

INOVAÇÃO NO ENSINO: DISCIPLINAS VIRTUAIS EM SALAS PRESENCIAIS

Autoria

MARCIO DE LA CRUZ LUI

Programa de Pós-graduação em Administração / Diretoria de Ciências Gerenciais / Centro Universitário FEI / Universidade
Nove de Julho

Leandro Petarnella

Diretoria de Ciências Gerenciais / Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão da Inovação/Universidade Federal
do ABC / Universidade Nove de Julho

Júlio Francisco Blumetti Facó

Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão da Inovação/Universidade Federal do ABC

Gustavo Queiroz Gomes

Programa de Mestrado em Engenharia Civil/Universidade Estadual de Campinas

Resumo

Este trabalho objetiva refletir sobre a inserção de disciplinas virtuais em cursos de graduação presencial como mote de inovação no ensino. Para tanto, considera os efeitos dessas novas modalidades de aprendizagem na educação superior sob a ótica do discente para, a partir deste viés, refletir se a referida inserção pode ser considerada como práticas inovadoras de ensino. A contribuição dos discentes a este trabalho se deu por meio da realização de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva junto a estudantes do ensino superior de duas instituições de ensino privadas situadas na cidade de São Paulo/SP. A estes, foram aplicadas duas diferentes técnicas de pesquisa sendo, a primeira, a análise de conteúdo e a segunda o grupo focal, para posterior triangulação dos dados. Os resultados deste trabalho apontaram para a aceitação da hibridização dos modelos de ensino com a inserção de disciplinas virtuais no ensino presencial alertando, porém, para a necessidade de melhor adequação dessas novas práticas ao perfil dos alunos de curso presencial em função de tempo, organização, disciplina e rotina, além da imprescindibilidade de se tornar esta prática mais atrativa no sentido de maior interação e integração social.

Área: Ensino, Pesquisa e Capacitação Docente em Administração

**INOVAÇÃO NO ENSINO: DISCIPLINAS VIRTUAIS EM SALAS
PRESENCIAIS**

Resumo:

Este trabalho objetiva refletir sobre a inserção de disciplinas virtuais em cursos de graduação presencial como mote de inovação no ensino. Para tanto, considera os efeitos dessas novas modalidades de aprendizagem na educação superior sob a ótica do discente para, a partir deste viés, refletir se a referida inserção pode ser considerada como práticas inovadoras de ensino. A contribuição dos discentes a este trabalho se deu por meio da realização de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva junto a estudantes do ensino superior de duas instituições de ensino privadas situadas na cidade de São Paulo/SP. A estes, foram aplicadas duas diferentes técnicas de pesquisa sendo, a primeira, a análise de conteúdo e a segunda o grupo focal, para posterior triangulação dos dados. Os resultados deste trabalho apontaram para a aceitação da hibridização dos modelos de ensino com a inserção de disciplinas virtuais no ensino presencial alertando, porém, para a necessidade de melhor adequação dessas novas práticas ao perfil dos alunos de curso presencial em função de tempo, organização, disciplina e rotina, além da imprescindibilidade de se tornar esta prática mais atrativa no sentido de maior interação e integração social.

Palavras-chave: Ensino; Educação; Hibridização;

Abstract:

This paper reflects on the insertion of virtual disciplines in undergraduate courses as possibility innovation in teaching. It considers the effects of these new learning modalities in higher education from the point of view of the student, so as to reflect on whether this insertion can be considered as innovative teaching practices. The contribution of the students to this paper was made through a qualitative, exploratory and descriptive research with students of higher education of two private educational institutions located in São Paulo city. To these, two different research techniques were applied, the first one being the content analysis and the second the focal group, for later triangulation of the data. The results pointed to the acceptance of the hybridization of teaching models with the insertion of virtual disciplines in classroom, alerting, however, to the necessity of better adaptation of these new practices to the profile of students attending courses in function of time, discipline and routine, besides the indispensability of becoming this practice more attractive in the sense of greater interaction and social integration.

Keywords: Teaching; Education; Hybridization;

1 INTRODUÇÃO

A aplicação de metodologias baseadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tem se tornado cada vez mais comum e, ao mesmo tempo, exigido a celeridade de compreensão por partes de seus atores que detonam o movimento de nosso próprio tempo social. A este respeito, Petarnella *et al* (2013), em 2013 já apontava para a imanência de um desafio nas práticas de ensino que, por um lado, poderia inovar no alcance da intelectualidade, mas, por outro, poderia trazer uma condição psicastênica frente a possibilidade de irrupção para com um modelo secularmente instituído. Em deriva, o ensino poderia estar, em tese, ao sortilégio de sua própria.

O desafio ora apresentado se arma também nas tentativas de (re) adequação do modelo escolar que se pretende aos sujeitos que a este modelo são submetidos. Isto implica em dizer que, se por um lado, os alunos da hodiernidade são “nativos digitais” ou, nas palavras de Veen e Vrakking (2009), HomoZapiens, por outro, ainda tem-se uma “escola analógica”, cujo processo de ensino se cerra, de modo geral, na transmissão de conteúdos disciplinares e na tentativa de se desenvolver as potencialidades socialmente esperadas dos sujeitos desvelando, desta maneira, uma fissura entre o modelo escolar vigente e o sujeito social que este opera. É o que Sibilia (2012) chama de interstício entre as “redes e as paredes” e é justamente neste limiar que se arma o problema a ser enfrentado neste trabalho.

