

Área: Sustentabilidade | **Tema:** Educação e Sustentabilidade

TECNOLOGIAS COMUNICACIONAIS ALIADAS À EDUCAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

COMMUNICATION TECHNOLOGIES ALLIED WITH EDUCATION

Iliane Colpo, Flaviani Souto Bolzan Medeiros e Letícia Mazzoleni Lopes

RESUMO

As tecnologias de comunicação são uma realidade em praticamente todos os segmentos sociais, para alguns de forma mais intensa do que para outros, mas não se pode negar sua influência e o impacto que causa no dia a dia de todos. Um dos segmentos que tem forte presença das mídias de comunicação é a educação e muito tem sido estudado sobre novas formas de ensinar e aprender. Em comum neste novo formato de educação é o uso intensivo das tecnologias comunicacionais, a modalidade de ensino híbrido, no modelo de sala de aula invertida é um exemplo de formato de educação que utiliza dos artefatos da tecnologia para as aulas à distância. A questão é, qual a relação entre o discurso dos alunos sobre a utilização das TICs para educação e a utilização na prática destas ferramentas? Assim, o objetivo deste artigo é comparar o discurso dos alunos e a utilização das plataformas e dispositivos na modalidade de ensino híbrido. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa quanto à natureza dos dados sendo do tipo descritiva no que concerne aos objetivos. Os principais resultados indicam que os alunos percebem a importância do ensino híbrido no seu discurso, porém, na prática, ainda se necessita de uma mudança cultural, onde o aluno passa a ser o protagonista do processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Tecnologias comunicacionais, ensino híbrido, educação à distância

ABSTRACT

Communication technologies are a reality in virtually every social segment, for some more intensely than for others, but their influence and the impact on their daily lives cannot be denied. One of the segments that has a strong presence of communication media is education and has been studied about new ways of teaching and learning. Commonly in this new format of education is the intensive use of communication technologies, the hybrid teaching modality, in the inverted classroom model. of education that uses the technology challenges for distance learning. The question is, what is the relationship between students' discourse on the use of ICTs for education and the practical use of these tools? Thus, the objective of this article is to compare students' discourse and the use of platforms and devices in the hybrid teaching modality. Methodologically, this research characterizes itself as qualitative as to the nature of the data being of the descriptive type regarding the objectives. The main results indicate that students realize the importance of hybrid teaching in their discourse, but in practice there is still a need for cultural change, where the student becomes the protagonist of the learning process.

Keywords: Communication technologies, Hybrid teaching, Distance education

TECNOLOGIAS COMUNICACIONAIS ALIADAS À EDUCAÇÃO: RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

1 INTRODUÇÃO

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm auxiliado às instituições de ensino na criação de práticas educacionais inovadoras e na busca do desenvolvimento de metodologias ativas. Coll e Illera (2010) entendem que a inserção das TIC no ambiente de sala de aula é uma forma de inovação pedagógica e didática e que as mesmas podem contribuir de forma positiva para a melhoria de ensino e da aprendizagem. No entanto, Belloni (2012) entende que as TIC não podem ser vistas como mais eficazes ou mesmo mais relevantes que as mídias tradicionais, contudo, o autor defende sua utilização, uma vez que elas fazem cada vez mais parte do cotidiano das pessoas e justifica que este motivo é a razão principal da utilização das TIC na educação.

Complementarmente, Barbosa e Moura (2013) colaboram no entendimento que a escola vive um período de expectativas elevadas, que o perfil do aluno se modificou e que a sociedade espera indivíduos com formação diferenciada, que possa transitar em um mundo complexo e incerto, mas composto de tecnologias inovadoras. A busca por oportunizar aos alunos uma formação mais individualizada, que possibilite a autonomia no processo de aprendizagem e prepare os alunos para os novos tempos parece ser o grande desafio das instituições de ensino (VALENTE, 2014; MORAN, 2015).

Entre as formas de ensinar ou de aprender, o ensino híbrido tem se destacado em função da sua flexibilidade de utilização em conjunto com as TIC, dentre suas modalidades, a sala de aula invertida é um modelo não disruptivo em relação à sala de aula tradicional. Muito tem sido discutido na literatura neste sentido, se as tecnologias mudaram o cotidiano das pessoas e os jovens de hoje são digitais, por óbvio, a forma de ensinar também deve ser modificada (PALFREY; GASSER, 2011; SANTOS, 2012). Deste modo, quando se pensa em educação há diferentes formas de aprender e também de ensinar (Bacich e Moran, 2015) e no caso da modalidade de ensino híbrido esta faz uso da tecnologia descortinando novos horizontes, que transforma e procura a melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno (CAMILLO, 2017). O ensino híbrido permite a aprendizagem centrada no aluno (Aparecida e Rosseto, 2016) é uma modalidade onde o professor assume o papel de mediador e não mais como alguém transferidor do conhecimento (BERTHOLDO NETO, 2017).

Se, por um lado, na atualidade, os estudantes têm como característica um perfil mais interativo e tecnológico (Peixoto et al., 2015), por outro lado, é uma modalidade que apresenta desafios e dificuldades. Dentre elas, existe a questão da resistência por parte de educadores e estudantes oriunda, por vezes, do comodismo, por outras, em razão de dificuldades estruturais encontradas no ambiente escolar (SILVA, 2017). Como também, pode-se citar a questão da preparação dos docentes e a instrução dos discentes para a utilização dos recursos digitais disponíveis (CASTRO; MILL, 2018). No entanto, este trabalho busca abordar o perfil dos alunos de uma forma comparativa, lançando questões sobre a intenção e a prática do educando.

Neste contexto, surge o problema da pesquisa: Qual a relação entre o discurso dos alunos sobre a utilização das TIC para educação e a utilização na prática destas ferramentas? Assim, o objetivo é comparar o discurso dos alunos e a utilização das plataformas e dispositivos na modalidade de ensino híbrido. Desta forma, este artigo tem como pretensão auxiliar no entendimento das questões base no novo processo de ensino, centrado este no aluno, e auxiliar na sensibilização da mudança cultural necessária para o aprendizado significativo por meio das TIC. Em termos de estrutura, o presente artigo conta com cinco seções assim distribuídas: logo após esta de caráter introdutório, na seção dois apresenta-se o

referencial teórico que embasou este estudo. Em seguida, na seção três, consta a metodologia adotada visando o alcance do objetivo proposto, na sequência, a seção quatro exhibe a análise e discussão dos resultados e encerra-se com a seção cinco trazendo as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção conta com três tópicos norteadores: o primeiro trata do ensino híbrido – sala de aula invertida – o segundo remete as Tecnologias Comunicativas na Educação e o terceiro aborda estudos anteriores sobre a modalidade de ensino híbrido.

