistados, a fim de facilitar a compreensão do leitor. Cabe ressaltar que a disciplina foi ofertada em dois momentos. Dessa forma esperou-se encontrar experiências e impressões a partir do planejamento pedagógico cumprido pelo docente no momento de cada oferta. Cada planejamento pedagógico foi elaborado a partir de ementa e objetivos comuns, no entanto, para cada turma houve um planejamento pedagógico diferente.

Tabela 03- Perfil dos entrevistados

Entrevistados	1	2	3	4
Gênero	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Idade	71 anos	37 anos	29 anos	49 anos
Graduação	Filosofia	Pedagogia	Pedagogia	Matemática
Profissão	Professor	Servidor Federal	Pedagoga	Professor
Semestre que cursou a disciplina ICP	2º/2018	2º/2018	1º/2018	1º/2018
Curso quando atuou na disciplina ICP	Doutorado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
Linha de Pesquisa	ETC	ETC	ETC	ETC
Outras experiências híbridas	Sim	Sim	Não	Sim

Antes de iniciar a investigação acerca das impressões discentes, compreende-se a relevância de definir claramente o conceito. Segundo o dicionário Houaiss²⁹, impressão significa: pensamento ou sentimento acerca de algo, que configura um ponto de vista, uma opinião ou comentário. Para o Dicionário *On-line* de Português³⁰, impressão significa: resultado da influência de algo sobre os sentidos; sensações e impressões sensoriais.

Os resultados que serão apresentados a seguir são complementares ao escopo da pesquisa e têm forte relação com o segundo objetivo específico desta pesquisa. Deste modo, constituiu-se em complementariedade ao estudo, ao mesmo tempo que busca triangular dados do questionário com as entrevistas.

Para esta etapa da pesquisa, elaborou-se 9 (nove) categorias investigativas: Estratégia docente, Aulas presenciais e *on-line*, Interações síncronas e assíncronas, Vantagens na aplicação de práticas híbridas, Dificuldades na aplicação de práticas híbridas, Impressões finais da oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, Papel docente para práticas híbridas, Contribuições para a formação acadêmica e/ou para a atuação profissional dos discentes e Recomendações para implementação de aulas híbridas. Nessa etapa, optou-se por segmentar as narrativas obtidas, por meio da entrevista, de acordo com as evidências obtidas por meio das entrevistas.

²⁹ Dicionário de Português *On-line*. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em out. 2019.

³⁰ Dicionário de Português *On-line*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/impressoes/>. Acesso em out. 2019.

Quadro 5 - Classificação das subcategorias para estratégias docente

Subcategorias	Evidências
Uso do <i>Facebook</i> e do <i>WhatsApp</i> como ambientes de aprendizagem	<p>E1: “Me chamou atenção a utilização do <i>Facebook</i> e das várias metodologias utilizadas pelos grupos, tendo as tecnologias digitais como apoio as práticas pedagógicas. Porque através do <i>Facebook</i> tínhamos interações pedagógicas e aulas virtuais do professor, que permitiam nossas perguntas no momento da aula [...]”.</p> <p>E3: “[...] O uso do <i>WhatsApp</i> e <i>Facebook</i> com intencionalidade pedagógica. Ele usou o <i>WhatsApp</i> como um fórum, com questões norteadoras. E no <i>Facebook</i> ele faz chamadas de vídeos e ao mesmo tempo íamos mandando perguntas e reflexões. E ao final das aulas ele fazia um resumo”.</p>
Prática aliada à teoria	<p>E1: “[...] E as metodologias ativas utilizadas tendo as tecnologias digitais como apoio, porque me deu a possibilidade de eu aprender na prática o uso de tecnologias da informação e comunicação”.</p> <p>E3: “O uso das tecnologias numa abordagem metodológica mais ativa em que a gente participava e ele dava oportunidade para vários espaços tecnológicos [...]”.</p> <p>E4: “Foi muito interessante quando ele mesclou a prática às tecnologias para trabalhar com as salas de aulas (presencial e <i>on-line</i>) [...]”.</p>
Mobilidade: as possibilidades no uso das tecnologias móveis	<p>E4: “[...] outra estratégia, que eu achei fantástica, foi o professor usar o <i>WhatsApp</i> para uma aula móvel. Ele iniciou a aula na casa dele, nos mostrou sua horta e nos orientou quanto a dinâmica da aula. Em seguida, quando ele voltou, no meio da aula, ele estava no trânsito, dirigindo. E por fim, ele já estava na universidade na sala dele. Daí retomou a apresentação da disciplina. O que me chamou a atenção foi ele usar tecnologia móvel para dar aula, pois percebi que é possível ter mobilidade”.</p> <p>E3: O professor trabalhou tanto as tecnologias no ambiente físico da sala de aula quanto a presente fora do ambiente físico, como as tecnologias móveis”.</p>
Comando docente	<p>E2: Eu acho que o professor fez uma boa introdução e orientou bem a turma sobre a dinâmica da disciplina. Ele soube administrar bem as aulas presenciais e <i>on-line</i>. Ele cobrou a participação independente do formato de aula. O professor dava bons comandos para os alunos, dessa forma as aulas, quando <i>on-line</i>, tiveram uma boa organização de tempo. Mas sempre achei que a função do professor no <i>Facebook</i> foi de comandos, cobranças e discussões breves. Não sinto que ele deu aulas expositivas longas”.</p>

Com base nas informações analisadas, compreende-se que as estratégias utilizadas pelo docente, durante a oferta da disciplina, foram bastante significativas. Uma vez que, por meio das narrativas, foi possível perceber que o uso das redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*) com propósito educacional e a mobilidade ocasionada pelas tecnologias móveis foram representativas.

Percebe-se que as redes sociais ampliaram as possibilidades de conexões e de capacidade de informações entre os discentes e o docente. Compreende-se, também, que as redes sociais, em seu formato original, foram delineadas para redes de relacionamentos, no entanto, o docente apropriou-se desses espaços para possibilitar trocas de experiências e discussões sobre temáticas educacionais, possibilitando aos discentes espaços para aprendizagens colaborativas.

Para Lacerda Santos (2018) o virtual não é um espaço de abstração, mas sim de concretude para amparar o trabalho docente. O que está em pauta é a redefinição do espaço educativo, uma vez que a sala de aula virtual deve potencializar trocas entre os atores, de forma que eles sejam capazes de ocupar todos os espaços de cognição propostos pelas NTICE (Novas Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão), na percepção de que a mera inclusão tecnológica na educação não é capaz de gerar e sustentar, por si só, processos de inteligência coletiva.

Segundo Moreira e Trindade (2017) as potencialidades das tecnologias digitais móveis contribuem para que sejam consideradas ferramentas para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem motivadoras a aquisição de competências pelos estudantes e também proporcionam o desenvolvimento de diversas competências aos discentes.

Cabe ressaltar que, as práticas híbridas usadas na disciplina proporcionaram aos discentes aliar teoria à prática. Uma vez que os discentes usaram diferentes recursos tecnológicos nas aulas.

Segundo as narrativas discentes, pode-se compreender que o docente lhes proporcionou experiências importantes, pois foi capaz de expandir a sala de aula para outros ambientes. Sendo capaz de adequar as redes sociais aos propósitos educacionais, por meio de planejamento e orientação aos discentes. Pelos relatos obtidos, pode-se inferir que as tecnologias digitais não foram usadas, meramente, como apoio às aulas, mas sim como estratégias integradas à prática pedagógica.

Aulas presenciais e *on-line*

Moran (2004) afirma que a internet e as outras tecnologias surgiram como novas possibilidades de organização das aulas dentro e fora da Universidade. Pois elas possibilitaram que parte das aulas sejam oferecidas de forma virtual. Para Moran (2004) a sala de aula ainda é um espaço privilegiado quando se pensa em aprendizagem. Todavia com a internet e com as redes de comunicação em tempo real, surgiram novos espaços que também são importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto e com o objetivo de investigar as impressões, dos discentes, em relação aos formatos de aulas, presencial e *on-line*, perguntou-se aos entrevistados em qual desses modelos eles se sentiram mais confortáveis em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A figura 15 apresenta a nuvem de palavras escritas, pelos discentes pesquisados, sobre as impressões acerca de aulas presenciais e *on-line*.

Figura 15- Representação em nuvem de palavras para aulas presenciais e *on-line*



A partir da organização das respostas, percebe-se que há maior preferência por aulas presenciais. No entanto, compreendeu-se que os momentos *on-line* também foram significativos para o processo de aprendizagem dos discentes. Dessa forma, optou-se por construir, para cada modalidade, duas categorias para análise dos dados: **Pontos Fortes** e **Pontos Fracos**. Para cada

categoria foram identificadas subcategorias. Com o intuito de facilitar a compreensão apresentar-se-á as subcategorias e suas evidências.

A partir da organização das respostas, percebe-se 3 (três) subcategorias para os pontos fortes das aulas presenciais: Domínio e Segurança, Rigor teórico e aproveitamento de discussões e Modelagem de interação. Segue a representação no quadro 6, quanto as subcategorias e as evidências apresentadas pelos discentes

Quadro 6- Classificação das subcategorias para aulas presenciais- Pontos Fortes

Aulas Presenciais- Pontos Fortes	
Subcategorias	Evidências
Domínio e Segurança	<p>E1: “A modalidade presencial ainda nos dá um certo conforto pelos anos de aprendizagem utilizando-a [...]”.</p> <p>E2: “Eu sempre prefiro as aulas presenciais, pois acho que a troca presencial oportuniza uma interação importante. Além disso, sinto que como custa muito se deslocar as pessoas valorizam um pouco mais a oportunidade [...]”.</p> <p>E4: Prefiro aulas presenciais, pois acredito que o aproveitamento é melhor[...].”.</p>
Rigor teórico e aproveitamento de discussões	<p>E4: [...] A sensação que eu e alguns colegas temos é que as discussões presenciais são mais proveitosas, mais frutíferas. Porque a interação é melhor e o professor é capaz de atender a todos os alunos, e mesmo quando isso não ocorre, tenho a oportunidade de abordá-lo ao final da aula e ter uma resposta. O aproveitamento das aulas presenciais é melhor que das aulas <i>on-line</i>”.</p>
Modelagem de interação	<p>E2: “[...] nas aulas presenciais a interação é importante e a dinâmica de conversa é diferente das aulas <i>on-line</i>. Eu valorizo momentos presenciais, porque acho que trocas sejam mais ricas”.</p>

A partir da organização das respostas, foi possível perceber 4 (quatro) subcategorias para os pontos fortes das aulas *on-line*: Flexibilidade, Aprendizagem colaborativa e cooperativa, Autonomia e Pequenas apresentações.

Para os pontos fracos foram identificadas 2 (duas) subcategorias: Interação entre discentes e docente e Reprodução da sala de aula física. Segue a representação no quadro 7, quanto as subcategorias e as evidências apresentadas pelos discentes.

Quadro 7- Classificação das subcategorias para aulas *on-line*- Pontos Fortes e Pontos Fracos

Aulas <i>On-line</i>- Pontos Fortes	
Subcategorias	Evidências
Flexibilidade	E1: “[...] nos permite utilizá-la no tempo e horário mais adequados, nos contemplando com uma certa autonomia [...]”.
Aprendizagem colaborativa e cooperativa	E1: “oferece-nos a oportunidade de construir trabalhos com os colegas de forma colaborativa e cooperativa, ao mesmo tempo em que parece termos o professor só para nós”.
Autonomia	E1: “[...] A modalidade <i>on-line</i> nos permite pesquisar em outras fontes aumentando a nossa aprendizagem.”
Pequenas apresentações	E4: “[...] As atividades <i>on-line</i> de apresentação foram bastante proveitosas, pois no lugar de ir aos encontros presenciais para apresentar um texto ou um projeto, em que o tempo é corrido e poucas pessoas tem o que discutir, o processo <i>on-line</i> é mais fácil [...]”.
Aulas <i>On-line</i>- Pontos Fracos	
Subcategorias	Evidências
Interações entre discentes e docente	E1: “[...] aulas <i>on-line</i> são boas quando há poucos discentes, caso contrário você limita muito a participação”. E4: “[...] O problema da sala de aula <i>on-line</i> é que elas requerem uma atenção e um desgaste maior de concentração para não perder nada que está acontecendo, muita gente clicando e escrevendo ao mesmo tempo. O professor não consegue atender a todos, por mais que se esforce. Achei que ficaram muitas ideias soltas, eu não tive <i>feedback</i> da minha pergunta ou participação, e isso não ocorre em aulas presenciais”.
Reprodução da sala de aula física	E4: “[...] as aulas <i>on-line</i> , no modelo usado, na disciplina, foram de via única (a fala representada somente pelo docente), nas discussões <i>on-line</i> eu não conseguia participar como gostaria. Teve momentos que professor falou por quase 1h:10”.