O problema em cenário pode ser refletido sob diversas óticas que variam do papel das novas tecnologias aplicadas a educação à necessidade de se (re) pensar o objetivo da própria escola na contemporaneidade. Aqui, persegue-se o desafio proposto pela hibridização das técnicas e modelos atualmente existentes quando estas são amalgamadas em processo único: a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no ensino presencial. Todavia, objetiva-se o desvendamento de sua aplicação a partir do olhar daqueles que a este processo é submetido, ou seja, os alunos, uma vez que são estes que se encontram no centro da problemática exposta, quando pensada a partir dos objetivos e atores do fazer educacional.

Com o objetivo de contribuir com o entendimento de como a oferta de disciplinas virtuais inseridas em cursos presenciais podem corroborar como uma prática inovadora de aprendizagem por alunos do ensino superior, ouvir e interpretar as vozes dos discentes também se justifica dada a intenção desta pesquisa que entende com Ginzburg (1989), que são por meio da reunião dos vestígios e de sinais deixados nas situações que passam por despercebidos no cotidiano que se torna possível solucionar questões maiores. Em decorrência disso, é, na interpretação única das diversas conjecturas extraídas de uma única cena como, por exemplo, a prática investigativa forense, que se tornou possível o desvendamento do problema aqui já apresentado. Neste caso, nos parece ser os alunos a fonte de sinais *a priori* desconsideradas na interpretação do interstício que aqui se apresentou em caráter introdutório. Por isso mesmo, seus discursos e opiniões se firmaram como objeto de análise e discussão, ao mesmo passo que também se apresentaram como paradigma indiciário do desafio aqui delineado.

Os discursos e as opiniões destes sujeitos foram colhidos em dois diferentes momentos, lugares com duas amostras populacionais distintas e, ainda, contando com a utilização de duas diferentes técnicas de pesquisa sendo que, para o discurso, utilizou-se da análise do discurso preconizada por Bardin (2006) para a construção de categorias de análise e, para as opiniões, a técnica do grupo focal. Os resultados de ambas as técnicas foram triangulados e, ao mesmo tempo, analisadas sob a ótica dos referenciais apresentados na sequência emergindo, desta maneira, a natureza qualitativa do presente trabalho. A descrição mais detalhada dos métodos e das

técnicas de pesquisa, bem como, os resultados, as análises e as considerações oriundas deste artigo são apresentadas após a fundamentação teórica, a seguir, em seções que se seguem nesta mesma ordem apresentada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não existe atividade produtiva humana que não seja desenvolvida por meio da utilização de técnicas. A rigor, esta afirmação permite-nos considerar que as técnicas são inerentes ao próprio processo de humanização e, em consequência, as tecnologias – enquanto aprimoramento mecanizado das técnicas, se constitui como fruto do avanço e do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, social. Esta colocação se firma como necessária para o entendimento do ponto de partida no fundamento deste trabalho: as tecnologias não são resultantes de processos dissociados da condição ou da natureza humana e, por isso mesmo, não nos cabe idolatrá-las ou negá-las, mas sim, interpretá-las sob a luz de sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade já que é isto, que dela, se espera.

Por outro lado, aqui reflete-se também sobre o processo educacional atual que, desde o período moderno-iluminista, mantém-se enraizada sob o mesmo bojo: o da transmissão do conhecimento historicamente acumulado e do desenvolvimento de potencialidades (socialmente aceitas) esperadas de um indivíduo contribuinte ao crescimento social que, por sua vez, condiciona-se e, ao mesmo tempo, é condicionada (ou, pelo menos, deveria ser) ao desenvolvimento do homem em sua própria humanidade criando, assim, um laço em comum com o avanço tecnológico. A rigor entende-se, então, que tecnologia e educação não são novas invenções e nem tampouco dissociadas. Por isso mesmo, acredita-se que ambas deveriam pertencer ao mesmo processo socialmente incluyente.

Ocorre que na atualidade se observa um descompasso entre a educação que ainda se firma, como já informava Gabriel Tarde (1895, p. 291), em 1890, a partir de um processo de “imitação pela docilidade e por uma obediência que se instaura como desejo [...] exercendo sobre as naturezas fracas um poder irresistível ao oferecer-lhes o que lhes falta: uma direção” e as novas tecnologias que sendo cada vez mais novas, exigem uma celeridade maior na compreensão do tempo e da disponibilidade de aprendizagem frente aos novos dispositivos e conseqüentes dinâmicas sociais que se desvelam a cada instante. Aqui se reflete, então, sobre as possibilidades de se promover uma inovação no processo educacional a partir das novas tecnologias de informação e comunicação.