2.1 ENSINO HÍBRIDO – SALA DE AULA INVERTIDA

A educação mistura em seu processo da ação de educar vários espaços, atividades, tempos, públicos e metodologias. Tarnopolsky (2012) apresenta o ensino híbrido, ou também chamado *blended learning*, como o ensino distribuído e ressalta que o termo *e-learning* abrange a aprendizagem com base na rede ou baseada no computador. Para Miranda (2005, p. 48) “ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e online, com a qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos dois sistemas de aprendizagem”.

Porém, Moran (2015) tem um conceito mais abrangente e adverte que apesar do termo híbrido ser rico e apropriado, também é complexo, pois não se refere somente as metodologias ativas de aprendizagem, e sim, ao contexto do todo que está ligado, se refere ao ambiente imperfeito, a sociedade em mudança, em construção, contraditória, a escola imperfeita reflete apenas a sociedade imperfeita, o ensino híbrido não se reduz ao planejamento institucional ou intencional, ele reflete o conhecer e aprender de todos os envolvidos no processo, por fim, não se resume ao processo acontecer em lugares distintos, presencial e à distância, o autor destaca que hoje a mobilidade e a conectividade estão cada vez mais presentes no dia a dia, essa percepção de educação híbrida é ampliada, aprofundada e mais perceptível.

Os modelos de ensino híbrido têm sido sustentados como uma inovação em relação à sala de aula tradicional, essa tendência é seguida pelos modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida, no entanto, outros modelos têm uma relação disruptiva em relação ao sistema tradicional de sala de aula, são eles os modelos Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação individual (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Dentre os modelos de ensino híbrido, a *Flipped Classroom* (FC), ou sala de aula invertida, de acordo com Bergmann e Sams (2012), refere-se à inversão do ensino tradicional, onde o professor apresenta as bases teóricas na sala de aula e em casa o aluno realiza atividades de fixação do conteúdo, em casa o aluno absorve os conceitos seja por meio de leitura do material organizado ou indicado pelo professor, ou por meio de palestras.

Jaime, Koller e Graeml (2015) enfatizam a necessidade de uma mudança cultural, quando relatam que nesta abordagem o aluno passa a ser o responsável pelo estudo teórico, a sala de aula é o local de aplicação prática dos conceitos estudados. Alguns autores relatam que a utilização deste termo não é recente, que os primeiros estudos foram apresentados na década de 90 (TREVELIN; PEREIRA; OLIVEIRA NETO, 2013; TEIXEIRA, 2013; VALENTE, 2014). Schmitz (2016) apresentou em sua dissertação uma ordem cronológica dos principais eventos para a disseminação do conceito de sala de aula invertida:

- 1991 Eric Mazur inicia sua pesquisa com a abordagem de ensino onde os alunos realizam o estudo prévio de materiais e em sala de aula são instigados a discutirem questões conceituais e responderem questões de fixação;

- 1999 Gregor Novak defende o *Just-in-Time Teaching*, onde o aluno assume a responsabilidade de realizar uma tarefa prévia como forma de se preparar para a aula;
- 2000 Conceito de *Flipped Classroom* foi apresentado por Baker na *11th International Conference on College Teaching and Learning*;
- 2004 Fundação da *Khan Academy*, que disponibiliza vídeos aulas, Salmann Khan é dito como um dos responsáveis pela popularização do termo de sala de aula invertida; e
- 2006/2007 Aaron Sams e Jonathan Bergmann teriam utilizado o software *screencast* para gravar as apresentações em *power point* e transformaram em um projeto para auxiliar seus alunos com os conceitos que tinham dificuldade de fixação.

No Brasil, Schmitz (2016) destaca que algumas escolas e universidades aplicam o modelo, cita-se o Colégio Dante Alighieri e as universidades UNIAMÉRICA, UNISAL, PUC do Paraná entre outras. Schmitz (2016) informa ainda, que nos Estados Unidos uma organização denominada *Flipped Learning Network* (FLN) conta com mais de 25.000 educadores onde os conceitos sobre aprendizagem invertida são divulgados. O conceito de aprendizagem invertida, no entanto, difere de sala de aula invertida. Esses termos não são intercambiáveis. Lançando uma classe pode, mas não necessariamente, levar ao aprendizado invertido. Muitos professores podem solicitar que os alunos leiam textos fora da sala de aula, assistam a vídeos suplementares ou resolvam problemas adicionais, mas para se envolverem no *Flipped Learning*, os professores devem incorporar os quatro pilares a seguir em sua prática (FLN, 2014):

- F – *Flexible Environment* – Ambiente Flexível: criar espaços onde os alunos escolhem quando e onde aprendem;
- L – *Learning Culture* – cultura de Aprendizagem: responsabilidade da instrução centrada no aluno;
- I – *Intentional Content* – conteúdo dirigido; e
- P – *Professional Educator* – educador profissional.

Os referidos pilares demonstram que o aluno tem flexibilidade e pode escolher quando e onde o conteúdo é dirigido e organizado por um profissional da educação, entretanto, é necessário que o aluno tenha consciência do seu papel determinante neste processo. Como já supramencionado, o método de ensino de sala de aula invertida não é um conceito novo, mas as tecnologias de comunicação fazem com que seu alcance seja ampliado. Teixeira (2013) afirma que as tecnologias digitais trazem uma variedade de recursos para que o planejamento e implantação do método.

Schmitz (2016) cita como recursos possíveis para a utilização do modelo de ensino: vídeos e videoaulas (porém, não podem ser vídeos longos), *podcast*, *vodcast*, *screencast*, lousas digitais, plataformas de ensino, fóruns, *wikis*, Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA), redes sociais. Contudo, Bergmann e Sams (2012) afirmam que a sala de aula invertida não são apenas vídeos online, muito menos a substituição de professores, os autores afirmam que as interações e atividades presenciais são as mais significativas no processo de aprendizagem.