Por meio das narrativas obtidas, percebeu-se que os discentes não apresentaram aspectos fracos para a modalidade presencial. Dessa forma, infere-se que os discentes ainda se sentem mais confortáveis e confiantes nas aulas presenciais, com formato tradicional. Pode-se, ainda,

compreender que, segundo as impressões dos discentes, o aproveitamento das discussões teóricas é mais valorizado em espaços com interações presenciais.

Constatou-se, ainda, que as aulas *on-line* dividem opiniões. Os próprios discentes relataram preferir momentos presenciais, mas elencam momentos em que as aulas *on-line* são significativas. Segundo eles, o espaço *on-line* possibilitou-os a construção de aprendizagens cooperativas e colaborativas, flexibilidade de tempo e de espaço, autonomia sobre a aprendizagem, uma vez que o discente teve a possibilidade de ser protagonista de seu próprio conhecimento. No entanto, na perspectiva dos discentes, aulas *on-line* devem ocorrer para momentos educacionais que visam pequenas reuniões ou apresentações, uma vez que para discussões mais teóricas, eles mantêm a preferência por encontros presenciais, pois acreditam que a dinâmica de discussão face a face ainda são melhores e mais eficazes.

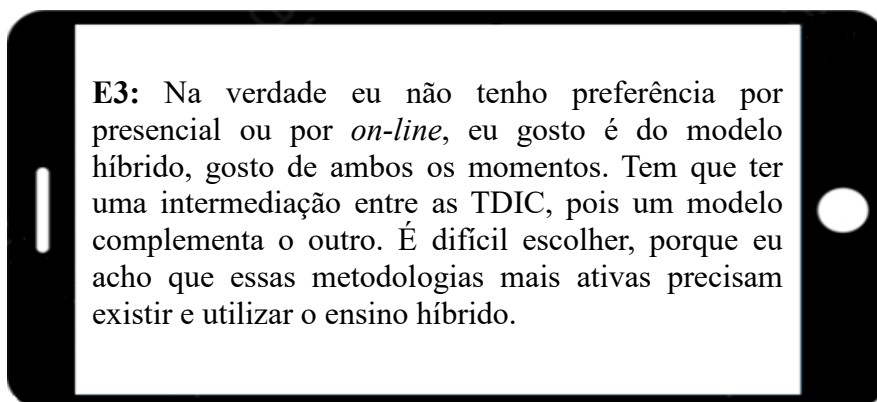
Acerca dos pontos fracos, chama a atenção a interação discente e docente. Uma vez que, para os entrevistados, esse formato só tende a funcionar bem com poucas pessoas conectadas. Por fim, um aspecto interessante para discussão é a reprodução de aulas presenciais em ambientes virtuais. Dessa forma, é interessante pensar na atuação docente em ambientes *on-line*, pois o formato virtual demanda um *design* e uma dinâmica diferente.

Segundo Lacerda Santos (2018, p. 115) “a migração da sala de aula convencional para a sala de aula virtual ainda é um desafio didático dos mais complexos [...] pois tal migração consiste em uma mudança significativa de cultura na gestão das relações educativas”.

As relações educativas no meio virtual acontecem de modo estruturalmente similar àquela que ocorrem na sala de aula tradicional: envolvem interações epistemológicas formais entre alunos, professores e saberes, são definidas por objetivos de aprendizagem claramente estabelecidos, pela exploração de materiais didáticos especialmente escolhidos ou desenvolvidos e pelo emprego de estratégias pedagógicas que o professor julga adequadas para promover a construção de conhecimentos juntos aos alunos. No entanto, as relações educativas virtuais são conjunturalmente diferentes. Pois tem em seus princípios básicos uma reconceituação do sujeito em processo de aprendizagem (LACERDA SANTOS, 2018, p. 124).

Ressalta-se, ainda, que a narrativa do entrevistado E3 não foi passível de classificação, pois suas impressões revelaram que:

Figura 16- Resposta do Entrevistado 3 (aulas presenciais e *on-line*)



E3: Na verdade eu não tenho preferência por presencial ou por *on-line*, eu gosto é do modelo híbrido, gosto de ambos os momentos. Tem que ter uma intermediação entre as TDIC, pois um modelo complementa o outro. É difícil escolher, porque eu acho que essas metodologias mais ativas precisam existir e utilizar o ensino híbrido.

Diante da narrativa do entrevistado E3, pode-se perceber que a integração de ambos espaços é importante para a formação discente. Pois há necessidade de incluir à educação metodologias ativas que visem a integração de tecnologias digitais como suporte à aprendizagem. Segundo Moran (2015b) “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais criativo e aberto”.

Dessa forma, compreende-se que ambos os espaços, presencial e *on-line*, são importantes para os discentes, no entanto deve ser levado em consideração as atividades desenvolvidas em cada ambiente. Uma vez que, segundo as impressões discentes, algumas atividades são melhores desenvolvidas em momentos presenciais enquanto outras em momentos *on-line*. Para isso é importante que o planejamento docente vise a integração de ambos momentos de forma significativa para a aprendizagem dos discentes.

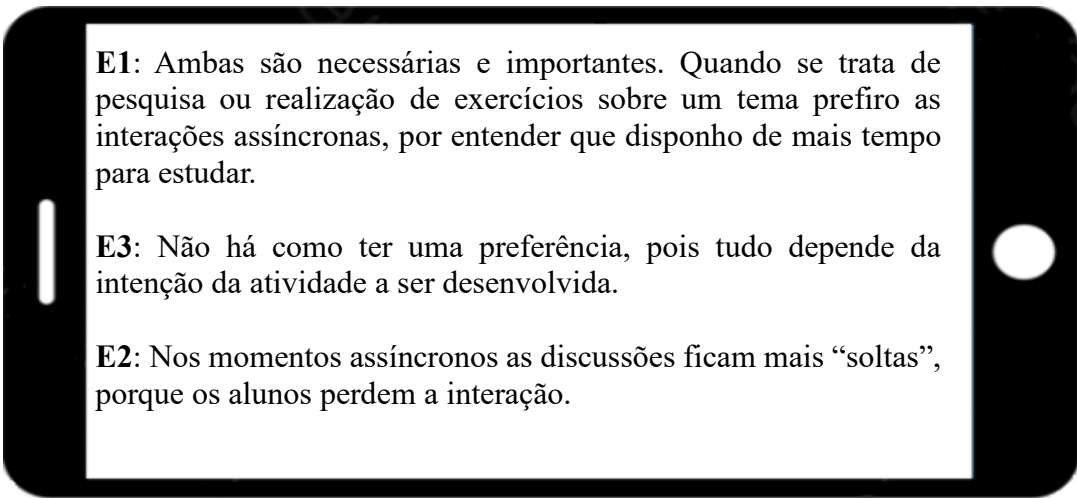
A convergência entre presencial e *on-line* proporciona aos atores envolvidos no processo possibilidades de aproveitar o que há de mais vantajoso em cada modalidade, mas deve-se considerar o contexto, o custo, a adequação pedagógica, os objetivos educacionais e os perfis dos alunos (TORI, 2009).

Quadro 8- Classificação das subcategorias para interações

Subcategorias	Evidências
Interações Síncronas	<p>E1: “[...]eu prefiro a interação síncrona quando se trata da introdução de um novo conceito ou matéria pelo professor ou do reforço de um assunto [...]”.</p> <p>E2: “Síncronas, com certeza[...]”.</p> <p>E3: “[...]percebo que as interações síncronas são mais fortalecidas, porque o aluno precisa colocar “naquele momento” as impressões que ele teve sobre a aula”.</p> <p>E4: “Interações síncronas, pois as interferências síncronas me agradam mais”.</p>
Intencionalidade Pedagógica	<p>E1: “[...] ambas são necessárias e interessantes, dependendo da intencionalidade da aprendizagem e do objeto a ser aprendido [...]”.</p> <p>E3: “Tudo depende da intencionalidade pedagógica. Acho que deve haver uma variação de acordo com a intenção da atividade. Não consigo dizer qual o melhor, pois para mim depende da intencionalidade pedagógica que o professor escolher[...]”.</p>
Interações entre alunos	<p>E4: “A maior parte das apresentações de grupos, quando eram <i>on-line</i>, eram síncronas. E o professor conduziu muito bem as discussões, ele cobrava participação e os alunos interagiam bem [...]”.</p>

Com base nas respostas obtidas, por meio das entrevistas, pode-se perceber que os discentes possuem preferência por interações *on-line* síncronas. Todavia, ressaltam que ambas cumprem um papel importante na aprendizagem. Um ponto, por eles, apresentado foi a interação pautada na intencionalidade pedagógica. Dessa forma, pode-se inferir que, por mais que haja uma preferência por interações *on-line* síncronas, os momentos assíncronos também são importantes. Tudo dependerá do planejamento e da intencionalidade da aprendizagem e do objeto estudado. Por fim, algumas narrativas não foram passíveis de classificação, por isso são evidenciadas a seguir.

Figura 18- Respostas dos Entrevistados 1, 2 e 3 (interações assíncronas)



E1: Ambas são necessárias e importantes. Quando se trata de pesquisa ou realização de exercícios sobre um tema prefiro as interações assíncronas, por entender que disponho de mais tempo para estudar.

E3: Não há como ter uma preferência, pois tudo depende da intenção da atividade a ser desenvolvida.

E2: Nos momentos assíncronos as discussões ficam mais “soltas”, porque os alunos perdem a interação.

Ainda, segundo os relatos, é possível considerar que as interações síncronas são melhores para momentos de pequenas discussões, apresentações de trabalhos, introdução ou revisão de conteúdo. Pois as participações simultâneas possibilitam mais engajamento, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento. Já em momentos assíncronos, os discentes percebem a possibilidade de aprimorar seu conhecimento, por meio de pesquisas e exercícios.

Vantagens na aplicação de práticas híbridas

“Sabe-se que a tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância – em geral *on-line*- vem sendo referida por meio de diversas denominações, das quais destacam-se ‘cursos híbridos’ e *blended learning*” (TORI, 2009, p. 121).

Com base nessas combinações de atividades, buscou-se compreender quais foram as vantagens percebidas, pelos discentes, na aplicação das práticas híbridas na disciplina ICP. A figura 19 apresenta a nuvem de palavras escritas, pelos discentes pesquisados, sobre as impressões a respeito das vantagens das práticas híbridas no ensino.

Figura 19- Representação em nuvem de palavras para vantagens das práticas híbridas



A partir da organização das respostas, pode-se perceber 7 (sete) subcategorias: Professor mediador, Registros de aulas, Flexibilidade, Potencial, Ensino ativo, Protagonista do próprio conhecimento, Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa. O quadro 9 mostra as subcategorias que corroboram a categorização.