É claro que se observa que as evoluções tecnológicas têm proporcionado em diversas áreas de atividades da sociedade um avanço que exige uma melhor compreensão sobre seus feitos emergindo, para tanto, um novo desafio e, ao mesmo tempo, papel para a escola. Mas, se tratando no âmbito educacional, apesar da aplicação das (cada vez mais) novas tecnologias estar sendo disseminada de maneira vertiginosa (PETARNELLA e NHONCANCE, 2017), os diversos formatos de mídias, textos, sons, imagens, vídeos e comunicação que estas proporcionam implicam na escolha, por parte de gestores, sobre quais tecnologias, entre tantas opções disponíveis, devem ser adotadas (SANCHEZ, ET AL., 2015). Entretanto, quase sempre as mesmas acabam por se firmar como extensões do giz e da lousa e não, necessariamente, como inovações nas práticas de ensino.

Com a evolução das TICs, o ensino e aprendizagem ultrapassaram as paredes da sala de aula e os muros da instituição de aula tradicional, possibilitando ensinar e aprender com maior flexibilidade de tempo e espaço, sem precisar da presença física

do professor e do aluno. Aliás, a este respeito, apesar da inserção de disciplinas a distância não ser nova na educação brasileira (a primeira regulamentação foi emitida em 2004), em 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2016), publicou a portaria n. 1134, autorizando as instituições de ensino superior (IES) a promover até 20% da carga horária de ensino em cursos de graduação presencial por meio de disciplinas virtuais ratificando a imanência da hibridização entre os modelos e técnicas de ensino presencial e virtual mas, ao mesmo tempo, desvelando um limiar, entre ambos modelos, que ainda carece de maiores estudos e repertoriabilidade.

Entende-se, neste trabalho, o referido limiar como o interstício que amalgama as relações sociais e, ao mesmo tempo, desafia o cotidiano escolar que se vê confrontado, por um lado, pelas paredes escolares e, por outro lado, pelas redes digitais (SIBILIA, 2012). Nesta lacuna, emergem suturas que vão da Educação a Distância (EaD), também conhecida com *e-learning* e *on-line learning* (MOORE e KEARSLEY, 2013), tendo como principal meio de comunicação entre o professor e o aluno o ambiente virtual de aprendizagem (ARAÚJO, 2014) ao ensino híbrido, cujas técnicas e modelos de ensino se misturam na tentativa de se atemporizar as relações de aprendizagem ao mesmo passo no qual se garante o currículo base de qualquer processos de educação formal (BACICH ET AL, 2015). É sobre este último conceito que se arma e se mostra uma objeção neste trabalho: e quando a atemporalidade se firma como rito de passagem de um processo formal, tradicional e, inclusive, temporal? Este é o ponto que se firma a aprendizagem a distância no ensino presencial.

Sobre o tema acima elencado, algumas reflexões devem ser tecidas. Entre elas, o pensamento sobre o ambiente virtual e sua relação de igualdade com os modelos de ensino tradicionais. Apesar de aparentemente desigual, esta relação esconde uma ambiguidade, já que, quando pensada sob o viés do ensino tradicional, tem sido condenada por não usufruir totalmente o potencial que as novas tecnologias podem oferecer (SANCHEZ, ET AL., 2015) e, por outro lado, quando refletida sobre o viés das novas tecnologias acaba por situar a escola de seu verdadeiro papel na constituição de sujeitos críticos e reflexivos. O fato é que, sobre este tema, é comum o entendimento de que existe a necessidade de se oferecer materiais em todos os formatos de mídias possíveis, objetivando um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Entretanto, a definição sobre “o que seria de melhor proveito do aluno” ainda parte dos “detentores” do saber secularmente instituídos e não, necessariamente, dos sujeitos dispostos ao processo de aprendizagem. Em outras palavras: talvez, saber o que se espera de quem opera, por parte daqueles que ao processo são submetidos pode auxiliar na melhor compreensão de quais caminhos seguir quando o assunto se remete a materiais ou práticas pedagógicas inferindo, desta maneira, no (re) pensar sobre as práticas e técnicas de ensino.

Ao fornecer organicidade as tratativas aqui apresentadas, pode-se considerar, então, que na concepção de que todo material a disposição da educação seria adequado a qualquer perfil de aluno, uma vez que o aluno poderia escolher a forma que mais se adequa a seu modo de aprender (SANCHEZ, ET AL., 2015), esconde o desejo e a necessidade de se estabelecer, novamente, sob o pretexto das novas tecnologias, velhos paradigmas que perpetuam um modelo docilizador e transmissor ao invés de cumprir o desafio de se educar as “cabeças digitais” frente aos desafios impostos pela contemporaneidade. Afinal, não poderia, o aluno, informar qual material ele gostaria de ter a sua disposição no processo educacional?

A indagação acima leva a discussão proposta a se pautar em novos fundamentos. Para tanto, algumas tessituras são fundamentais. A primeira é sobre o fato de que há muito a distância física deixou de ser empecilho à comunicação. Mas, ao mesmo tempo, não se permite afirmar, ainda, com o mesmo grau de certeza se esta situação também se aplica a educação. Mesmo porque, esta pode estar sofrendo o processo de sua própria transição ao se firmar como um espaço psicológico de compreensões falsas potenciais entre professores ou tutores e alunos, que precisa ser preenchido por técnicas aprimoradas de ensino seja, pela interação presencial ou pela interação a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Aqui, cabe-nos levantar também se a estruturação do trabalho em EaD difere-se do presencial, bem como, se é possível a organização da educação formal desvinculada de tradicionais paradigmas (fragmentação curricular, cumprimento de carga horária, etc.), que o ensino presencial e, também, o ensino a distância se pautam salientando que, até o presente, ainda não há como descolar a organização, os controles e veiculação dos conteúdos da modalidade presencial para a virtual. Assim resta-nos questionar se existe verdadeira mudança na autonomia educacional por parte de alunos e professores, mesmo quando citada pelos gestores e por alguns professores quando indagados sobre suas práticas em EaD.