2.2 TECNOLOGIAS COMUNICATIVAS NA EDUCAÇÃO

Araújo, Moura e Jerônimo (2014) comentam que, desde sempre, a educação se estabeleceu como um processo de comunicação, assim, educação, informação e comunicação desde o início da civilização andaram juntas, sendo que nos moldes tradicionais isso ocorre através da veiculação e divulgação de mensagens tanto verbais como não verbais de conteúdos curriculares entre um professor – que assume o papel de emissor – e o aluno (no

papel de receptor). Na atualidade, as TIC estão se entrelaçando com as atividades educativas e cada vez mais se percebe o quanto a tecnologia se faz presente na escola e no processo de aprendizagem do aluno, seja pela utilização de ferramentas tecnológicas seja via projeto que abrangem ambos, ou seja, educação e tecnologia (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015).

Todavia, Passero, Engster e Dazzi (2016) enfatizam que mesmo tendo acesso a muitos materiais e informações disponíveis para acesso na internet para que a aprendizagem do aluno de fato aconteça à presença de um professor continua sendo algo fundamental. Pereira et al. (2016) reiteram que a utilização das TIC pode ser uma ferramenta de apoio no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, ela não substitui o papel do professor, dado que o conhecimento não deriva de uma tecnologia, mas sim, da soma formada pelo conjunto de habilidades e competências que habilitam o professor a educar.

Outrossim, Gonçalves (2012) salienta que as tecnologias não são substitutas das atuais práticas pedagógicas, mas elas transformam o ambiente de ensino. As TIC estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, sendo uma das modalidades mais expressivas do avanço tecnológico e a identificação de como pode e deve ser utilizada tem sido a preocupação de diversas profissões, uma vez que a sua adoção nos processos laborativos deve proporcionar melhorias e avanços não apenas técnicos, mas também, devem servir para o avanço pelos direitos, pela ampliação e consolidação da cidadania, e ainda, auxiliar no processo da democracia (VELOSO, 2011).

Na educação, Goulart (2013) julga que, atualmente, para que se consiga obter excelência isso passa, indubitavelmente, pela compreensão e correta utilização das TIC em conjunto com os modelos e processos educacionais. A inserção das TIC na educação pode ser uma ferramenta importante para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (Leite e Ribeiro, 2012), no mesmo sentido, Jacinto et al. (2018) reforçam que, embora esteja-se no século XXI, ainda existem dificuldades para uma aprendizagem efetiva, eficaz e significativa e as novas tecnologias podem servir de suporte a novas estratégias pedagógicas.

As tecnologias descortinam horizontes para a curiosidade e criação da realidade e demandam o uso de diferentes posturas e entendimentos no âmbito da formação educativa, deste modo, numa ideia de redes globais de aprendizagem, pode-se dizer que não há educadores capazes ou incapazes de trabalhar com as tecnologias, mas sim, aqueles bem ou mal formados para as interlocuções cotidianas dependentes das conexões com o mundo (CONTE; MARTINI, 2015).

Sales e Leal (2018) em sua pesquisa sobre as principais causas das dificuldades do processo de ensino-aprendizagem apontam a não utilização de tecnologias computacionais. Esse fato é justificado, segundo Fragelli (2017), pelo perfil do aluno contemporâneo que se dispersa com as aulas tradicionais. Peixoto et al. (2015) apoia a ideia dizendo que hoje os alunos são mais interativos e tecnológicos. Frente a este novo perfil do aluno se percebe a necessidade de serem utilizadas das tecnologias comunicacionais para melhorar a qualidade das aulas e a participação dos alunos.

2.3 ESTUDOS SOBRE A MODALIDADE DE ENSINO HÍBRIDO

Valente (2014), em seu artigo intitulado “*blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida” ressalta que a sala de aula invertida vem sendo implantada em universidades renomadas, com forte apoio por parte dos colegiados superiores, ademais, esta abordagem pedagógica encontra-se fundamentada em muitas teorias e concepções que versam sobre aprendizagem apontando que os resultados em termos educacionais podem ser bem mais promissores se comparados ao modelo de ensino tradicional (com aulas apenas expositivas).

Silva (2017) ao apresentar em seu trabalho as implicações das mudanças ocorridas no ensino e ao refletir a respeito das tendências educacionais contemporâneas constatou que a modalidade de ensino tradicional, por si só, não é mais suficiente para atender a demanda dos estudantes contemporâneos, à vista disso, a modalidade de ensino híbrido vem sendo considerada uma opção de melhoria da modalidade tradicional – mas, sem romper com ela – uma vez que a intenção é que os alunos aprendam nos dois ambientes, ou seja, físico (sala de aula) e virtual (online).

Em seu estudo, Bertholdo Neto (2017) verificou que nessa nova modalidade de ensino – o híbrido – o tempo de aula é diferente da modalidade tradicional, ou seja, os alunos conseguem acessar conteúdos, participar de grupos de discussão etc. de qualquer lugar e no momento desejado, usufruindo assim, de uma experiência de aprendizagem intensiva e autônoma, além disso, ao integrar aluno e tecnologia isto permite experiências mais vividas e próximas da realidade, portanto, o resultado de aliar a sala de aula virtual a encontros presenciais consiste em uma experiência de aprendizagem emancipadora e contínua.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, Spinardi e Both (2018) analisaram como a avaliação no ensino híbrido contribui para a aprendizagem do aluno, visto que seja nos modelos tradicionais seja nos novos modelos de ensino a questão da avaliação é ainda tida como um item crucial. Na modalidade de ensino híbrida é possível inserir diversos recursos tecnológicos que podem vir a facilitar a aprendizagem do discente, bem como podem oportunizar que a aprendizagem seja mais personalizada, assim, a avaliação torna-se uma ferramenta auxiliando-o no processo de aprendizagem e não mero modo de dar ou não seguimento aos seus estudos. Desta maneira, o estudante assume o papel de sujeito de sua aprendizagem e o educador de agente pedagógico que colabora nesse processo.

Na investigação realizada por Silva, Silva e Sales (2018), com alunos de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), os resultados revelaram que os referidos alunos preferem a modalidade de ensino tradicional ao invés da modalidade de ensino híbrido. Logo, na visão dos autores, para a implementação desta nova modalidade de ensino é preciso ir além do uso dos recursos digitais, deste modo, para mudar paradigmas instituídos ao longo do tempo acreditam que seja necessário um planejamento adequado no sentido de uma familiarização dos estudantes com as ferramentas digitais e também na incorporação delas no ambiente escolar.