Quadro 9- Classificação das subcategorias para vantagens na aplicação das práticas híbridas

Subcategorias	Evidências
Professor mediador	<p>E1: “[...] O professor assume o papel de mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento [...]”</p> <p>E3: “[...] possibilita o professor ser o mediador, porque ele também está aprendendo. Com isso o ensino fica mais desafiador e o papel do professor fica mais horizontal, não é só ele quem domina o conhecimento, mas os alunos também”.</p>
Registros de aulas	<p>E2: “[...] as apresentações ficam registradas para as pessoas que não puderam participar por algum motivo durante a apresentação. Diferente do que ocorre nas aulas presenciais, uma vez que se você perdeu a apresentação, não é possível revê-la”.</p>
Flexibilidade	<p>E1: “O tempo em sala de aula é otimizado [...]”.</p> <p>E2: “Não precisar se deslocar de casa para assistir as aulas <i>on-line</i>. [...]”.</p>

Potencial	E2: “Uma vantagem é que em aulas híbridas, dá para fazer apresentações <i>on-line</i> e os alunos tiveram a oportunidade de descobrir o seu potencial, pois os alunos tiveram autonomia para escolher o modelo de apresentação [...]”.
Ensino ativo	E3: “As práticas híbridas propiciam o ensino mais ativo, facilita o processo de ensino e aprendizagem, por vários caminhos [...]”.
Protagonista do próprio conhecimento	E1: “[...] você pode aprofundar os conhecimentos, buscando outras fontes de consulta. Uma maior responsabilidade do aluno no seu processo de aprendizagem. O estudante sente-se mais motivado, pois hoje frente aos desafios tecnológicos sente necessidade de maior atividade e de aprender o que realmente tem significado. O modelo híbrido oferta ao estudante um aprendizado mais próximo de sua realidade como ser desta nova sociedade”. E3: “[...] possibilita a aprendizagem entre os próprios alunos e também para o ensino mais personalizado com a possibilidade de fazer mais interações e propiciar a aprendizagem colaborativa”.
Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa	E1: “[...]A ocorrência de aprendizagem cooperativa [...]”. E3: “[...]O professor propiciou vários espaços para aprendizagem colaborativa, mas se ela ocorreu não posso saber, pois não foi realizada uma avaliação nesse aspecto da disciplina”.

Com base nas categorias analisadas, compreende-se que as práticas híbridas apresentaram-se vantajosas para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Segundo as narrativas, pode-se perceber que elas possibilitaram, aos discentes, uma aprendizagem mais flexível, autônoma, ativa e colaborativa. Capacitando-os compartilhar e construir seus próprios conhecimentos. Corrobora a essa ideia a autora Kearsley (2011), ao afirmar que a educação *on-line* foca no aluno e proporciona conectividade e aprendizagem colaborativa³¹.

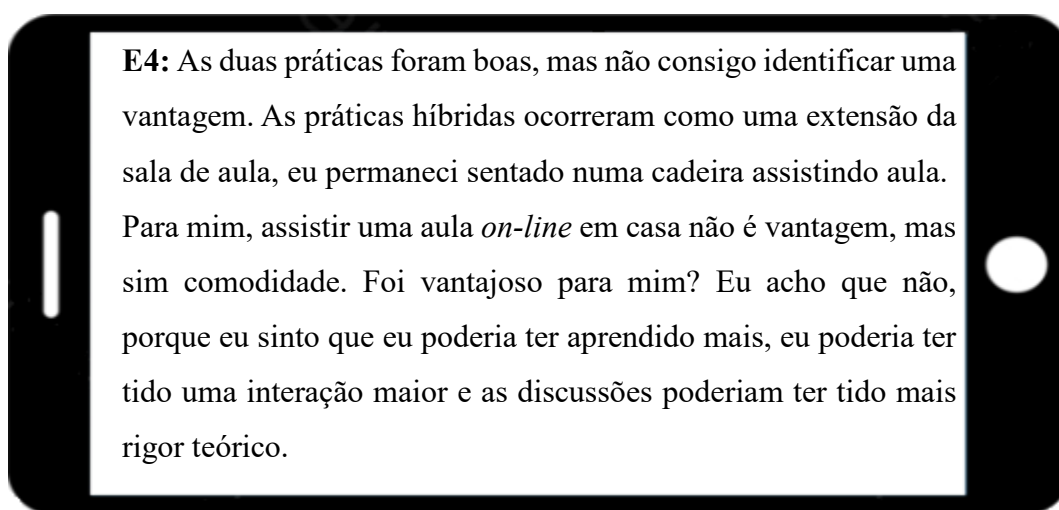
Outro aspecto relevante elencado, pelos discentes, foi a possibilidade do trabalho docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, para os discentes, a aprendizagem se constrói em volta de um processo equilibrado e colaborativo, em que o docente não é detentor de todo o conhecimento, mas oportuniza que a aprendizagem ocorra de forma fluída e constante.

³¹ Ver figura 3 na página 36.

Para Moran (2015b, p. 39) “o professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”.

Por fim, cabe salientar que um dos discentes afirma não ter percebido vantagem no uso das práticas híbridas, mas sim, uma certa, comodidade. Apresenta-se na figura 20 a resposta do discente.

Figura 20 - Resposta do Entrevistado 4 - vantagens na aplicação das práticas híbridas



Segundo as impressões do entrevistado E4, pode-se inferir que tanto as aulas presenciais quanto as aulas *on-line* foram relevantes. No entanto, o discente tem preferência por momentos presenciais, pois acredita que possibilitam mais interação entre os discentes e o docente e trazem maior rigor teórico às discussões. Para ele, as atividades *on-line* são mais cômodas, mas o *design* e a dinâmica é similar a sala de aula presencial, uma vez que o professor fala e ele ouve.

Para Sena (2004) apud Lacerda Santos (2018) o professor que privilegia o diálogo, a flexibilidade, a interação e a motivação constante dos alunos está preparado para atuar em ambientes *on-line*. Entretanto, o professor que privilegia a aula expositiva em que somente ele fala e os alunos escutam está fadado a uma situação que é insustentável em ambientes *on-line*.

	ocorreu foi relevante para o contexto de aprendizagem ou do processo da aula”.
Comprometimento com as aulas <i>on-line</i>	E1: “Um dos problemas que percebemos nos momentos <i>on-line</i> , é que nem todos os alunos dedicavam aquele tempo só para aquela atividade, pois como estavam em casa ou no trabalho, saíam da frente do computador para fazer outras coisas [...]”.

Com base nas informações analisadas, percebe-se que a função técnica incluiu falhas na conexão. Segundo Teles (2009) a dificuldade técnica deve ser considerada um fator significativo, pois contribui para a diminuição da motivação do estudante e, conseqüentemente, interfere em sua participação na sala de aula virtual.

Em relação ao comportamento dos discentes diante das “telas”, pode-se perceber que nem sempre foi satisfatório. Uma vez que nem sempre houve dedicação exclusiva aos momentos virtuais. Infere-se que o fato de os discentes terem liberdade para acessar as aulas em ambientes informais, pode ter influenciado no comportamento deles.

Impressões da oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica

Esta categoria teve como objetivo compreender as impressões discentes em relação à oferta da disciplina ICP. Para isso, perguntou-se, aos entrevistados, as impressões acerca da disciplina. Todavia, após uma pré-análise foi observado que as respostas obtidas com o questionário relacionada à pergunta “Quais foram suas impressões acerca do uso das práticas híbridas utilizadas na disciplina ICP?” ampliavam o entendimento que se obteve nas entrevistas. Por esse motivo, optou-se por realizar uma análise conjunta. A figura 22 apresenta a nuvem de palavras escritas, pelos discentes pesquisados, sobre as impressões acerca da oferta da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica.

	<p>E3: “Eu gostei muito da disciplina, porque achei interessante o professor trazer a questão da convergência digital para a sala de aula. Ele fez a junção das tecnologias. Gostei muito do professor trazer a prática para sala de aula, trabalhar vários espaços <i>on-line</i>, permitir que os alunos trabalhassem a criatividade para as apresentações em grupo, utilizando os vários recursos educacionais. Eu acho que ficou bem diversificado a disciplina em metodologias ativas”.</p> <p>E4: “[...] Minha impressão é que foi muito boa pela inovação e pelas possibilidades das tecnologias, pois percebi que podemos nos apropriar das tecnologias que já existem, sem precisar de ajustes”.</p>	<p>D11: “A disciplina buscou explorar diversas possibilidades do trabalho pedagógico mediado por tecnologias e explorou a metodologia ativa produção de projetos pedagógicos”.</p>
<p>Aprendizagem colaborativa</p>	<p>E2: “[...] Em relação ao trabalho em grupo, foi interessante. Pois proporcionou aos membros do grupo momentos de aprendizagem colaborativa, para a construção das apresentações”.</p>	<p>D1: “A aprendizagem se tornou mais participativa e colaborativa”.</p>

Experiências		<p>D5: “Interessante”.</p> <p>D7: “Achei que foram bem planejadas pelos grupos e o fato de todos os alunos precisarem estar on-line ao mesmo tempo possibilitou boas interações”.</p> <p>D9: “Foi uma experiência interessante que se deu de maneira intencional, organizada e mediada pelo professor”.</p> <p>D10: “Promissora, mas tem muito o que melhorar”.</p> <p>D12: “Foi positivo, mas desafiador. Creio, se tornando uma prática cada vez mais comum, ficará também mais fácil para educandos e educadores compreenderem como essa dinâmica funciona. Acredito que muitos alunos não percebiam que estar fora do ambiente da universidade não era o mesmo que "não ter aula”.</p>
Rigor teórico	<p>E2: “[...] por ser um curso da pós-graduação, senti falta de um debate mais teórico”.</p> <p>E4: “A disciplina foi boa, mas faltaram discussões dos conteúdos, eu esperava mais rigor teórico. Todavia, reconheço que questão muito difícil para o professor conseguir uma interatividade no nível que as literaturas pedem”.</p>	

As narrativas elencadas, no quadro acima, possibilitaram compreender que as impressões discentes foram positivas em relação à oferta da disciplina. No que concerne à subcategoria “Tecnologias na sala da aula”, é possível considerar que as possibilidades de redefinição para espaços educativos, mediados por tecnologias, chamaram bastante atenção dos discentes. Uma vez que, as aulas os possibilitaram explorar as redes sociais com foco educativo.

Em relação as salas de aulas virtuais, Lacerda Santos (2018) apresenta três tipos principais: as predefinidas, as modeladas e as totalmente livres. Para as aulas ministradas na

disciplina ICP, o docente optou por usar a sala de aula virtual totalmente livre. Que, segundo Lacerda Santos (2018, p. 127) possibilitam explorar recursos disponíveis na internet, como redes sociais, fóruns de discussões, *chats*, listas, etc.

A respeito da subcategoria “Aprendizagem colaborativa”, compreende-se que o trabalho desenvolvido em grupos e os momentos de aulas síncronas possibilitaram a aprendizagem colaborativa, uma vez que, a aprendizagem em grupo contempla o compartilhamento dos saberes entre as pessoas.

No entanto, essa não foi uma impressão de todos os discentes participantes desta pesquisa. Infere-se que a aprendizagem colaborativa possa ter ocorrido em alguns momentos, todavia em grupos específicos. Uma vez que não houve tantas frequências em relação à temática nem no questionário nem na entrevista. Acredita-se que o docente tenha possibilitado espaço para a aprendizagem colaborativa acontecer, mas não é possível afirmar se ela ocorreu ou não, pois não foi realizada uma avaliação das dimensões da aprendizagem colaborativa, apresentadas por Teles (2015).

Referente à subcategoria “Experiências”, percebeu-se que os discentes avaliaram a disciplina por meio dos adjetivos interessante, promissor, desafiador e positivo. Os termos elencados evidenciam as sensações experimentadas durante a oferta da disciplina.

Por fim, a subcategoria “Rigor teórico” apresenta o descontentamento de dois discentes em relação às discussões teóricas. Com base na pré-análise e na análise já realizada nesta pesquisa, acredita-se que essa questão está relacionada a dois aspectos: interações *on-line* e trabalho em grupo com alunos da graduação. O entrevistado E2 afirma que esperava mais das discussões, por ser uma disciplina da pós-graduação. Infere-se, das narrativas obtidas, que o descontentamento do entrevistado E2 está relacionado ao fato da disciplina ter focado muito no desenvolvimento dos trabalhos em grupos, em que desempenhou papel de mediador e não ter tido tantos momentos presenciais com discussões de teorias educacionais.