Dando especificidade, a partir deste ponto, à educação superior – *lócus* de interpretação e análise das considerações aqui expostas, sabe-se que a autonomia dos professores tende a diminuir na medida em que controles e registros sobre o conteúdo ministrado à distância tentem a aumentar. Isto implica em dizer que os professores estão expostos a um sistema em que é praticado controle sobre seu trabalho. Dessa maneira, emerge a necessidade, para além de seu planejamento de conteúdo, de se refletir sobre os processos de inovação do ensino. Afinal, na modalidade EaD, este deixa de ser dono do conhecimento para ser mediador e direcionar as melhores pontes de pesquisa e saber juntar os diversos recursos disponíveis na web e outros. O que nos permite afirmar com Luz e Neto (2016) que o papel do professor se metamorfoseia deixando o mesmo de ser solitário no planejamento das aulas para compor uma equipe virtual multidisciplinar, sendo incentivador do desejo de conhecimento.

Aqui se estabelece um paradoxo entre os papéis do aluno e do professor, pois a sala de aula representa não mais apenas um local para a transmissão do conhecimento, já que a EaD possibilita novas discussões que vão além da apresentação de conceitos, críticas e questões, promovendo, desta maneira, a ampliação da visão de mundo e a capacidade de abstração sobre o mesmo (LUZ e NETO, 2016). Em decorrência disso, percebe-se que atualmente, esta pode ser o potencial de soluções para o desenvolvimento de novas práticas educativas baseadas na EaD. Porém, o que revela desde o início das discussões sobre o tema, ou, pelo menos, nas propostas de cursos ou, ainda, na discussão sobre essas propostas é a ideia de que existe apenas um tipo de Educação a Distância que é útil para todas as finalidades. Tal solução é apresentada como sendo capaz de proporcionar resultados fantásticos, tais como, alunos autônomos, criativos e com habilidade de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conhecer, entre tantos outros aprenderes que se firmam como pilares da educação hodierna. Mas, no contrapelo, ainda nos cursos em EaD, o que se encontra é, em objetivo, a transmissão da informação ao aluno (VALENTE, 2003).

De modo geral, as discussões acadêmicas engendram o aspecto pedagógico em detrimento dos aspectos comunicacionais, os meios tecnológicos em função do cumprimento curricular, o ambiente virtual de aprendizagem como o deslocamento do

ambiente físico e, ainda, os recursos informacionais como meros materiais de apoio. Tenciona, ao mesmo tempo, a concepção educacional que guia os outros tópicos essenciais das atividades de EaD como o papel do professor, tipo de material de apoio, meios de comunicação, a necessidade da combinação de ações presenciais e a distância, a parceria entre alunos e a avaliação de aprendizagem (VALENTE, 2003) à estatização de currículos, fragmentos curriculares, cumprimentos de grade e carga horária, normas e funções de controle de tempo e execução de atividades previamente padronizadas – lembrando que padronização e planejamento não se misturam nem em sentido e nem tampouco em processo.

A amarração das discussões até o presente promovidas, ainda enquanto fundamento às questões que aqui foram levantadas, só é permitida a partir das respostas daqueles que estão no bojo da reflexão apresentada. Por isso mesmo, as referidas respostas foram perseguidas a partir do método e das técnicas de pesquisa, que se apresenta a seguir, para posterior reflexão e análise sob a luz do fundamento ora apresentado.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, qualitativa, exploratória e descritiva, seguiu à obtenção de dados empíricos junto a estudantes do ensino superior de duas instituições de ensino privadas situadas na cidade de São Paulo/SP. É importante lembrar que “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico dos fenômenos, além de flexibilidade” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2006, p.14). No que tange ao caráter descritivo, compreende-se com Gil (1999, p.42) que uma vez que a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial as descrições de características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, esta é, então, a que melhor se aplica a pesquisa em questão.

O caráter qualitativo se firmou a partir da aplicação de duas diferentes técnicas de pesquisa sendo, a primeira, a análise de conteúdo preconizado por Bardin (2006, p. 38), consistindo na utilização de “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e a aplicação de um grupo focal que permitiu “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes” (GATTI, 2005, p. 11). Para ambas as técnicas foram utilizadas as mesmas questões sendo que para a primeira, as questões foram apresentadas por meio de um questionário aberto aplicado a 32 alunos respondentes, cuja pré-análise possibilitou a extração de Unidades de Significação das respostas que, posteriormente consolidadas, se firmaram como Categorias de Análise. Para tanto, as respostas foram planilhadas por meio do *Microsoft Excel* e, posteriormente, inseridas no programa *Primitive Word Counter* para a contagem das frequências de suas repetições. As palavras e/ou termos cuja frequência não ultrapassou 05% foram automaticamente excluídas não se constituindo como Unidades de Significação haja vista sua irrelevância.