Já Leandro e Corrêa (2018) apuraram os potenciais e os desafios que impactam no uso do ensino híbrido na educação superior, assim, a pesquisa revelou que tal modalidade propicia aos discentes aprendizagens mais dinâmicas e fascinantes ao ampliar as possibilidades do processo de ensino-aprendizagem. Como desafios, apontam a necessidade de uma postura proativa por parte dos alunos, bem como uma formação docente para a utilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis e a escassez de documentos regulamentadores para a sua efetiva implantação nas Instituições de Ensino Superior. Os autores concluem que esta modalidade é uma promissora proposta pedagógica para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, entretanto, é preciso uma maior discussão entre todos os atores envolvidos para que os objetivos almejados com o ensino híbrido sejam alcançados.

3 METODOLOGIA

Wazlawick (2014) salienta que uma pesquisa pode vir a ser classificada com base em diferentes critérios. Nesse sentido, no caso do presente trabalho, realizou-se uma pesquisa qualitativa quanto à natureza dos dados sendo do tipo descritiva no que concerne aos objetivos (GONSALVES, 2011). Na visão de Martins (2004), a ênfase de um estudo qualitativo está na investigação de microprocessos, por meio da análise das ações sociais sejam elas individuais ou grupais. Na pesquisa qualitativa, os dados são representações

oriundas dos atos e das expressões humanas (Godoi, Mello e Silva, 2010), cujo ambiente natural é a fonte direta para a coleta dos dados (MICHEL, 2015).

A respeito da pesquisa descritiva Rampazzo (2017) compreende o estudo que privilegia a observação, o registro, a análise e correlação de fatos ou fenômenos sem manipulá-los, ou seja, não há interferência por parte do pesquisador sobre eles. Richardson (2017) complementa que são pesquisas que tem como objetivo analisar o “que é”, isto é, revelar características de um determinado fenômeno, deste modo, o objeto investigado pode ser uma situação em particular, um grupo ou um indivíduo.

Nesta pesquisa, o curso analisado foi o preparatório para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano de 2018 para fins de avaliação do Curso de Ciências Contábeis. Cabe frisar que a participação dos alunos não era obrigatória, porém, os participantes concorriam a prêmios e foram estimulados pela Instituição de Ensino Superior (IES) a participar do processo. Estes estudantes estavam matriculados no sétimo e oitavo semestre do ano calendário 2018. Acerca do curso híbrido, os professores selecionados para o referido curso gravaram videoaulas que foram disponibilizados aos alunos por módulos (lapso temporal de 15 dias por módulo).

Após cada módulo foi realizada uma aula presencial (neste encontro cada docente escolheu trabalhar com exercícios ou rever conteúdos, ou ainda, tecer discussões a respeito do material visto). Ressalta-se que as videoaulas foram gravadas no espaço de Educação a Distância (EaD) da IES com material apropriado para gravação profissional, ou seja, com câmera, fundo preto, luz focada etc. A edição das videoaulas foi realizada por profissionais de edição de vídeos, incluído imagens, músicas e animações indicadas pelos professores. O período do curso foi de 18 agosto a 10 novembro de 2018, cuja coleta de dados na etapa 1 foi de 01 a 10 dezembro via acesso na plataforma educacional e as etapas 2 e 3 foram de 05 a 30 de dezembro. O questionário enviado por *Google Documents* ficou disponível de 05 a 30 de dezembro. Já as entrevistas foram realizadas de 17 a 28 de dezembro. Quanto ao fluxo da pesquisa, na 1ª etapa:

- Análise na plataforma educacional utilizada no curso: foram analisados os relatórios de interação dos alunos na plataforma, sendo que tais relatórios apresentam as ações escritas e outras ações no ambiente educacional. Nas **ações escritas** pode ser visualizado se o aluno participou de alguma atividade, bem como se realizou as atividades demandadas pelos professores no ambiente online, ou ainda, se participou de algum fórum.

Nas **outras ações** é realizado o registro de acesso dos alunos ao material por meio de percentual, apenas por conteúdo, a visualização do conteúdo. Neste caso, se o professor disponibilizou 10 materiais e o aluno visualizou 05 o relatório aponta que o acesso de outras ações foi de 35% a 67% de outras ações. Deste modo, nesta etapa, foram utilizados os dados por discente, de ação escrita – sim ou não – e de outras ações por percentual, onde cada relatório foi nomeado com o nome inicial do aluno. Os alunos foram separados por grupos. Já na 2ª etapa:

- Questionário online: foi enviado aos alunos um questionário online elaborado no *Google Docs* – ferramenta disponibilizada pelo Google® – com o objetivo de coletar as primeiras percepções dos alunos em relação à modalidade de ensino híbrido. Salienta-se que os discentes não tinham conhecimento da etapa 1.

Na 3ª etapa, por sua vez, realizou-se:

- Separação das respostas: consistiu na separação da 2ª etapa por grupos (formados na 1ª etapa) de acordo com o nome do aluno. Logo após, realizou-se uma entrevista com os discentes – 01 por grupo – visando entender melhor a questão de não terem acessado

todo o material, uma vez que todos alegaram conhecer a parte EaD e isso fazer diferença no processo de ensino-aprendizagem.

É válido destacar que os dados obtidos através das entrevistas não foram transcritos na íntegra, ou seja, apenas os principais trechos foram incluídos nos resultados. As entrevistas sobre a percepção dos discentes quanto às novas tecnologias comunicativas educacionais foram guiadas pelo roteiro exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Roteiro de entrevista

Nº.	Pergunta
1	Qual a sua percepção da utilização das TIC no ambiente educacional?
2	Em específico, na preparação no Enade você considerou importante a fase EaD?
3	Você acessou os conteúdos, antes das aulas? Em média em quantas aulas?
4	O acesso EaD auxiliou no entendimento da aula?
5	Você fez as atividades propostas pelo professor, na modalidade EaD?
6	Você se considera um aluno comprometido?