A cerca dos entrevistados E2 e E4, pode-se afirmar que o descontentamento com as discussões teóricas, relaciona-se as discussões ocorridas em momentos *on-line*. Com base nas análises das narrativas dos discente E2 e E4, o fato de muitas discussões acontecerem em momentos *on-line*, não propiciaram a interação necessária às discussões de cunho teórico.

Por fim, é possível compreender que a disciplina atendeu as expectativas da maioria dos discentes. Todavia, alguns aspectos podem ser melhorados. Segundo relatos, a disciplina proporcionou, aos discentes, experiências enriquecedoras, ao fazer uso de diferentes tecnologias

Quadro 12 - Classificação das subcategorias para o papel docente em relação às práticas híbridas

Subcategorias	Evidências
Professor mediador/orientador	<p>E1: “O docente passa a ter um novo papel nesta modalidade de ensino, pois a sua função passa a ser de mediador do processo de ensino-aprendizagem, como um curador de caminhos para a aprendizagem de cada aluno e orientador do caminho mais apropriado naquele momento”.</p> <p>E3: “O papel do professor é ser mediador do processo educacional [...] o professor deve ir mediando, ajudando, orientando, à medida em que o aluno vai fazendo o percurso educacional, ele deve ser o professor reflexivo[...]”.</p> <p>E4: “O papel do professor no modelo híbrido é o papel indicado por Vygotsky (professor mediador) [...]”.</p>
Aluno protagonista/autônomo	<p>E3: “[...] o aluno deve receber um projeto educacional, em que ele é capaz de construir o seu próprio percurso educacional. Em alguns momentos ele poderá utilizar as TDIC, em outros momentos ter a presença de outros colegas para discutir um assunto, um problema de maneira presencial física. O aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem”.</p> <p>E4: “[...]nas aulas híbridas precisa ser diferente, o professor tem que passar uma responsabilidade da aula para o aluno, ele tem que fazer com que o aluno atue mais nas práticas híbridas”.</p>
Professor gerenciador	<p>E4: “[...] Eu acho que para o modelo híbrido ele não pode trazer a dinâmica da sala de aula presencial. O papel do professor é identificar essas diferenças. O professor nos trouxe, na disciplina, muito bem claro, o modelo de balanceamento. Pois existe um tempo da aula e ela não pode ser muito longa e que existe uma mistura de tecnologia para que essa aula seja híbrida. Esses alicerces são fantásticos e ele utilizou muito bem, realmente funcionam. Mas o papel docente é evitar prática que retém para si a apresentação do conteúdo, a discussão [...]”.</p>
Professor atento a legislação	<p>E2: “Acredito que o docente precisa estar atento a legislação. A minha sensação é que, no fim das contas, tivemos mais momentos <i>on-line</i> que presenciais. Eu não sei se isso é correto diante à legislação. Se eu fosse professor teria essa preocupação ao pensar na aplicação de um modelo híbrido”.</p>

Com base nas informações analisadas tem-se que o papel docente nas práticas híbridas está diretamente relacionado com a mediação, a orientação, a gestão e os cuidados legais. Compreende-se essa mudança de perfil, a partir do desenvolvimento tecnológico que proporcionou à sociedade mudanças na forma de produzir e acessar informações.

Todavia, salienta-se que, as tecnologias digitais revolucionaram a sociedade, mas em muito pouco alteraram as práticas pedagógicas. Grande parte dos docentes deixaram de usar lousa para usar *slides* em retroprojetores digitais, as avaliações permanecem sendo periódicas e idealizadas para refletir toda a capacidade do aluno em utilizar seus conhecimentos desenvolvidos em aula (LIMA; MOURA, 2015).

Diante desse contexto, compreende-se a importância de ressignificar o papel docente diante das mudanças proporcionadas pela modernidade. Por meio das impressões discentes elencadas acima, pode-se perceber o perfil docente esperado para atuar nas práticas híbridas.

Para Lima e Moura (2015, p. 91) “na nova concepção de aprendizagem, o docente é um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar para o aluno que existem diferentes formas de construir o saber”.

Para o autor Lacerda Santos (2018) é necessário entender o modo que as NTICE (Novas Tecnologias de Informação e Expressão) afetam o trabalho docente e oferecem novas possibilidades de intervenção didática, com menos hierarquia, menos focada no professor, baseada em dinâmicas com foco em grupos, na rede de interações que pode ser estabelecida e na aprendizagem colaborativa.

No que tange aos alunos, pode-se compreender que o aluno desempenha um papel diferente nas práticas híbridas. Não há mudanças somente no papel docente, mas também no papel discente. Uma vez que, as tecnologias potencializam a ação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Para Sunaga e Carvalho (2015, p. 143) “hoje, é essencial ensinar os estudantes a aprender responsabilmente. O professor passa a ser tutor, guiando os alunos na busca pelas informações necessárias para o seu desenvolvimento”.

Diante das narrativas apresentadas no quadro 12, percebe-se que os discentes compreendem a necessidade de participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Eles querem protagonizar a própria aprendizagem, desejam liberdade para traçar rotas de

conhecimento de acordo com os conteúdos estudados e querem definir os momentos de aprendizagem.

Por fim, é importante que o docente compreenda que a sala de aula é plural, constituída de diferentes sujeitos, com necessidades ímpares. Na ótica das práticas híbridas envolver os discentes e dar autonomia para a construção do conhecimento é um passo importante para o seu desenvolvimento.

Contribuições para formação acadêmica e/ou atuação profissional dos discentes

Para esta categoria, procurou-se investigar quais as contribuições acadêmicas e/ou profissionais que a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica proporcionou aos discentes. Por compreender que as contribuições foram pessoais e únicas, para análise dessa categoria, optou-se por construir um quadro apresentando as respostas discentes em sua totalidade. O quadro 13 apresenta as respostas dos discentes.

Quadro 13 - Respostas dos entrevistados para contribuições acadêmicas e profissionais

Entrevistados	Respostas
E1	“Aprendi que trabalhar com a prática híbrida não é tão fácil e exige disciplina e planejamento, tanto do professor quanto do aluno. Contribuiu muito o professor trabalhar com uma metodologia participativa e cooperativa, onde o docente tem que conhecer muito da área trabalhada, bem como tem uma nova função”.
E2	“Para minha formação acadêmica, a disciplina não contribuiu tanto, por não avançar muito nas discussões teóricas, não conheci novos autores nem teorias. Talvez tenha me ajudado mais a entender sobre escolas inovadoras do que uma discussão profunda sobre tecnologia e educação. Para o aspecto profissional, acho que foi importante para eu entender como eu passo o meu conhecimento acumulado sobre como construir vídeos, por meio de oficinas. Pois eu faço muito isso no meu trabalho”.
E3	“Eu pude perceber que as práticas híbridas vem para superar a dicotomia que existe do ensino presencial e <i>on-line</i> . Que requer um planejamento de ensino integrado e um professor mediador. Para mim a disciplina ICP serviu para melhorar minha prática profissional, pois estamos implementando no meu trabalho

	<p> cursos híbridos e, também, porque após a disciplina, eu comecei a pesquisar o tema na literatura”.</p>
<p> E4</p>	<p> “A disciplina me trouxe um entendimento de como podemos nos apropriar das tecnologias que já existem para um processo educacional sem precisar adaptar a tecnologia. Por exemplo, nem sempre há necessidade de criar <i>software</i> educacional, site com propósitos educacionais. Essa disciplina mostrou que a tecnologia existente pode ser aplicada para a educação sem ter a necessidade de fazer ajustes nela”.</p>

Por meio das respostas obtidas, observou-se que a disciplina trouxe contribuições importantes para os discentes. Verificou-se que para os entrevistados E1 e E3 as aulas colaboraram para a compreensão da importância do planejamento na aplicação das práticas híbridas no processo educacional. A essa ideia corroboram Lima e Moura (2015, p.94) ao afirmarem que “o planejamento é fundamental no modelo híbrido de ensino. As tecnologias utilizadas devem ser escolhidas com objetivos pedagógicos muito bem definidos”.

Percebeu-se também que a oferta da disciplina contribuiu para a formação profissional dos entrevistados E2 e E3. A oferta da disciplina ICP despertou o interesse do E3 pela literatura vigente acerca de experiências híbridas, além disso, foi base para a implementação em seu trabalho. Para o E2, a disciplina possibilitou-o aferir seu desempenho na promoção de cursos e oficinas, atividades desenvolvidas por ele no trabalho. No entanto, o discente relata não ter percebido tantas contribuições acadêmicas, uma vez que, não conheceu novos autores nem teorias. Todavia, afirma ter conhecido mais a respeito das escolas inovadoras, tema dos projetos pedagógicos desenvolvidos ao longo do semestre.

Por fim, verificou-se que para o entrevistado E4, a disciplina oportunizou-o entender que não é necessário construir ambientes educacionais específicos, pois é possível adaptar a tecnologia existente para o processo de ensino e aprendizagem.

Corroboram essa ideia os autores Lima e Moura (2015) ao afirmarem que o acesso e a utilização das ferramentas digitais estão cada vez mais simples, dessa forma o professor não precisa ser um especialista em informática para usá-las, ele pode, inclusive, pedir ajuda aos outros professores orientadores de informática, ou mesmo, aos alunos nativos digitais. O docente precisa definir como essas ferramentas podem auxiliar positivamente na aprendizagem de seus alunos.

Recomendações para futuras disciplinas híbridas

Esta categoria buscou investigar quais as recomendações que os discentes dariam para futuros docentes que desejam usar as práticas híbridas em suas aulas. Perguntou-se quais detalhes os ajudariam a aplicar um modelo híbrido bem-sucedido.

Após uma pré-análise das respostas obtidas, por meio das entrevistas, percebeu-se que as recomendações foram embasadas em experiências pessoais vivenciadas a partir das práticas híbridas, profissionais, acadêmicas e outras. Por esse motivo, optou-se por construir um quadro elencando as respostas individuais dos entrevistados. O quadro 14 apresenta as respostas dos discentes.

Quadro 14 - Respostas dos entrevistados para recomendações para futuras disciplinas híbridas

Entrevistados	Respostas
E1	“Primeiro planejamento, e quanto mais explicitado melhor para ele e para os alunos. Identificar objetivos de interesse de sua turma de alunos, de forma que a aprendizagem seja significativa. Reconhecer as capacidades existentes em seus alunos e as que deverão ser desenvolvidas. Identificar recursos humanos e materiais necessários à concretização dos seus objetivos. Ter a habilidade de reconhecer o domínio da aquisição do conhecimento de cada aluno e a sua participação no processo de aprendizagem dos mesmos. Ter muito conhecimento na matéria e habilidade com os alunos. Não é fácil, mas é muito gratificante”.
E2	“Definir bem os parâmetros de participação nos momentos presenciais e <i>on-line</i> . Antes de pensar na questão tecnológica, pensar o quanto elas motivam os alunos da disciplina. Apresentar diversas possibilidades de tecnologias a partir de exemplos, e isso a disciplina ICP fez bem”.
E3	“Realizar uma análise de verificação de aprendizagem, levando em consideração o contexto educacional, em que o aluno está inserido. Verificar a necessidade do público-alvo. Construir o projeto (desenho da disciplina) envolvendo as tecnologias digitais e organizando a sequência didática. O planejamento precisa ser bem detalhado e as práticas bem orientadas. Elaborar materiais para ambientes virtuais (fase de desenvolvimento).

	Implementar a ação a ser desenvolvida, momento em que o aluno inicia o processo de ensino e aprendizagem. Por fim, é importante avaliar todo processo juntamente com os alunos”.
E4	“Existe uma orientação pela comunidade europeia chamada <i>Competências Digitais de um Professor do Ensino Moderno</i> . É preciso entender quais são essas competências, o que é preciso entender das tecnologias é que elas podem contribuir com o conteúdo que eu trabalho. Então para o professor que deseja o modelo híbrido, ele tem que conhecer um pouco mais e ter aprimoramento sobre o que são competências digitais para o ensino moderno e desmistificar ou mudar a forma de atuação, porque a disciplina <i>on-line</i> não pode repetir o modelo presencial. Ele tem que ser reconstruído, repensado”.