Já na aplicação do Grupo Focal, as mesmas questões foram utilizadas como roteiro de balizamento e condução da discussão coletiva que, por sua vez, foi filmada e posteriormente transcrita para uma melhor compreensão dos fatos que se observava por parte dos pesquisadores. O grupo de foco foi conduzido por meio da reunião de um grupo de pessoas conhecidas ou não que debatem ou discutem um

tema de interesse de pesquisa. Nesta pesquisa houve um mediador e seguindo as diretrizes propostas por Godoi (2006), foi registrada para posterior transcrição e análise. Importante ressaltar que esta escolha se deu por se tratar de um método que promoveu economia de tempo e recursos investidos, sem deixar de ser abrangente e detalhista (GODOI, 2006; OLIVEIRA E FREITAS, 1998; FLICK, 2004).

É importante ressaltar que os grupos de foco estão mais relacionados ao cotidiano, tem mais sentido com a forma que as opiniões são geradas e acaba se tornando uma forma de discussão onde se formam opiniões mais adequadas do que, por exemplo, entrevistas individuais (FLICK, 2004; POLLOCK, 1955). Alguns autores propõem esquemas de grupo de foco, porém não há um padrão, porém eles devem conter: uma breve explicação sobre o procedimento, apresentações dos membros do grupo (em caso de grupo heterogêneo), o início da discussão através de algum estímulo, superação das fases de estranhamento, adaptação, orientação e familiarização dos membros do grupo (FLICK, 2004). A técnica de grupo de foco, pode ser realizada sozinha ou em conjunto com outros métodos (GODOI, 2006). Por isso optou-se pela triangulação do mesmo com a observação participativa, não participativa e da utilização de documentos coletados na IES para além, é claro, da aplicação de questionários abertos cujas respostas se firmaram como categorias de análise. Em ambos os casos as questões direcionadoras foram as seguintes: a) qual é o seu grau de satisfação com as disciplinas em EAD nos cursos presenciais; b) qual é o seu grau de satisfação com o ensino presencial?; c) você faria um curso 100% a distância? Por que?; d) para você, qual seria um bom método de ensino?; e) quais técnicas deveriam ser utilizadas para melhorar sua aprendizagem?; f) para você, quais características de ensino ou metodologias um bom professor deveria ter?; g) Como você avalia o seu conhecimento em relação as novas tecnologias?; h) você utiliza dispositivos como celular, tablet, entre outros, em seu estudo? Caso positivo, como eles lhe auxiliam?; i) em sala de aula, como você gostaria de aprender?; j) se sua aprendizagem fosse exclusivamente por meio de uma plataforma de ensino a distância, o que a mesma deveria conter?

A análise e discussão das respostas às questões acima expostas são apresentadas, separadas por técnicas, a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Resultado da Análise do Conteúdo

Foi aplicado um questionário aberto a 32 alunos estudantes do primeiro semestre de um curso de nível superior em Administração. Estes alunos possuem idade que variam de 19 a 26 anos, sendo 54% do sexo masculino. Deste total de respondentes, 78% trabalham em nível operacional e o restante são desempregados. Como pode-se perceber trata-se de um grupo bastante homogêneo no que tange idade, sexo e ocupação.

As categorias de análise para a primeira questão, ou seja, no que tange a satisfação dos respondentes com a inserção de disciplinas em EAD nos cursos presenciais 12,9% acreditam ser ótimas seguindo por 38,71% que consideram ser boa. Dos respondentes 19,35% estão satisfeitos e os apenas 19,35% acreditam ser regular a respectiva inserção. A rigor, a partir das categorias levantadas, os alunos respondentes aceitam, em sua maioria a hibridização dos métodos de ensino. Afirmação esta ratificada pela categoria principal emergida da segunda pergunta, onde o termo que mais se destaca, com 64,71% de frequência é o “bom”, quando

questionados sobre sua satisfação com o ensino presencial. A frequência restante se divide em satisfeito (17,65%), bom (8,82%) e moderado (8,82%), entendendo ser esta última, a resposta daqueles que apresentam algum tipo de restrição as práticas de ensino à quais são submetidos.

Quando questionados sobre a possibilidade de realizar um curso totalmente a distância, apesar da aceitação de disciplinas em EAD em cursos presenciais, os respondentes são enfáticos: 41,92% não aceitariam realizar este tipo de curso. Desmembrando esta resposta em categorias de análise subsequentes, percebe-se que os motivos principais seriam, em tese, a forma de esclarecimento das dúvidas (11,42%) e o método das aulas (11,42%). Emergiram, também, como categoria de análise para esta questão a reincidência da aprendizagem (8,57%) e o espaço para o ensino (4,76%) para além da categoria presencial (7,61%). Aqui, se faz importante ressaltar que as categorias cuja a frequência foi menor que 3% foram desconsideradas neste processo de análise.