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

O roteiro de entrevista apresentado no Quadro 1 foi elaborado pelos autores. Por fim, na 4ª etapa:

- Comparação por grupo: com base nos dados coletados na plataforma educacional foi realizada uma segregação em 04 grupos distintos, sendo que essa separação levou em conta as ações escritas e as outras ações que poderiam ser realizadas pelos alunos no ambiente virtual.

Logo após, esses dados por grupo foram comparados com os dados do questionário do *Google Documents*, salientando que no questionário digital foi solicitado ao aluno seu primeiro nome, essa informação serviu para lincar as respostas dos questionários aos dados da plataforma educacional, assim como, na comparação das entrevistas. O próximo capítulo dedica-se a análise e discussão dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção encontra-se subdividida em três tópicos assim organizados: (1) dados de acesso à plataforma educacional, (2) análise do discurso e (3) comparação prática e discurso.

4.1 DADOS DE ACESSO À PLATAFORMA EDUCACIONAL

No curso preparatório do Enade foram inscritos 28 alunos de uma IES privada. A faixa etária destes estudantes é de 22 a 38 anos, com exceção apenas 01 aluno, com faixa etária superior a 50 anos. Eles tiveram acesso aos materiais disponibilizados pelos professores, totalizando 60 materiais de texto, alguns com figuras ilustrativas, exercícios resolvidos. Ademais, cada disciplina (num total de 08) apresentaram videoaulas de curta e média duração, sendo que nestes vídeos os professores realizaram a exposição do conteúdo e também a resolução de exercícios (a forma de abordagem do conteúdo ficou a cargo de cada professor).

A plataforma disponibilizou ao final do curso a observação da participação dos alunos na informação de ação escrita e pelo número de acesso aos materiais, contudo, não é possível verificar o número de vezes que o aluno visualizou ou se efetuou o *download* do material. Os dados obtidos, no que se refere ao desenvolvimento de alguma “ação escrita” e/ou das “outras ações”, em percentuais podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de alunos por ações escritas e outras ações

Ação escrita		Outras ações	
Sim	15 (53,57%)	0%	07
Não	13 (46,43%)	34%	17
		67%	17

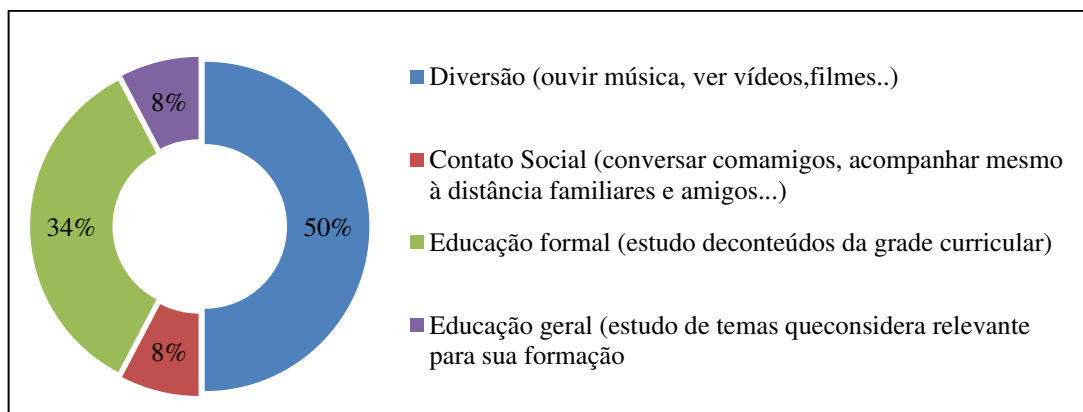
Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A Tabela 1 aponta que 53,57% dos alunos se manifestaram por alguma ação escrita no portal, ou seja, eles desenvolveram exercícios solicitados na plataforma ou interagiram por fóruns. Porém, 46,43% não realizaram nenhuma atividade de forma digital e não é possível informar se essas foram impressas e resolvidas de outra forma. Porém, a avaliação objetiva só foi considerada (para as questões onde o professor determinou uma nota avaliativa) quando o aluno resolvesse ou, no caso dos fóruns, respondesse por meio da plataforma. Outro dado que pode ser observado é o percentual das outras ações. Tais ações referem-se ao acesso aos materiais – por visualização ou *download* – cabe lembrar que a contagem é realizada por material, assim, o acesso de duas vezes ao mesmo material não conta para a contagem máxima totalizando 100%. Estes dados demonstram que nenhum aluno visualizou ou efetuou o *download* de todos os materiais disponibilizados pelos professores do curso e apenas 04 alunos, aproximadamente, 14,28% dos discentes obtiveram percentual entre 35% e 67%. O maior percentual de alunos (60,71%) acessou entre 1% e 34% dos materiais disponibilizados.

4.2 ANÁLISE DO DISCURSO

De posse dos dados da plataforma, buscou-se entender as percepções dos alunos na utilização da modalidade de ensino híbrido e/ou no modelo de sala de aula invertida. Dos 28 inscritos no curso, apenas não foi possível obter o retorno de 02 alunos, deste modo, a amostra deste estudo foi de 26 alunos. Na análise do perfil dos estudantes todos os respondentes dizem já ter utilizado ou realizado cursos online e ter familiaridade com tecnologias de informação e que as utilizam diariamente. A faixa etária é de 19 a 38 anos, sendo 10 respondentes do sexo masculino e 16 do sexo feminino. O Gráfico 1 apresenta a distribuição do objetivo da utilização das ferramentas de TIC descrita pelos alunos.

Gráfico 1 – Percentual do objetivo da utilização das TIC



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O Gráfico 1 mostra que 50% dos alunos dizem ter acessado as TIC para a educação geral, temas de interesse e que nem sempre estão presentes nas grades curriculares. A interação social aparece em 2º lugar com 1/3 das respostas. O acesso para estudo dos conteúdos da grade curricular aparece em último lugar junto com o acesso para diversão, no sentido de ouvir músicas ou assistir filmes e/ou seriados. Em especial, na questão da educação formal, todos os alunos responderam que consideram que a utilização das TIC muito importante, inclusive, algumas respostas podem ser destacadas como a dos alunos P14 e P20:

P14: “No cenário atual, imprescindível. A era digital chegou e todos os ambientes devem se adaptar. Ela é aliada do conhecimento e permite que perpassemos as fronteiras de onde estamos e do que sabemos”.