Com base nas respostas analisadas, tem-se que a principal recomendação para a implementação de aulas híbridas relaciona-se ao Planejamento. Por meio das narrativas dos entrevistados E1, E2 e E3 pode-se constatar que o planejamento é a mola propulsora para um modelo híbrido bem-sucedido.

A respeito disso, compreende-se que os projetos pedagógicos são importantes e necessitam dar conta da complexidade que é ensinar e aprender nessa sociedade cada vez mais dinâmica e interativa. Entende-se que para aulas com práticas híbridas, um bom planejamento deve prever entre equilíbrio entre aulas presenciais e *on-line*, momentos de aprendizagem pessoal e colaborativa e uso de recursos tecnológicos digitais.

A mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. Outra mescla ou *blended* é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos (MORAN, 2015, p. 39).

Outra recomendação refere-se à elaboração de materiais didáticos para ambientes *on-line*. A respeito disso, Lacerda Santos (2018, p.123) afirma que “o formato e a natureza da sala de aula virtual demandam materiais didáticos autoatualizáveis, que miram na capacidade de o aluno transitar mais livremente entre sua própria cognição, as trilhas propostas pelo material didático e a intencionalidade didática do professor”. É importante que esse material didático

digital seja elaborado segundo os princípios, critérios e procedimentos diferentes dos materiais convencionais (LACERDA SANTOS, 2018).

Por fim, recomenda-se o entendimento das competências digitais necessárias para o docente atuar em ambientes *on-line*. Segundo a recomendação europeia, de 2006, a competência digital é uma competência de fundamento básico, cuja definição é apresentada a seguir:

La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Parliament and the Council, 2006³²).

Com base no documento e na narrativa do entrevistado E4, compreende-se competências digitais como um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para atuar com tecnologias digitais. Diante disso, percebe-se que é importante o docente ter competências específicas para trabalhar com práticas híbridas, uma vez que precisa se apropriar e se adaptar aos meios digitais, selecionar ambientes virtuais adequados aos objetivos propostos à disciplina e usá-los em suas potencialidades.

6.3.1. *Considerações sobre as impressões discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica*

O último objetivo específico, desta pesquisa, buscou “***Investigar as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica***”.

Para esta etapa, buscou-se conhecer a visão dos discentes em relação as categorias: estratégias docente, aulas presenciais e *on-line*, interações síncronas e assíncronas, vantagens e dificuldades na aplicação das práticas híbridas, impressão sobre a oferta da disciplina, papel docente para práticas híbridas, contribuições para formação acadêmica e profissional e recomendações para futuras disciplinas híbridas.

³² Marco Común de Competencia Digital Docente. Enero de 2017. INTEF. Documento Disponível em: <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccc>. Acesso em: 10. nov.2019.

Diante dos resultados encontrados, considera-se que as estratégias utilizadas pelo docente, nas práticas híbridas, foram significativas para a formação dos discentes. Por meio da categorização e da análise de conteúdo, percebeu-se que o uso das redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), como ambientes virtuais, possibilitou a compreensão de que é possível explorar recursos disponíveis na internet com intenção pedagógica. Verificou-se também que o uso de tecnologias móveis, a teoria aliada à prática e o comando docente foram fatores importantes na disciplina.

Aponta-se, também, que os discentes apresentaram preferências por aulas presenciais, apesar de considerarem que os momentos *on-line* também foram significativos e oportunizaram experimentar diferentes tecnologias. Os discentes evidenciaram que as aulas presenciais trazem mais domínio, segurança, rigor teórico, aproveitamento de discussões e mais interação. Em contrapartida, as aulas *on-line*, oferecem mais flexibilidade de tempo e espaço, aprendizagem colaborativa e cooperativa, autonomia e é excelente para pequenas apresentações. Todavia, apresenta algumas fragilidades, como limitação na interação entre docente e discentes e reprodução da sala de aula presencial, uma vez que, somente, o docente tem o “poder da fala”, por meio de *Live*, e os discentes apenas “escutam”, pois as participações, nas redes sociais, são limitadas a comentários, os quais nem sempre são respondidos pelo docente.

A respeito das interações síncronas e assíncronas, percebeu-se que há maior preferência por interações síncronas. No entanto, os discentes ressaltaram que ambas cumprem papel relevante na aprendizagem. O importante é que as interações atendam a intencionalidade pedagógica da aula.

Em relação as vantagens das práticas híbridas, compreendeu-se que, para a maioria, proporcionaram uma aprendizagem mais flexível, autônoma, ativa e colaborativa. Além de possibilitarem ao docente desempenhar o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito das dificuldades na aplicação das práticas híbridas, percebeu-se que ocorreram falhas técnica na conexão e que alguns discentes apresentaram dificuldades para compreender que aulas *on-line*, não são momentos informais e, por isso, necessitam de uma postura discente mais comprometida.

Sobre as impressões da oferta da disciplina ICP, verificou-se que foram positivas. Percebeu-se que a migração da sala de aula para ambientes virtuais, como as redes sociais, foi bastante significativa para os discentes. A disciplina também possibilitou momentos de

aprendizagem colaborativa e diferentes experiências pessoais. Todavia, os discentes apontam fragilidade em relação ao rigor teórico das discussões, pois acreditam que discussões realizadas em ambientes virtuais não possibilitam as mesmas interações que as realizadas em aulas presenciais, nem trazem o mesmo nível de enriquecimento para os debates.

No que concerne ao papel docente para práticas híbridas, percebeu-se que, na concepção dos discentes, o docente precisa ter um perfil de mediador, orientador e gestor e precisa conhecer e aplicar a legislação relacionada às práticas híbridas. Outro ponto apresentado foi o “aluno protagonista”. Para os discentes o papel docente está diretamente relacionado a oportunizar autonomia aos alunos.

Em relação as contribuições acadêmicas e/ou profissionais, compreendeu-se que as experiências foram pessoais e únicas. Todavia, alguns pontos convergem para a compreensão da importância do planejamento. Além do mais, a disciplina proporcionou aos alunos aplicar as práticas híbridas no trabalho, aferir o desempenho na promoção de cursos e oficinas e entender que não é necessário construir ambientes educacionais específicos, pois é possível adaptar a tecnologia existente para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, um dos discentes afirma que a disciplina não contribuiu para ele conhecer novos autores e teorias, uma vez que as discussões foram muito superficiais.

Por fim, buscou-se recomendações para a aplicação de um modelo híbrido bem-sucedido. Por meio da análise, foi possível averiguar que os discentes acreditam que o planejamento e um docente com competências digitais são a chave para o sucesso das aulas híbridas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação buscou “*Analisar a experiência discente em relação às práticas híbridas usadas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica*”, dessa forma formulou-se a questão de pesquisa “*Como foi a experiência discente vivenciada na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica em relação a aplicação das práticas híbridas?*”. Complementarmente, o estudo apoiou-se em três objetivos específicos que serão apresentados e desenvolvidos ao longo desta sessão apresentando a síntese das principais considerações do estudo.

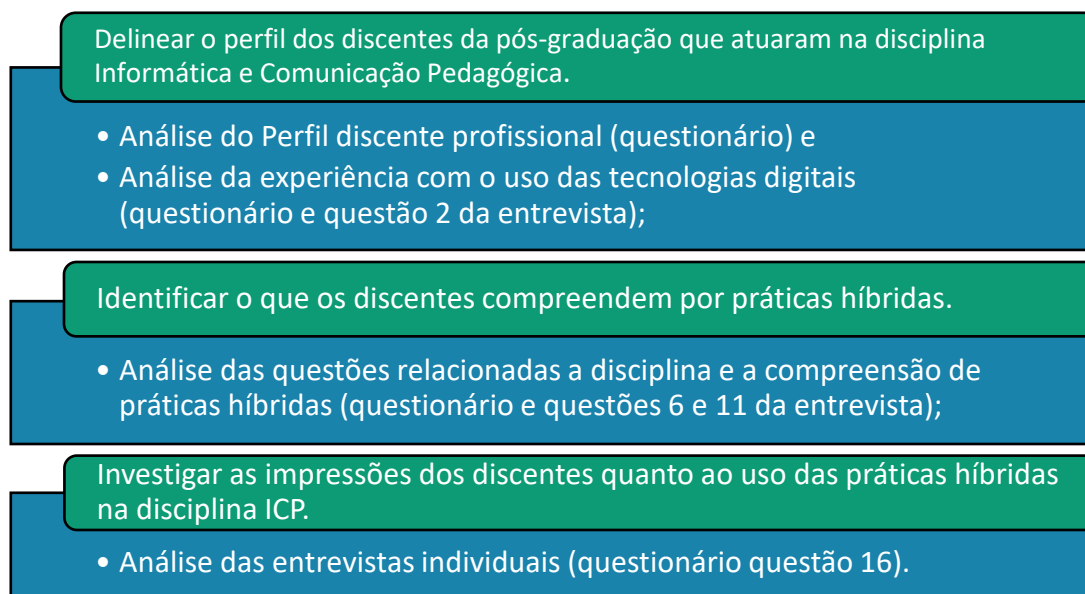
A motivação para a investigação decorreu do envolvimento da pesquisadora com a educação, em especial, com o Ensino Superior e a Educação a Distância. Essa motivação se intensificou com a disseminação da EaD no Ensino Superior, nos últimos anos. Alinhada, às motivações profissionais, essa pesquisa pautou-se no contexto do aumento do Ensino Superior na modalidade *on-line* e das discussões para a inclusão de práticas híbridas no ensino, dessa forma, compreendeu-se a necessidade de analisar como os discentes têm experimentado as práticas híbridas em sala de aula.

Essa pesquisa se apoiou nos autores Tori (2009, 2010), Teles (2009, 2015), Lacerda Santos (2011, 2018), Horn e Staker (2015), Kenski (2007), Coll e Monero (2010), Kearsley (2011), Moran (2003, 2004, 2015), Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015) e Amaro (2015), tanto para a construção da fundamentação teórica, quanto para a análise e o apoio teórico às argumentações. Esses autores tratam a temática no escopo da aprendizagem quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino, à aprendizagem híbrida, à educação *on-line*, ao ensino presencial e a educação a distância.

Quanto ao percurso metodológico, a pesquisadora apoiou-se na pesquisa de natureza qualitativa com objetivo exploratório, combinado com o estudo de caso, instrumentalizada por meio da aplicação de questionários *on-line* e de entrevistas individuais semiestruturadas *on-line*. Para análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo. Contribuíram para a realização deste estudo 12 discentes respondentes do questionário *on-line*, dos quais 4 participaram da etapa da entrevista individual.

A figura 24 apresenta a exposição dos objetivos específicos e as respectivas análises.

Figura 24 - Esquema Síntese da Apresentação da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com referência nos dados da dissertação “Práticas híbridas em um curso de pós-graduação: a experiência discente” Neves (2019).

O primeiro objetivo específico “*Delinear o perfil dos discentes da pós-graduação que atuaram na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica.*”, norteou-se pela questão “*Qual o perfil de formação e experiência, com as tecnologias digitais, dos discentes que atuaram na disciplina ICP?*”. Desse processo delimitou-se o perfil pessoal, profissional e acadêmico dos discentes.

Extraíu-se dos dados relacionados ao perfil dos discentes que eles possuem relação com a área de educação, seja pela formação e/ou profissão, seja pela pesquisa no campo educacional. Constatou-se, ainda, que os discentes possuem experiências e habilidades para lidar com as tecnologias digitais, pois fazem uso em suas profissões do Pacote Microsoft Office, *softwares* educacionais, recursos para construção de cursos e produtos audiovisuais para EaD. Além disso, demonstraram interesse pelas redes sociais e vivenciaram experiências com o *WhatsApp* enquanto recurso educacional e, em sua maioria, já cursaram outras disciplinas com modelos híbridos.