As respostas para quarta questão não restam dúvidas sobre o desdobramento desta pesquisa. Ao responder a indagação sobre o que seria um bom método de ensino, a categoria de análise que emergiu com 21,31% de frequência foi a “presencial”, seguida de “aulas” (13,11%), explicações (11,48%), “ensino” (9,84%) e “práticas” e “atividades” com 8,20% cada uma respectivamente. Disciplinas, teoria, vídeos também foram elencadas com 6,56% de aparição cada o que, por sua vez, justifica a escolha dos respondentes pelo sistema de ensino no qual se encontram e a sua não aceitação dos cursos 100% em EAD. Mas, é claro, esta análise segue com a interpretação de que os mesmos não oferecem resistências a inserção de disciplinas a distância em cursos presenciais conforme emergido na questão 01.

Foi perguntando aos respondentes, na quinta questão, quais técnicas estes acreditavam ser as melhores para o seu processo de aprendizagem. A análise do conteúdo desvelou como categoria de análise principal a prática (21,52%), seguida de aulas, boas dinâmicas e explicações, sendo estes três últimos com frequência de repetição de 10,13% cada uma respectivamente. A utilização de exemplos (7,59%) e os professores (7,59%) também foram lembrados como caminhos para uma melhor aprendizagem. Atividades (3,80%), clareza (3,80%) e envolvimento (3,80%) também compuseram o rol de categorias analíticas.

Ao direcionar, na sexta pergunta, o foco para a atuação docente, indagou-se os respondentes sobre quais características e/ou metodologias o professor deveria possuir para desenvolver o processo de ensino. À esta questão, a categoria “bom” emergiu com (38,00%) de frequência, desvendando o encaminhamento para o professor como responsável “por si só” pelo processo de ensino. Entretanto, levantou-se, também, neste trabalho a categoria de análise “tecnologia” (14,00%) à frente da categoria conhecimento (12,00%), o que nos permite inferir que a ação docente também se vincula, no ensino presencial, a sua capacidade de domínio dos recursos tecnológicos sendo superada apenas pelo domínio de suas relações de interação (ser bom) e não, necessariamente, o conhecimento de determinada matéria ou detenção de certo conteúdo.

No contrapelo do rumo dado as questões até o momento, buscou-se, a partir da pergunta 07, analisar, por meio da construção de categorias, o domínio do aluno sobre os recursos tecnológicos. Ao serem questionados sobre seu conhecimento sobre as tecnologias, o “sim” enquanto categoria analítica, emergiu com 28,71%. Este conhecimento está associado, segundo as categorias emergentes a posteriori, pelas “pesquisas” (18,81%), pelo “celular” (15,84%), pela “facilidade” (7,92%), “auxílio” e “dúvidas” (5,94% cada). Esta resposta levanta um sinal de que a utilização das

tecnologias no dia a dia se remete, também, a sua incorporação nas práticas escolares, aqui remetendo as respostas ao questionado na pergunta 08, já que é justamente a “pesquisa” que os permitem acessar a extensão do conhecimento coletivo acumulado nos ambientes virtuais.

Em sala de aula, como você gostaria de aprender? Foi questionado na nona questão. “Praticando” (25,71%), [com] “explicação” (20,00%), [e com os] “professores” (12,86%). Sintetizam as categorias emergidas da análise do conteúdo, as maiores frequências de repetição à esta questão. As “aulas” (7,14%), a “dinâmica” (7,14%), bem como, as “atividades” (4,29%) e os exemplos (4,29%) também foram elencadas pelos respondentes, mas o que surpreende na emergência destas categorias é a reafirmação do modelo tradicional de ensino frente a utilização de novos recursos ou práticas associadas ao processo de aprendizagem.

Em vias de finalização desta etapa, os respondentes foram indagados sobre “o que uma plataforma de ensino deveria conter, se o processo de aprendizagem se desse exclusivamente por meio dela”, a categoria emergida com 39,98% de frequência foi o “google”, seguida por vídeos (22,03%), acesso a sites (13,55%), fóruns (6,77%), livros (5,08%), Wikipédia, blogs e acesso à web com frequência de 3,38% cada, sinalizando para a obtenção de uma ferramenta de busca como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da aprendizagem na hodiernidade.

4.2 Resultado do Grupo Focal

Foi realizado 1 grupo focal com alunos de uma universidade privada dos cursos de tecnologia em marketing. As entrevistas foram conduzidas por um moderador “por questões pragmáticas acredita-se que seja necessária a atuação de um pesquisador para moderar a discussão” (FLICK, 2004, p..129). As entrevistas tiveram duração média de 35 minutos e participaram do grupo 1, 5 alunos, homens, com idade média de 22 anos. As entrevistas foram filmadas com o consentimento dos entrevistados, para posterior análise e transcrição. O grupo era homogêneo e a discussão foi iniciada explicando-se o tema principal de interesse da pesquisa em questão, não houve necessidade dos participantes se apresentarem uns aos outros, uma vez que são colegas de classe, a discussão iniciou-se com um estímulo através de uma pequena reflexão sobre as inovações que estão sendo implementadas na educação (FLICK, 2004). Em relação a satisfação dos alunos com as disciplinas virtuais em um curso presencial é que os alunos gostam do material que fica disponível, contudo, apresentam problemas de tempo para utilização do material, GF1(3) “estou satisfeito com o conteúdo, para mim ele é ótimo, porém eu não tenho tempo para consulta-lo”. O grupo também abordou a questão da escolha das disciplinas que deveriam ou não ir para o ambiente virtual, GF1(2) “eu não gosto, porque entendo que a matéria que estamos tendo este semestre é muito importante para ser no EAD e isso me incomoda um pouco, preferia que essas disciplinas mais importantes fossem presenciais”.