P20: “Atualmente, a utilização das TIC no ambiente educacional são indispensáveis, pois contribui com o desenvolvimento da sociedade e são ferramentas uteis para um ensino de qualidade”.

No discurso exposto é enfatizada que a educação não é uma área que pode se eximir das TIC e que ela é **aliada** (grifo nosso) do conhecimento, e ainda, foi considerada no quesito de qualidade de ensino e desenvolvimento da sociedade. Ademais, alguns respondentes apresentam os objetivos das TIC na educação e apontam como uma ferramenta que democratiza o aprendizado, ou ainda, como uma evolução do modo de ensinar. Contudo, 06 respostas também consideram a importância de saber utilizar as TIC para a finalidade de estudo, o discurso do aluno P18 resume de forma objetiva esse entendimento.

P18: “Positiva vem para somar se for usada corretamente, devem ser desenvolvidos métodos para o aproveitamento destas tecnologias no meio acadêmico”.

Importante destacar na fala do aluno a questão do sentimento de falta do desenvolvimento de métodos para o aproveitamento destas tecnologias, pois em meio a tantas informações, o que priorizar? Como selecionar os conteúdos que realmente importam? No próximo tópico serão analisadas as respostas dos estudantes em comparação com a classificação destes alunos nas atividades apresentadas na plataforma.

4.3 COMPARAÇÃO PRÁTICA E DISCURSO

Para o desenvolvimento desta etapa foi realizada uma divisão em 04 grupos distintos em função das ações escritas e do percentual de outras ações disponíveis na plataforma online utilizada durante o curso. Assim, a partir destes dados, prosseguiu-se com a comparação em relação às respostas obtidas por meio do questionário aplicado e das entrevistas realizadas. A composição dos grupos é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Formação dos grupos e número de alunos

Grupos	Descrição	Nº. de respostas	Percentual (%)
1	Sem Ação Escrita – Menos 1% de outras ações	05	19,23
2	Sem Ação Escrita – de 1% a 34% de outras ações	06	23,08
3	Com Ação Escrita – de 1% a 34% de outras ações	11	42,31
4	Com Ação Escrita – de 35% a 67% de outras ações	04	15,38
Total		26	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na plataforma não foi identificado aluno com ação escrita e que tenha menos de 1% de outras ações, desta forma, a Tabela 2 demonstra dois grupos sem ação escrita e dois grupos com ação escrita com percentuais de outras ações. Os alunos com ação escrita participaram mais nas outras ações, 04 alunos tiveram de 35% a 67% e 11 alunos de 1% a 34%, enquanto, sem ação escrita, 5 participantes tiveram menos de 1% de ações gerais e 6 alunos de 1% a 34% de participação. Todos os alunos consideraram importante a fase EaD e relatam o acesso ao sistema, alguns antes da aula e outros após a aula. Na sequência, no Quadro 2, constam algumas afirmações dos membros por grupo sobre a importância da fase EaD para o acompanhamento e estudo do conteúdo do curso, em especial, na acreditação que o acesso antes da aula tenha auxiliado na dinâmica da aula presencial.

Quadro 2 – Relatos dos alunos por grupo quanto à importância da fase EaD

	Grupos
	Grupo 1: Sem Ação Escrita – Menos 1% Ações na plataforma
Relatos	<i>“A preparação para a prova e principalmente o conhecimento das diretrizes da prova do Enade foram determinantes para o meu desempenho”.</i>
	<i>“Acessei antes das aulas”.</i>
	<i>“Sim, antes das aulas presenciais”.</i>
	<i>“Com certeza, na realidade, as aulas presenciais tem um maior rendimento e um melhor entendimento no momento que se tem acesso aos conteúdos de forma antecipada”.</i>
	<i>“Geralmente, realizei as atividades antes até para poder ter um parâmetro de como estava o meu conhecimento em relação ao assunto abordado, e este é o principal benefício deste sistema”.</i>
Relatos	Grupo 2: Sem Ação Escrita – de 1% a 34% de outras ações
	<i>“Foi a única forma de conseguir acompanhar o curso”.</i>
	<i>“Acredito auxiliar bastante, pois o aluno já inicia a aula presencial com um conhecimento prévio”.</i>
	<i>“A modalidade EaD é importante ... Sim, pois o aluno vai para a aula já com as dúvidas”.</i>
	<i>“Auxiliou, pois o material poderia ser revisto quantas vezes fosse necessário”.</i>
Relatos	Grupo 3: Com Ação Escrita – de 1% a 34% de outras ações
	<i>“Sim, pois proporciona conhecimento sem a necessidade de deslocar-se de casa”.</i>
	<i>“Sim. Foi fundamental para entender a temática e o contexto do estudo”.</i>
	<i>“Não”.</i>
	<i>“Nos casos que eu acessei ajudou sim (no entendimento do conteúdo)”.</i>
	<i>“Foi essencial para que o aprendizado ocorresse através dos debates em sala de aulas”.</i>
Relatos	Grupo 4: Com Ação Escrita – de 35% a 67% de outras ações
	<i>“Muito importante. Pois serviu de complemento dos estudos, principalmente em casa, para sanarmos dúvidas e aprofundarmos o conhecimento”.</i>
	<i>“Acessei, contudo, foram depois das aulas presenciais”.</i>
	<i>“Sim, normalmente depois das aulas pelo fato de correria do último semestre da Graduação”.</i>
	<i>“Sim, acessei todas as aulas, no entanto, aos finais de semana, por possuir mais tempo”.</i>
	<i>“Meu acesso não foi antes da aula, infelizmente, mas creio que se tivesse sido, o aproveitamento pessoal da aula teria sido melhor, com toda certeza. Mas de qualquer forma, o curso agregou e MUITO em meu conhecimento e no resultado da prova”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

A justificativa para o acesso posterior ou para não acessar todo o material é a falta de tempo, outras obrigações como trabalho ou estudo de disciplinas ou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa justificativa também foi utilizada por todos os grupos. O Quadro 3 apresenta as respostas dadas acerca do questionamento: Você acessou todo o conteúdo? E ainda, o porquê não acessou?