Isso evidencia que os discentes que atuaram na disciplina, durante o recorte desta pesquisa, demonstraram-se interessados e competentes digitalmente para participarem das atividades elaboradas pelo docente. A isso corrobora o fato de, durante a entrevista, os participantes alegarem não ter percebido dificuldades de manuseio das tecnologias digitais.

O segundo objetivo específico “*Identificar o que discentes compreendem por práticas híbridas.*”, norteou-se pela questão “*O que os discentes compreendem por práticas híbridas?*”. Em complementariedade ao objetivo delimitado, procurou-se investigar alguns aspectos relacionados à oferta da disciplina, com o intuito de resgatar as concepções e as experiências vivenciadas, pelos discentes, na disciplina ICP.

No que concerne aos aspectos da oferta da disciplina, os resultados evidenciaram maior procura da disciplina por alunos da linha ETC, visto que todos os pesquisados pertencem a mesma linha de pesquisa. Disso infere-se que os alunos da linha ETC demonstram maior interesse por cursar disciplinas com modelo híbrido. Os resultados apontaram, que tanto o docente quanto os discentes fizeram uso de redes sociais e *softwares* para videoconferência, por compreenderem que são ambientes que permitem a comunicação e a interação entre os discentes, além de serem ambientes livres e de fácil acesso.

A respeito das interações, os resultados demonstraram que os discentes da pós-graduação *stricto sensu* apresentam concepções distintas em relação ao termo. Uma vez que para a maioria, somente, a presença *on-line* dos integrantes da turma, em momentos síncronos, gerava interações, na visão de outros não. Pois, para estes últimos, interação relaciona-se com a troca e a influência recíproca, agregada à presença física e à resposta imediata.

A respeito disso, compreende-se que o termo também associa-se a presencialidade, uma vez que, os discentes apresentaram preferência por aulas presenciais, mesmo optando por participar de aulas com práticas híbridas. A essa questão cabem questionamentos, uma vez que o perfil do discentes delineado na pesquisa evidencia que possuem intimidade e engajamento com recursos tecnológicos, inclusive na elaboração de materiais para cursos de EaD e redes sociais.

A respeito do planejamento didático da disciplina, compreendeu-se que o docente promoveu atividades híbridas que contemplaram o planejamento e as expectativas, da grande maioria, dos discentes.

Observa-se que a disciplina possibilitou, aos discentes, experimentar diferentes tecnologias digitais e, com base nas informações analisadas, compreendeu-se que os pontos fortes da disciplina foram: as interações virtuais, as práticas educativas, o uso de tecnologias, o gerenciamento de grupos pelo docente, a mobilidade e as contribuições para prática docente. Já os pontos fracos foram: a distribuição das práticas (presencial e *on-line*), rigor teórico e extração das potencialidades das tecnologias.

A respeito da compreensão dos discentes a respeito das práticas híbridas, percebeu-se que os discentes as concebem, a partir de quatro categorias: integração de ambientes presenciais e virtuais, uso de tecnologias digitais na educação, planejamento e flexibilização do tempo e do espaço. Os dados demonstraram que os discentes possuem conhecimento teórico acerca do conceito, que compreendem a proposta híbrida e que as atividades proporcionadas, pela disciplina, contribuíram para uma formação mais crítica do conceito.

O terceiro objetivo específico “*Investigar as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbrida na disciplina ICP.*”, norteou-se pela questão “*Quais as impressões dos discentes quanto ao uso das práticas híbridas na disciplina ICP?*”. Os resultados evidenciaram que as impressões dos discentes foram positivas em relação ao uso de práticas híbridas, apesar de compreenderem que algumas atividades quando realizadas em ambientes virtuais trouxeram prejuízos à turma.

Para os discentes, o ponto forte da disciplina foi a convergência digital. Percebeu-se que o uso das redes sociais, como ambientes virtuais de aprendizagem, foi significativo, uma vez que possibilitou-os compreender que é possível usar recursos, já disponíveis, para práticas educacionais.

Verificou-se também que os discentes apresentaram preferência por aulas presenciais, principalmente, em momentos de discussões teóricas, pois compreendem que são momentos que possibilitam uma discussão e uma interação mais rica. Acerca disso, compreende-se que os discentes, ainda, mantém forte relação com as interações físicas, a respeito disso corroboram as evidências apresentadas na pesquisa. Todavia, reconheceram que os momentos *on-line* síncronos são excelentes para apresentações de seminários e exposições menores. Por fim, ressalta-se que os discentes compreendem a importância do professor mediador, do aluno protagonista e de um bom planejamento para o sucesso de futuros modelos híbridos.

Limitação do Estudo

Constitui-se em limitações do estudo a ausência de pesquisas anteriores relacionadas ao uso de práticas híbridas em cursos da pós-graduação *stricto sensu*. Alguns comentários não evidenciaram de forma clara os aspectos relacionados a preferências por interações síncronas ou assíncronas, nem as vantagens da disciplina. Outras limitações encontradas foram: o acesso à lista de discentes matriculados na disciplina no ano de 2018, uma vez que não se encontra

mais disponível na secretaria da pós-graduação, o acesso as ementas das disciplinas ofertadas anteriormente e a impossibilidade de acesso as informações dos grupos das redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), visto que a disciplina foi ofertada no ano de 2018 e os grupos já foram desfeitos.

Importância do Estudo

Apesar das possibilidades que a sala de aula híbrida traz ao ensino, compreende-se que ainda há muitos desafios a serem vencidos. Entre eles destacam-se: interação entre docente e discentes em ambientes virtuais, planejamento docente e perfil discente para ambientes híbridos, distribuição de práticas presenciais e *on-line*, mais rigor teórico às discussões, e na promoção de professores mediadores, alunos protagonistas e aprendizagem colaborativa. As práticas híbridas precisam ser pesquisadas, principalmente, em cursos da pós-graduação *stricto sensu*, onde o estudo é escasso.

Dessa forma, a pesquisa não esgota a temática, uma vez que ela possibilita ampliar as discussões acerca do uso das tecnologias digitais na educação sob a perspectiva das práticas híbridas e acerca do uso das redes sociais como ferramenta pedagógica para discentes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu*, visto que são gerações com habilidades e práticas tecnológicas distintas. Ademais, quanto aos próximos desafios profissionais da pesquisadora, destaca-se continuar os estudos voltados para a tecnologia, educação e práticas híbridas.

REFERÊNCIAS

AMARO, R. 2015. **Docência on-line na educação superior**. Tese de Doutorado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALMEIDA, M.E.B de. Currículo e políticas públicas de TIC e educação. In.: TIC educação 2015. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Local: Penso Editora, 2015.

BACICH MARTINS, L. C. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São de Paulo, São Paulo, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da educação. Portaria n. 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta modalidade semipresencial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Seção 1, Página 34, 13 dez. 2004, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2019

_____. Portaria n. 1.134 de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n. 196, Seção 1, Página 21, 11 out. 2016, Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019

_____. Portaria n. 1.428 de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por instituições de educação superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, n. 250, Seção 1, Página 59, 31 dez. 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019

CARVALHO, A. A. A. Apps para ensinar e para aprender na era mobile *learning*. In: Ana Amélia A. Carvalho (Org.). **Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários**. Portugal: Ministério da Educação, 2015. p. 9-17. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/31202> >. Acesso em: 12 de agosto 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **La Galaxia Internet**. Barcelona: Areté, 2001.

_____. **La era da informação**. Madrid: Alianza, 2000.

CHERRY, L.D. **Blended learning**: an examination of *on-line* learning's impacto face-to-face instruction in high school classrooms. PhD Thesis- Walden University. 2010.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido**: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf.

COLL, C.; MONERO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed (2010).

COSTA, C. L. N. do A.; MENEZES, M. I. V. de. **A experiência do ensino à distância (Ead) e suas contribuições para a transformação social**: a prática na Universidade Tiradentes. Aracajú, Sergipe:2012. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-385-397.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto (3 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2010.

ECK, R.V. **Digital Game-Based Learning**: It's Not Just the Digital Na Oves Who Are Restless. *Educause Review*, v. 41, N.2, p.16-30, 2006.

FARDO, M.L. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas. 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2011.

GÜZER, B.; CANER, H. **The past, present and future os blended learning: an in depth analysis of literature.** Procedia- Social and Behavioral Sciences, 2014.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
KEARSLEY, G. **Educação *on-line*:** aprendendo e ensinando. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Editora Papyrus. 2007.

LACERDA SANTOS, G. Docência no ambiente virtual. In.: GOULART, C.; LACERDA, G.S.(Orgs). **Tecnologias e Comunicação Pedagógica.** Brasília: Viva, 2018.

LACERDA SANTOS, G. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n.2, p.307-320, maio/agosto 2011.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina. 2002.

LIMA, L.H.F.; MOURA, F.R de. O professor no ensino híbrido. In. BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Local: Penso Editora, 2015.

LITTO, F.M. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Editora: Imprensa Oficial, 2010.

MIRANDA, G.L. **Limites e possibilidades das TIC na educação.** Sísifo. Revista de Ciência na Educação, 03: 2007. p. 41-50.

MONERO, C.; POZO, J.I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONERO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual:** Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed (2010).

MORAN, J. **Contribuições para uma pedagogia da educação *on-line*.** In: Educação *On-line*. Silva, M. (ORG.) Loyola, 2003.

MORAN, J. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** 2004. Disponível em: pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/tic_professores/189117821002.pdf. Acesso em agosto de 2019.

- MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. 2015a. Disponível: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 7 de setembro de 2019.
- MORAN, J. **Educação híbrida**: um conceito-chave para a educação, hoje. In Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015b.
- MOREIRA, J. A.M.; TRINDADE, S.D. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. In: **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Porto, C.; OLIVEIRA, K.E.; CHAGAS, A. (org). Salvador: EDUFBA, 2017.
- NOVA, C.; ALVES, L. Estação on-line a “ciberescrita”, as imagens e a EaD. In: **Educação on-line**. SILVA. M. (org.). São Paulo: Loyola, 2003.
- PALLOFF, R. M., PRATT, K. **O Aluno Virtual**: Um Guia para Trabalhar com Estudantes *On-line*. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PEÑA, M.D.J.; ALLEGRETTI, S.M.M. **Escola híbrida**: aprendizes imersivos. Revista contemporaneidade educação e tecnologia (Cet). Vol.1, n.2, abril/2012.
- PICCIANO, A.G.; DZIUBAN, C.D. Blended learning: research perspectives. Needham: Sloan-C. 2007.
- PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. On the horizon. v.9, n.5, p.1-6, 2001. Disponível em <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 9 de agosto de 2019.
- RAMAL, A. C. **Educação com tecnologias digitais**: uma revolução epistemológica em mão do desenho instrucional. In.: SILVA.M. (org.). Educação *on-line*. São Paulo: Loyola, 2003.
- RODRIGUES, L. A. **Uma nova proposta para o conceito de blended learning**. Interfaces da Educ. Paranaíba, v. 1, n. 3, p.5-22, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewArticle/72>> Acesso em 6 out de 2019
- SANTOS, E. **Educação on-line para além da EaD**: um fenômeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galeno-Português de Psicopedagogia Braga. Universidade do Minho. 2009. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em set. de 2019. p. 5658-5671.
- SANTOS, E. O currículo em rede e o ciberespaço como desafio para a EaD. In: ALVES, L.; NOVA, C. (orgs.). **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 136-148.

SOUZA, S.de; FRANCO, V.S; COSTA, MF.F. **Educação a distância na ótica discente.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C.S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In. BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Local: Penso Editora, 2015.

TORI, R. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp.121-128.

TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Senac, 2010.

TELES, L.F. A aprendizagem *e-learning*. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, pp.72-80.