O grupo concorda que as dificuldades com as disciplinas EAD estão relacionadas, além do tempo, na capacidade de manter o foco, a organização e a disciplina. Em função do exposto, o grupo apontou que, muitas vezes, deixa para fazer as postagens de última hora e sempre espera que alguém poste algo para complementar com algo que “não precise pensar muito, e seja fácil para cumprir as obrigações exigidas”. O grupo apontou também as questões relacionadas as dúvidas que surgem: GF1(6) “eu não gosto do EAD, principalmente porque muitas vezes temos dúvida e não temos a quem recorrer, no presencial você consegue discutir, saber a opinião dos outros, conversar com o professor”, o grupo concordou que o que

mais se perde com as disciplinas virtuais é a troca de experiência e a possibilidade de atividades dinâmicas.

Quando questionados sobre se fariam um curso 100% a distância, o grupo demonstrou uma enorme euforia e a resposta foi unânime, “não faríamos”, “eu comprei um e não fiz”, “não faria de forma alguma”, e o grupo entende que um bom método de ensino quando existem exemplos práticos e eles precisam participar das atividades, não tendo um papel de expectador, mas em uma dinâmica mais participativa GF1 (6) “eu gosto de quanto existem exemplos, quando a gente tem que participar, apresentar e pesquisar, do que um professor que só fica falando, falando e falando” de GF1 (3) “e também quando podemos interagir com os outros grupos”.

O grupo não concordou em relação se o melhor método de avaliação deveria ser feito com provas ou trabalhos, neste momento houve um pouco de discussão e discussões paralelas, onde o moderador teve que interagir. O grupo concordou que a utilização de dispositivos eletrônicos é de extrema importância para o aprendizado, e não conseguem se imaginar estudando de outra forma, quando questionados se neste sentido o EAD não seria a mesma coisa o grupo relatou que é diferente GF1 (5) “quando temos um professor, ele conduz e orienta e a discussão, ou seja, pesquisamos temas que teremos que de fato usar, e que apoiarão as nossas discussões em grupo, por isso é diferente do EAD, onde você pesquisa sozinho sem nenhum objetivo e nenhuma interação”. O grupo concorda que a universidade deveria sempre trazer formas e modelos de se trabalhar muito próxima ao mercado de trabalho, e todos concordam que um modelo bom de EAD seria aulas que aconteceriam *on-line* com vários alunos e um professor conectado ao mesmo tempo, fomentando a interação entre todos.

4.3 Triangulação e Discussão dos Resultados

Ao juntar os indícios e os sinais levantados nesta pesquisa, por meio do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) como proposto na seção introdutória deste trabalho, pode-se desvelar fatos que se apresentavam verossímil em um primeiro momento, mas que, juntos, puderam elucidar uma questão relevante às práticas de ensino e, principalmente, a possível dicotomia entre o ensino presencial e o ensino em EAD, por meio da hibridização de ambos modelos.

A hibridização dos modelos de ensino se arma e se mostra como uma inovação no modelo tradicional. Sem romper com o sistema de ensino secularmente instituído, oferece a possibilidade de se educar os *Homozappiens* (VEEN e VRAKING, 2009), transformando as redes em extensões das paredes escolares (SIBILIA, 2012), já que a articulação das pesquisas empíricas realizadas com diferentes grupos e em diferentes formatos e métodos apontaram para um caminho uníssono: as ferramentas tecnológicas atuais servem, de fato, como extensão do giz e da lousa e, ao mesmo tempo, o pensamento educacional secularmente herdado não se desvincula das necessidades oriundas da cultura na qual determinado sujeito fora forjado.

A rigor, todo o dito implica em perceber que o ensino presencial, segundo os respondentes, se firma ainda como um importante meio de se desenvolver a potencialidade humana e que, apesar do domínio das tecnologias e dos hábitos desenvolvidos com e por meio dos recursos tecnológicos, a determinação de um espaço, um horário e uma finalidade coletiva parece-nos que ainda é fundamental para a criação do compromisso do sujeito para com ele mesmo no que tange seu crescimento pessoal.

É claro que se percebeu aqui, também, a aceitação da inserção das disciplinas em EaD no ensino presencial. Isto porque, segundo as categorias discursivas

emergidas associadas as respostas do grupo de foco, ainda restam dúvidas sobre a forma mais eficiente de se utilizá-las e, também, como se construir um hábito e/ou um compromisso, para além das paredes escolares, para com o processo de aprendizagem. Neste sentido, apesar da EaD possibilitar novas discussões que vão além da apresentação de conceitos e críticas, na tentativa de se ampliar a visão de mundo e a capacidade de abstração sobre o mesmo como infere Luz & Neto (2016), parece-nos que a sala de aula ainda se firma como o espaço onde a finalidade da educação se desvela como processo. Em outras palavras: o ensino presencial ainda se arma e se revela como uma forma de educação secularmente instituída e culturalmente aceita e buscada e, por isso mesmo, novas técnicas ou novos modelos se mesclam e se amalgamam como camadas advindas de nosso processo cultural, mas que, em síntese, estão sempre corroborando com a manutenção da operação do modelo vigente.