Quadro 3 – Acesso ao conteúdo por grupo e as principais justificativas

Grupo	Acessou todo conteúdo?	Por que não acessou todo o conteúdo?
Grupo 1	Não – 5 Sim – 0	Falta de tempo - Trabalhos
Grupo 2	Não – 5 Sim – 1	Rotina de estudos - Trabalho - Falta de tempo
Grupo 3	Não – 8 Sim – 3	Algumas, a falta de tempo dificultou bastante. Estudo para provas do semestre
Grupo 4	Não – 1 Sim – 3	TCC - Falta de tempo

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os dados apresentados no Quadro 3 revelam que a maioria admite não ter acessado todo o conteúdo, entretanto, não significa que o aluno que afirma ter acessado esteja faltando com a verdade, pois, em algumas disciplinas, foram disponibilizadas provas anteriores do exame do Enade. Assim, o aluno pode não ter considerado esse conteúdo quando responde a acesso total do material, ainda, não é o objetivo deste trabalho confrontar respostas de acesso, e sim, a percepção da modalidade e a prática. Como pode ser visualizado nas respostas, independente da ação escrita ou do percentual de outras ações na plataforma, os alunos consideraram essa parte do curso importante e benéfica, todavia, não acessaram o conteúdo na íntegra, alegando justamente outras atividades e a falta de tempo.

É pertinente citar que dentre as defesas em prol da parte EaD está justamente a possibilidade da flexibilidade de acesso, de poder gerenciar o tempo para os estudos. Ademais, foi realizada uma pergunta direta, com base na experiência do curso de preparação para o Enade onde você acredita que aprende mais, na modalidade EaD ou presencial. A Tabela 3 apresenta os percentuais em relação à escolha dos alunos, 1/3 deles acreditam aprender mais na modalidade presencial, e ainda, os alunos que tiveram uma participação maior no processo, que se poderia supor como alunos com um perfil para o EaD demonstram que entendem que aprendem mais no ensino presencial.

Tabela 3 – Escolha entre as opções EaD ou presencial

	EAD	% EaD	Presencial	% Presencial
Grupo 1	2	40%	3	60%
Grupo 2	2	33,33%	4	66,67%
Grupo 3	3	27,27%	8	72,73%
Grupo 4	1	25%	3	75%
Média		31,40%		68,60%

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Uma das justificativas é supor que os alunos que menos participaram do processo, percebem que aprenderiam mais pelo EaD, mas como a experiência foi limitada pelo número de acesso podem estar sendo influenciados pelos fatores externos, da notoriedade que se criou em relação à utilização das TIC na educação como sinônimo de qualidade sem, muitas vezes, inferir que essa qualidade é possível quando existe a imersão do aluno no processo. Como relatado no referencial, as TIC são um ferramental de grande importância, mas deve estar aliada a cultura de dedicação dos alunos. A seguir, o Quadro 4, apresentam-se as justificativas dadas pelos alunos para a escolha da modalidade EaD e Presencial.

Quadro 4 – Relato das justificativas para escolha da melhor modalidade

Nº.	Relatos
1	<i>“EaD, pela possibilidade de assistir diversas vezes, poder aprender em casa no silêncio. Porém, o ambiente presencial ainda é importante para a troca de experiências”.</i>
2	<i>“EaD, pois poderia rever os vídeos, já na presencial não há replay”.</i>
3	<i>“EaD. Quando aliados ao tempo disponível do aluno é melhor que aula presencial”.</i>
4	<i>“Presencial, pois há possibilidade de esclarecer dúvidas no momento da explicação Presencial interação com pessoas”.</i>
5	<i>“Presencial, pois assim acredito que se surgir uma dúvida referente ao conteúdo possibilita sanar está dúvida”.</i>
6	<i>“Presencial com TODA certeza, pois permite o DEBATE, que julgo ser extremamente importante, pois proporciona ao aluno questionar e já ter retorno, se posicionar, praticar a oralidade, discutir casos reais... a plataforma EaD deve ser um complemento a meu ver. Modalidade presencial. A interação da modalidade presencial, de acordo com meu ponto de vista, promove um maior aprendizado”.</i>
7	<i>“Aprenderia mais na modalidade presencial, mas a união destas duas modalidades como se deu na preparação para o Enade, é com certeza uma modalidade mais benéfica ao aprendizado”.</i>
8	<i>“O ensino EaD evolui muito nos últimos anos e tem permitido a diversas pessoas ampliar seu conhecimento por meio dele, quando não há a possibilidade de ser de forma presencial. Entretanto, nada substitui a presença física do professor, a possibilidade do debate. Eu faço muitos cursos online, mas cursos de curto prazo. A longo prazo, opto por presenciais em função das características citadas nos itens anteriores”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Verifica-se nas justificativas apresentadas pelos alunos no Quadro 4 que a modalidade EaD fica pautada na questão de tempo e revisão quando necessário da apresentação da aula, já na modalidade presencial o contato pessoal com o professor, em especial, na possibilidade de sanar dúvidas no momento em que ocorrem. Contudo, alguns alunos consideram a união das modalidades como o melhor formato, ou seja, na modalidade de ensino híbrido.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou comparar o discurso dos alunos e a utilização das plataformas e dispositivos na modalidade de ensino híbrido. Neste sentido, para a amostra estudada, ficou clara a percepção dos respondentes quanto à importância da utilização da modalidade EaD no processo de ensino aprendizagem. No entanto, quando comparado à utilização de fato da plataforma EaD disponibilizada, nota-se que o discurso é diferente da prática no que se refere à utilização. Como o objetivo deste trabalho não era verificar ou quantificar a aprendizagem, e sim, a utilização das ferramentas disponibilizadas, desta forma, identificou-se que em todos os grupos criados a partir das ações ou escritas na plataforma, nenhum grupo atingiu a totalidade de acesso aos conteúdos programados pelos professores.

A justificativa utilizada foi “falta de tempo”, e “outras atividades”, o que contradiz com uma das principais justificativas da defesa dos alunos quando ao EaD que é a possibilidade de planejamento do tempo de estudo, logo, este estudo vai de encontro aos trabalhos de Jaime, Koller e Graeml (2015) e Leandro e Corrêa (2018) que enfatizam que a mudança de cultura dos alunos é um fator primordial para a modalidade do ensino híbrido. Outra questão abordada nesta pesquisa foi o questionamento da percepção dos alunos a “onde aprende mais”, os que relatavam a modalidade EaD justificavam pela possibilidade de planejamento do próprio tempo de estudo, e os que defendem a modalidade presencial, refletem quanto à possibilidade de sanar dúvidas em tempo real. A união das duas modalidades também foi citada pelos alunos.