TELES, L.F. Dimensões da aprendizagem colaborativa no *design* e gerenciamento de ambientes on-line. **Revista Artefactum.** (2015). Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/780/472>. Acesso em 09 de nov. de 2019.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores: Diretrizes de implementação** Versão 1.0. Acesso em setembro de 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A: Ementa da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica 1º semestre de 2018



Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Disciplina: Informática e Comunicação Pedagógica

Professor: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Grupo Facebook: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Ementa:

Abordagem da informática como meio de comunicação e de expressão pedagógicas. Aprofundamento teórico nas diferentes manifestações da informática educativa a partir de uma contextualização teórica sobre a sociedade da informação e de possibilidades e limitações de seu emprego em relações educativas.

Objetivos:

1. Reforçar a compreensão da informática como meio de informação, comunicação e expressão;
2. Abordar um quadro teórico básico acerca da informática educativa;
3. Desenvolver projetos pedagógicos de informática educativa, em suas diferentes vertentes;
4. Sistematizar uma abordagem individual acerca da temática;
5. Experimentar algumas possibilidades de relações educativas mediadas por TICE;

Avaliação:

Qualidade das resenhas elaboradas na primeira parte da disciplina; qualidade dos projetos pedagógicos desenvolvidos na segunda parte da disciplina; qualidade dos ensaios individuais elaborados na terceira parte da disciplina; participação geral em todas as atividades propostas.

Resenhas: 1 ponto cada (5 resenhas = 5 pontos)

Projeto pedagógico: 2 pontos

Ensaio individual: 2 pontos

Participação: 1

Total: 10 pontos

Bibliografia:

Seminário 1: As TICE e seu impacto na educação
 PULITA, Edemir Jose e LACERDA SANTOS, Gilberto. *As (des)conexões entre a educação e a sociedade: quando e como a escola entrará na era digital?* Revista Tecnologias na Educação, ano 8, número/Vol.17, Dezembro, 2016 <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art18-ano8-vol17-dez2016.pdf> .

LACERDA SANTOS, Gilberto. *A internet na escola fundamental: sondagem de modos de uso por professores*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 303-312, jul./dez. 2003. (<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a08v29n2.pdf>)

LACERDA SANTOS, Gilberto. *A promoção da inclusão digital de professores em exercício: Uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola*. Interação, Goiânia, 39(3),p.529-534, 2014 (<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/28790/17722>) .

Seminário 2: Ensinar e aprender no mundo virtual: rompendo paradigmas
LACERDA SANTOS, Gilberto. *Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.2, p. 307-320, mai./ago. 2011 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3788365.pdf> .

LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. Rio de Janeiro (RJ), Editora 34, 1996.

LEMOS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina. 2002.

MCKNIGHT, Katherine; RUZIC, Roxanne; O'MALLE, Kimberly; HORSLEY, Maria Kelly; FRANEY, John J e BASSETT, Katherine. *Teaching in a Digital Age: How Educators Use Technology to Improve Student Learning*. JRTE, Vol. 48, No. 3, pp. 194–211 <https://www.tandfon-line.com/doi/full/10.1080/15391523.2016.1175856> .

Seminário 3: Os desafios da mediação pedagógica

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, 21^a. edição revisada.

Silva, Marco. *Sala de Aula Interativa*, Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2001.
Entrevista: (<https://www.youtube.com/watch?v=EGfw73ZJ14U>)

Seminário 4: A aprendizagem mediada por TICE

BARBOSA, Cláudia Maria Arôso Mendes. *A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva*. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância, vol. 11, 2012 <

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_07_v112012.pdf
>.

KIRKORIAN, Heather L.; WARTELLA, Ellen A. e ANDERSON, Daniel R. *Media and Young Children's Learning*. Future of Children, Vol., 18, no. 1, 2008 <
https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/18_01_03.pdf >.

Seminário 5: Em busca de uma teoria da aprendizagem mediada por TICE

Referência bibliográfica a ser indicada posteriormente

Cronograma dos encontros semanais:

1	08/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da disciplina 2. Seminário introdutório 3. Início das leituras e resenhas preparatórias para o seminário 1 4. Constituição do grupo virtual: https://www.facebook.com/groups/173152090145465/
2	15/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário 1: As TICE e seu impacto na educação (a distância, via grupo virtual) 2. Entrega, via grupo virtual, das resenhas das leituras realizadas para o seminário 1 3. Iniciar leituras e resenhas preparatórias para o seminário 2
3	22/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário 2: Ensinar e aprender no mundo virtual: rompendo paradigmas 2. Entrega, via rede social, das resenhas das leituras realizadas para o seminário 2 3. Divisão dos grupos para realização dos projetos pedagógicos (5 grupos) 4. Iniciar leituras e resenhas preparatórias para o seminário 3
4	29/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há encontro presencial, seminário 3 via whatsapp: Os desafios da mediação pedagógica 2. Entrega, via rede social, das resenhas das leituras realizadas para o seminário 3 3. Iniciar leituras e resenhas preparatórias para o seminário 4
5	05/04	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário 4: A aprendizagem mediada por TICE 2. Entrega, via rede social, das resenhas das leituras realizadas para o seminário 4 3. Entrega, pelo grupo 1, de estado da arte sobre seu tema de projeto pedagógico 4. Iniciar leitura e análise crítica do estado da arte do grupo 1
6	12/04	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto pedagógico do grupo 1 2. Entrega, pelo grupo 2, de estado da arte sobre seu tema de projeto pedagógico 3. Iniciar leitura e análise crítica do estado da arte do grupo 2
7	19/04	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto pedagógico do grupo 2 2. Entrega, pelo grupo 3, de estado da arte sobre seu tema de projeto pedagógico 3. Iniciar leitura e análise crítica do estado da arte do grupo 3
8	26/04	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto pedagógico do grupo 3 2. Entrega, pelo grupo 4, de estado da arte sobre seu tema de projeto pedagógico 3. Iniciar leitura e análise crítica do estado da arte do grupo 4
9	03/05	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto pedagógico do grupo 4 2. Entrega, pelo grupo 5, de estado da arte sobre seu tema de projeto pedagógico 3. Iniciar leitura e análise crítica do estado da arte do grupo 5
10	10/05	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto pedagógico do grupo 5 2. Iniciar leitura e resenha da leitura preparatória para o seminário 5
11	17/05	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não há encontro presencial: atendimento permanente via grupo virtual 2. Leitura e resenha da bibliografia para o seminário 5
12	24/05	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário 5: Em busca de uma teoria da aprendizagem mediada por TICE 2. Entrega, via rede social, das resenhas das leituras preparatórias para o seminário 5
	31/05	Feriado de Corpus Christi
13	07/06	1. Sistematização do trabalho feito até aqui

		2. Instruções para os ensaios individuais
14	14/06	1. Não há encontro presencial: atendimento permanente via grupo virtual 2. Preparação dos ensaios individuais
15	21/06	1. Não há encontro presencial: atendimento permanente via grupo virtual 2. Preparação dos ensaios individuais
16	28/06	1. Seminário 6: Conclusão da disciplina 2. Entrega, via grupo virtual, dos ensaios individuais, integrando análises de todos os estados da arte elaborados pelos grupos para os projetos pedagógicos. O ensaio individual final deverá ter 5 laudas e deverá ser feito de acordo com as normas da ABNT, com margem 2 em todos os lados e fonte Times New Roman 12, espaçamento 1 e 1/2.
17	05/07	Apresentação de notas e menções finais

Apêndice B: Ementa da disciplina Informática e Comunicação Pedagógica 2º semestre de 2018



Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Disciplina: Informática e Comunicação Pedagógica
 Professor: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Local: FE5 sala 6
 Horário: 19h às 22h4

Ementa:

Abordagem da informática como meio de comunicação e de expressão pedagógicas. Aprofundamento teórico nas diferentes manifestações da informática educativa a partir de uma contextualização teórica sobre a sociedade da informação e de possibilidades e limitações de seu emprego em relações educativas.

Objetivos:

1. Reforçar a compreensão da informática como meio de informação, comunicação e expressão;
2. Abordar um quadro teórico básico acerca da informática educativa;
3. Atuar na gestão de processos de aprendizagem colaborativa em rede;
4. Sistematizar uma abordagem individual acerca da temática;
5. Experimentar algumas possibilidades de relações educativas mediadas por TICE;

1	13/08	<p>Apresentação da disciplina</p> <p>Constituição do grupo virtual envolvendo a turma da graduação: https://www.facebook.com/groups/997843413731512/ - Educação e Linguagens Tecnológicas 2018-2</p> <p>Grupo exclusivo para a turma da pós-graduação: https://www.facebook.com/groups/229085221089258/ - Informática e Comunicação Pedagógica</p>
---	-------	--

2	20/08	Seminário 1 (presencial): As TICE e seu impacto na educação Divisão dos grupos para realização dos projetos pedagógicos, cada um deles sob a orientação de um pós-graduando Cada aluno de pós-graduação deverá gerenciar um grupo de graduandos, no qual será desenvolvido um projeto pedagógico articulado em torno da exploração pedagógica de TICE. Cada experiência deverá render um artigo completo no final do semestre, segundo as regras da revista Linhas Críticas.
3	27/08	Não há encontro presencial comigo, cada grupo inicia seu trabalho, da forma como achar melhor. Cada grupo deverá criar um grupo virtual no facebook para a condução dos trabalhos
4	03/09	Seminário 3 (presencial): Os desafios da mediação pedagógica Relatos dos trabalhos dos grupos

Cronograma dos encontros semanais:

5	10/09	Não há encontro presencial comigo, cada grupo continua seu trabalho individualmente, da forma como achar melhor.
6	17/09	Não há encontro presencial comigo, cada grupo avança para concluir seu trabalho, da forma como achar melhor.
7	24/09	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 1 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
8	01/10	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 2 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
9	08/10	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 3 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
10	22/10	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 4 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
11	29/10	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 5 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
12	05/11	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 6 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
13	12/11	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 7 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)
14	19/11	Apresentação do projeto pedagógico do Grupo 8 (O grupo decidirá se será uma atividade presencial ou uma atividade a distância)

15	29/11	Entrega do artigo relatando a experiência.
16	03/12	Não há encontro presencial: Conclusão da disciplina e divulgação de notas e menções finais

Critérios de avaliação

- Artigo não concluído: MI
- Artigo Apenas concluído:
MM
- Artigo concluído e submetido para publicação: MS
- Artigo aceito para publicação: SS

Bibliografia:

Cada um escolhe a sua de acordo com o tema e a pegada de seu projeto pedagógico.

Projeto Âncora (Brasil): <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y>

Projeto High High Tech (Estados Unidos da América):

<https://www.youtube.com/watch?v=rP6jVBKM1jA&t=283s>

Escola La Cecilia (Argentina)

<https://www.youtube.com/watch?v=Z4qk6lklwTU&t=211>

Colégio Fontán Capital (Colômbia):

<https://www.youtube.com/watch?v=Z9Vg0T99Olw>

Ørestad Gymnasium (Dinamarca): https://www.youtube.com/watch?v=BU4V_Un4vk4

Bath Studio School (Inglaterra): <https://www.youtube.com/watch?v=QFyDWb3z0Ks>

Escola Nave (Brasil): <https://www.youtube.com/watch?v=c1gYpLloYis&t=19s>

Steve JobsSchool (Holanda): <https://www.youtube.com/watch?v=0FVM5Wv-DDU>

Riverside School (Índia): <https://www.youtube.com/watch?v=4otPjgKQktE&t=1375s>

Apêndice C- Questionário *on-line*

Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Educação (FE)
Programa de Pós-Graduação em Educação
Questionário para o discente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) discente,

Agradecemos a sua disponibilidade para participar da pesquisa. Ressaltamos a importância de sua participação para elucidar aspectos referentes a aplicação de práticas híbridas na disciplina Informática e Comunicação Pedagógica (ICP). Para fins de elucidação, informamos que as suas contribuições serão tratadas com absoluto sigilo e omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

Contamos com a sua importante contribuição e anuência para o desenvolvimento da pesquisa.

Pesquisadora: Angélica Magalhães Neves
E-mail: angelica.mturquetti@gmail.com

1. Diante dos esclarecimentos, aceita voluntariamente participar desta pesquisa?
 SIM
 NÃO

Vamos relembrar um pouco da sua participação na disciplina ICP?