Em termos de limitação desta pesquisa pode-se citar o tamanho da amostra – por ser apenas de alunos do sétimo e oitavo semestre de uma IES privada, composta de vinte e oito

alunos – a limitação quanto aos dados extraídos da plataforma que são apresentados em percentuais de acesso às outras ações e de ações escritas apenas sim ou não, e ainda, a questão de não ser possível identificar se houve *download* dos materiais. Ao findar este estudo, visando novas discussões em torno desta temática, sugerem-se novos trabalhos que busquem evidenciar a cultura dos estudantes quanto à forma de estudar e de aprender dentro da modalidade do ensino híbrido ou do próprio ensino à distância, assim como, possíveis soluções para a sensibilização dos discentes quanto a este novo formato que exige um maior comprometimento por parte dos alunos no processo de aprendizagem efetiva.

REFERÊNCIAS

- APARECIDA, A.; ROSSETO, G. da S. Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. **Revista Aprendizagem em EaD**, Taguatinga, v. 1, p. 1-4, nov. 2016.
- ARAÚJO, A. B. A. de; MOURA, D. J. da S.; JERÔNIMO, C. E. de M. As novas tecnologias de informação, comunicação e a educação ambiental. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 3, p. 3278-3288, maio/ago. 2014.
- BACICH, L.; MORAN, J. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 25, p. 45-47, jun. 2015.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. USA: ISTE, 2012.
- BERTHOLDO NETO, E. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 22, p. 59-72, 2017.
- CAMILLO, C. M. Blended Learning: uma proposta para o ensino híbrido. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, n. 7, v. 5, p. 64-74, 2017.
- CASTRO, A. B. B. de; MILL, D. Educação híbrida e design instrucional: estudo de caso no Ensino Superior Tecnológico. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 58, p. 760-778, jul./set. 2018.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. São Paulo: Fundação Lemann e Instituto Península, 2013.
- COLL, C.; ILLERA, J. L. R. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CONTE, E.; MARTINI, R. M. F. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1191-1207, out./dez. 2015.
- FLN – Flipped Learning Network. March 2014. In: FLN – Flipped Learning Network. **The four pillars of F-L-I-P**. March 2014. Disponível em: <<http://www.flippedlearning.org/domain/46>>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- FRAGELLI, T. B. O. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 221-233, 2017.

- GODOI, C. K.; MELLO, R. B. de; SILVA, A. B. da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- GONÇALVES, A. R. C. O papel das Tic na escola, na aprendizagem e na educação. 64 f. 2012. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação Cultura e Tecnologias de Informação) – Departamento de Sociologia e Políticas Públicas – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal, 2012.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.
- GOULART, E. E. Aluno 3.0: antigo personagem em nova comunicação. In: PESSONI, A.; PERAZZO, P. F. **Neorreceptor: no fluxo da comunicação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.
- JACINTO, A. da S.; MARTELI, A. N.; PIRES, J. G. D.; JACINTO, J. da S. Aplicativos úteis: um processo de ensino: aprendizagem aplicado às necessidades do cotidiano. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 610-630, set./dez. 2018.
- JAIME, M. P.; KOLLER, M. R. T.; GRAEML, F. R. La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE INNOVACIÓN UNIVERSITARIA, 12., Madrid, 2015. **Proceedings...** Madrid: JIIU, 2015.
- LEANDRO, S. M.; CORRÊA, E. M. Ensino híbrido (*blended learning*) potencial e desafios no ensino superior. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, 4., São Paulo, 2018. **Anais...** São Paulo: CIET, 2018.
- LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. do N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, Julio/Diciembre 2012.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MIRANDA, L. A. V. Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma web. 2005. 382 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Coleção mídias contemporâneas: convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- OLIVEIRA, C. de; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. de. Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 75-95, 2015.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PASSERO, G.; ENGSTER, N. E. W.; DAZZI, R. L. S. Uma revisão sobre o uso das TICs na educação da geração Z. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-8, 2016.
- PEIXOTO, R. T. R. da C.; GONÇALVES, P. V. A. J.; ALVIM, H. H.; AMORIM, H. C. S.; ARAÚJO, A. V. A. O emprego das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: relato de experiência sobre a oficina “Modelo Híbrido de Ensino”. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 183-204, 2015.

PEREIRA, T. A.; ARECO, K. C. N.; TARCIA, R. M. L.; SIGULEM, D. Uso das tecnologias de informação e comunicação por professores da área da Saúde da Universidade Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 40, n. 1, p. 59-66, 2016.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica** - para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SALES, S. R.; LEAL, R. E. G. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-24, 2018.

SANTOS, A. C. S. O uso pedagógico das mídias no projeto meio ambiente: exemplo de prática inovadora na escola Reinaldo Damasceno. 2012. 42 f. **Monografia** (Especialização em Mídias na Educação) – Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2012.

SCHMITZ, E. X. da S. Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem. 2016. 187 f. **Dissertação** (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, E. R. O ensino híbrido no contexto das escolas públicas brasileiras: contribuições e desafios. **Revista Porto das Letras**, Palmas, v. 3, n. 1, p. 151-164, 2017.

SILVA, J. B. da. O contributo das tecnologias digitais para o ensino híbrido: o rompimento das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas e suas implicações no ensino. **Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 1-11, 2017.

SILVA, J. B. da; SILVA, D. de O.; SALES, G. L. Modelo de ensino híbrido: a percepção dos alunos em relação à metodologia progressista x metodologia tradicional. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 102-118, jul./dez. 2018.

SPINARDI, J. D.; BOTH, I. J. *Blended learning*: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018.

TARNOPOLSKY, O. **Constructivist blended learning approach to teaching english for specific purposes**. Berlin: De Gruyter Open, 2012.

TEIXEIRA, G. P. Flipped classroom: um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana. 2013. 167 f. **Dissertação** (Mestrado em Gestão de Sistemas de ELearning) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova Lisboa, Lisboa, 2013.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; OLIVEIRA NETO, J. D. de. A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n. 12, 2013.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014.

VELOSO, R. **Tecnologias da informação e da comunicação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

WAZLAWICK, R. S. **Metodologia de pesquisa para Ciência da Computação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2014.