Em 2018, foi ofertada, Pós-graduação da Faculdade de Educação, a disciplina *Informática e Comunicação Pedagógica (ICP)*, sob orientação do professor XXXX. Durante a oferta da disciplina, o professor associou aulas presenciais às aulas on-line, em que foi utilizado alguns recursos midiáticos para atividades síncronas. Acredito que tenha sido uma experiência importante, e por isso o convido a responder este questionário, que tem o objetivo de contribuir

para minha pesquisa relacionada à experiência discente em relação as práticas híbridas usadas na disciplina ICP.

2. Gênero

Feminino Masculino

3. Qual a sua idade? _____

4. Em qual curso foi a sua graduação? Caso tenha mais de uma, relate.

5. Qual sua profissão?

6. Qual a sua experiência profissional na área de educação?

7. Marque as atividades relacionadas à tecnologia que você realiza na sua profissão:

Uso do Pacote Microsoft Office (Word, Excel, Power Point..) ou similar.

Construção de cursos para Educação a Distância.

Construção de produtos audiovisuais.

Uso de redes sociais.

Outros

8. Qual semestre do ano de 2018 você cursou a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica?

1º semestre

2º semestre

9. Quando cursou a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, você era/ é aluno do:

Mestrado Acadêmico

Doutorado Acadêmico

Aluno especial

10. Caso seja aluno regular da Pós-graduação da Faculdade de Educação, sua linha de pesquisa é:

Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE

Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS

Educação em Ciências e Matemática – ECMA

Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA

Educação Tecnologias e Comunicação – ETEC

Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC

Estudos Comparados em Educação – ECOE

11. Você usa redes sociais? Se sim, assinale as que usa com mais frequência:

- Facebook
- Instagram
- YouTube
- WhatsApp
- Twitter
- LinkedIn
- Snapchat
- Pinterest
- Outros

12. Antes de cursar a disciplina Informática e Comunicação Pedagógica, você tinha perfil no Facebook?

- SIM
- NÃO

13. Antes da disciplina ICP, você utilizou o *WhatsApp* para fins pedagógicos?

- SIM
- NÃO

14. Na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, você já realizou alguma outra disciplina, além de ICP, que fizesse a integração de aulas em momentos presenciais e outros on-line? Caso sua resposta seja SIM, qual?

- SIM _____
- NÃO

15. O que você compreende por práticas híbridas na educação?

16. Quais foram suas impressões acerca do uso de práticas híbridas utilizadas na disciplina ICP?

17. O tempo de duração das aulas on-line era o mesmo das presencias?

- Sim
- Não

18. Você teve alguma dificuldade ao manusear os recursos midiáticos selecionados para as aulas?

- Sim
- Não

19. Você acha que as atividades propostas para aulas on-line atenderam ao planejamento pedagógico da disciplina?

- Sim
 Não

20. Durante a oferta da disciplina, normalmente, você acessou a aula on-line síncrona de qual lugar?

- Casa
 Trabalho
 Café
 Universidade
 Outros _____

21. Houve interação entre os discentes durante a oferta da disciplina?

- Sim
 Não

22. Durante a oferta das aulas *on-line*, ocorreram problemas de conexão?

- Sim
 Não

23. O professor utilizou quais recursos midiáticos durante a oferta da disciplina?

24. O que você considerou mais relevante na oferta da disciplina?
O professor utilizou quais recursos midiáticos durante a oferta da disciplina?

Apêndice D- Roteiro para entrevista *on-line*



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro para Entrevista

- 1- Pode fazer um breve relato sobre a disciplina ICP?
- 2- Qual a sua experiência com o uso das tecnologias digitais na educação, tanto como estudante quanto profissional?
- 3- Quais as estratégias utilizadas pelo docente nas aulas *on-line* que mais lhe chamaram a atenção? Por quê?
- 4- Em qual das modalidades (presencial) ou (*on-line*) você se sentiu mais a confortável em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
- 5- Em relação as aulas *on-line*, você preferiu as interações síncronas ou assíncronas?
- 6- Como o tempo de aula foi administrado nas aulas *on-line*? O que você achou sobre os momentos presenciais (face a face) e os momentos *on-line* (síncronos)?
- 7- Quais foram as dificuldades encontradas na aplicação das práticas híbridas na disciplina ICP?
- 8- Quais foram as vantagens que você pôde perceber com o uso das práticas híbridas?
- 9- O que você achou sobre a oferta da disciplina ICP?
- 10- Qual sua visão do papel docente quanto ao modelo híbrido?
- 11- Como foi a interação entre os alunos durante a oferta da disciplina?
- 12- O que a sua experiência com as práticas híbridas contribuiu para sua formação e/ou atuação profissional?
- 13- O que você recomendaria para um professor que deseja trabalhar com práticas híbridas? Quais detalhes o ajudariam a aplicar um modelo híbrido bem-sucedido?
- 14- O que mais você gostaria de relatar que não foi perguntado na entrevista, mas que julga importante para esta discussão sobre as práticas híbridas no ensino?

Apêndice E- Referências do Mapeamento das pesquisas recentes em Ensino Híbrido

ALBERGARIA, Elisa; LUIZ, Washington; ROCHA, Leonardo. Mapeamento das pesquisas recentes em educação a distância. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA (ESUD)/III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 14., 2017. Rio Grande, RS. Anais[...] Rio Grande, 2017, v. 1, p. 777 - 789. Disponível em: https://esud2017.furg.br/images/arquivos/ANAIS_ESUD2017_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

ALMEIDA, Fabio; OLIVEIRA, Carmen Irene Educação a distância e os sentidos construídos nos documentos legais. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA (ESUD)/III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 14., 2017. Rio Grande, RS. Anais[...] Rio Grande, 2017, v. 1, p. 611 - 625. Disponível em: https://esud2017.furg.br/images/arquivos/ANAIS_ESUD2017_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

ANJOS, Rosana Abutakka V.; SILVA, Lídia Martins; ANJOS, Alexandre Martins Ensino híbrido: organização e sistematização de conceitos com base em revisão sistemática da literatura. **EmRede**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 203 – 220, 2019. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467>. Acesso em: 15 abr. 2019

BATISTA JÚNIOR, Roberto Oliveira. **Ensino híbrido**: um estudo sobre a inserção de 20% de EAD na carga horária de cursos presenciais da UFPE. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Programa de PósGraduação em Educação Matemática e Tecnológica, Recife - PE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/30888/>. Acesso em: 10 abr. 2019

BRAZ, Jamara Cardoso Neves et al. Uma reflexão sobre um marco legal para a modalidade de Ensino Híbrido. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 25., 2019. Poços de Caldas, MG. *Resumos*. Poços de Caldas, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2019/ID_33658_resumo.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019
DINIZ, Igo J. D.; ROCHA, Stênio. L.; SANTOS, Ynessa B. D. F.; GOMES, Apuena V. Ensino híbrido na educação brasileira: uma revisão bibliográfica. *In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (Ctrl+e)*, 3., 2018. Fortaleza, CE. Anais[...] Fortaleza, 2018, v. 1, p. 431 - 437. Disponível em: http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_55.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

GIOLO, Jaime. Educação a distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBP AE**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 73 – 97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 15 abr. 2019

GONÇALVES, Anderson Emidio de Macedo; DIAS, Fátima Aparecida da Silva; PAGNAN, Celso Leopoldo; PEDROCHI JUNIOR, Osmar. Uma análise dos periódicos especializados na área de educação a distância no Brasil. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE*

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 24., 2018. Florianópolis, SC. Anais[...] Florianópolis, 2018, p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/8739.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019

MARTINS, Ronei Ximenes; LEITÃO, Ulisses Azevedo; SILVA, Alexandre José de Carvalho. Análise de pesquisas em educação a distância no Brasil: produção de instituições de ensino superior públicas no período 2010-2015. **EmRede**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 56 – 75, 2015. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/70>. Acesso em: 15 abr. 2019

MUNHOZ, Antonio Siemsen; TESSARO, Neliva Terezinha; CASTANHEIRA, Nelson Pereira. Portaria MEC 1.428: Revalorização do uso de EAD em cursos presenciais e fortalecimento do uso da aprendizagem híbrida. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 25., 2019. Poços de Caldas, MG. *Resumos*. Poços de Caldas, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2019/ID_29785_resumo.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019

NOVAIS, I. A. M. **Ensino híbrido**: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Maringá, Maringá - PR, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Ivanilda%20Novais.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019

PRETI, Oreste; MACIEL, Cristiano. Educação (a distância) mediatizada pelas tecnologias: quo vadis? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTANCIA (ESUD)/III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 14., 2017. Rio Grande, RS. Anais[...] Rio Grande, 2017, v. 1, p. 217 - 231. Disponível em: https://esud2017.furg.br/images/arquivos/ANAIS_ESUD2017_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019

ROZA, Jiani Cardoso; VEIGA, Adriana. Moreira da Rocha; ROZA, Marcelo Pedroso. Blended learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP. v. 21, n. 1, p. 202 – 221, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651638/19010>. Acesso em: 20 jun. 2019

Apêndice F- Referências do Mapeamento das pesquisas recentes em Percepções/experiências dos Discentes

- ADADA, F. **Estudo sobre a percepção do discente sobre as metodologias ativas na Educação Superior**. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação, UNIOESTE, Cascavel - PR, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3340/5/FI%c3%a1via_Adada2017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019
- BONI, K. T. et al. Processo de ensino e de aprendizagem híbridos sob a ótica de estudantes. Disciplina em EaD num curso presencial: Comportamentos e percepções. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 25., 2019. Poços de Caldas, MG. *Resumos*. Poços de Caldas, 2019. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2019/ID_33272_resumo.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019
- LEANDRO, Sandra Maria; CORRÊA, Elisete Marcia. Ensino híbrido (blended learning): potencial e desafios no ensino superior. **EmRede**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 387 – 396, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/369/387>. Acesso em: 15 abr. 2019
- LUTZ, Maurício Ramos; SOARES, Gabriel de Oliveira; NUNES, Janilse Fernandes; MARQUES, Iuri Lammel. Ensino híbrido: experiências de sala de aula no ensino superior. *In: ENCONTRO PARANAENSE DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1., 2018. Apucarana, PR. *Anais[...]*. Unespar, Apucarana, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332878828_ENSINO_HIBRIDO_EXPERIENCIAS_DE_SALA_DE_AULA_NO_ENSINO_SUPERIOR. Acesso em: 8 nov. 2019
- MACHADO, Nathália Savione. **Fazendo o semipresencial e sonhando com o ensino híbrido na graduação, a voz dos estudantes**. 2018. 244 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias), UNINTER, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/116>. Acesso em: 12 mar. 2019
- MENDES NETTO, Cristiane; FERNANDES, Viviane Carvalho. Ensino híbrido: uma experiência na educação superior. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 23., 2017. Foz do Iguaçu, PR. *Anais[...]* Foz do Iguaçu, 2017, p. 1 - 10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/216.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019
- NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues; ANJOS, Fábio Leandro Melo Ramos; MENEZES, Karla Karina Oliveira; OLIVEIRA, Gregório Batista Lima. Narrativas digitais para uma aprendizagem significativa no ensino superior: qual a percepção dos estudantes? **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 251 – 269, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/31354/17597> Acesso em: 15 abr. 2019

PEZENTI, N. N de G.; RAMOS, J.K.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Disciplina em EaD num curso presencial: Comportamentos e percepções. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 25., 2019. Poços de Caldas, MG. *Resumos*. Poços de Caldas, 2019. Disponível em:

http://www.abed.org.br/congresso2019/ID_30133_resumo.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019

SERPA, J. A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior. *Revista Digital Simonsen*. Rio de Janeiro, n. 3, nov. 2015. Disponível em:

<http://www.simonsen.br/revistassimonsen>. Acesso em: 30 mar. 2019

SOUZA, S.; FRANCO, Valdeni S.; COSTA, Maria Luisa F. Educação a distância na ótica discente. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.1, p. 99-113, jan./mar., 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0099.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.