Desvelou-se aqui, também, por meio dos sinais juntados que, as disciplinas a distância não têm se apresentado como um formato inovador de ensino, deixando, inclusive, os sujeitos desconfiados de sua finalidade. Talvez, este fato seja motivado, como bem pode-se perceber nas respostas do grupo focal, pela ausência da interação entre os participantes. Por isso mesmo, enquanto fonte de informação, extensão do “google”, ou, plataforma auxiliar de apoio, esta funciona bem e é muito bem aceita pelos alunos do ensino presencial que vê, em sala de aula, a possibilidade de interagir e tirar suas dúvidas sobre o conteúdo estudado por meio da disciplina a distância.

É claro que esta discussão não é promovida sob a ótica do ensino 100% em EaD e, por isso mesmo, revela a visão daqueles que optaram pelo ensino presencial. É óbvio também, que os referenciais que, este trabalho, fundamentam não trataram especificamente de disciplinas em EaD no ensino presencial. Em decorrência disso, ao suscitar esta discussão a partir da pesquisa aqui realizada, se faz importante reconhecermos as limitações da mesma que, ainda assim, não invalidam ou desautorizam as análises aqui apresentaram permitindo, inclusive, encaminhar o presente trabalho às vias de conclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo procurou-se destacar como a oferta de disciplinas virtuais oferecidas em cursos presenciais podem corroborar como uma prática inovadora de aprendizagem para alunos do ensino superior. A escolha de cursos na modalidade de EAD vem se tornando cada vez maior nas universidades brasileiras principalmente nos cursos de graduação e pós-graduação. Contudo, foi a partir da portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, editada pelo MEC (BRASIL, 2016), que os cursos presenciais de graduação puderam incluir na sua grade curricular a oferta de até vinte por cento de disciplinas virtuais, ratificando o processo de hibridização dos modelos presencial e virtual de educação.

Sobre os modelos educacionais e suas respectivas necessidades de (re) adequação ao tempo social no qual ambos operam, muito tem se discutido na literatura. Estas discussões, permeiam as possibilidades de práticas inovadoras de ensino, a eficiência e a eficácia do EaD (LUZ e NETO, 2016; VALENTE, 2003; SIBILIA, 2015), contudo, não parece considerar o entendimento ou a opinião de quem a estes modelos são submetidos e, ao mesmo tempo, se firmam como o próprio sujeito contemporâneo: os alunos, aqui chamados como *Homozappiens* ou, ainda, cabeças digitais.

Ao considerar a voz destes alunos, esta pesquisa atingiu o seu objetivo que, por meio da reunião de indícios extraídos dos discursos e das opiniões destes alunos pode afirmar que a inserção de disciplinas virtuais em cursos presenciais é vista, pelos alunos, como uma boa opção de oferta de materiais, mas enquanto inovação de ensino, este ainda se firma de maneira ainda pouco esgrimido. Em outras palavras: a utilização de disciplinas virtuais em cursos presenciais ainda se firma como um desafio a ser superado tendo em seu bojo a adequação do aluno de cursos presenciais em termos de tempo, disciplina e rotina, com as propostas de EAD.

Os resultados desta pesquisa apontam, também, para o fato de que apesar de muitos alunos terem identificado novos comportamentos sociais em função das mudanças tecnológicas e, ao mesmo tempo, apresentado a necessidade de se repensar o ensino a partir da utilização de ferramentas de TIC, estes ainda compreende que tais ferramentas deveriam servir de apoio para aulas com interação e integração social indicando que novas ferramentas poderiam ser desenvolvidas com este intuito, ou seja, serem menos perecíveis em termos de motivação e absorção de conteúdos necessários ao aprendizado. Segundo estes mesmos alunos, além de uma motivação maior em termos de utilização do material proposto, o modelo se distanciaria definitivamente da prática de aprendizagem extensiva do giz e da lousa no ambiente virtual, onde postagens mecanizadas de atividades para o cumprimento de cronogramas pré-estabelecidos se firmam como metas de aprendizagem.

Em vias de conclusão, esta pesquisa permitiu afirmar de maneira categórica que muitos são os desafios relacionados aos modelos mais adequados de disciplinas virtuais para alunos de ensino presencial. Estes desafios se desmembram em potencialidades de aprendizagem que, ainda, não são consideradas no atual modelo pedagógico. Isto porque, o presente processo encontra dificuldades em compensar outras questões que são postas à educação como, por exemplo, a interação e a socialização entre os pares.

Todo o dito até o presente, implica, também, na necessidade de se estimular e repertoriar as discussões acerca do assunto aqui exposto. Por isso mesmo, esta pesquisa não fecha e nem esgota as reflexões sobre o tema. Ao contrário. Abre novas possibilidades e, para tanto, sugere o seu avanço a partir das recomendações a seguir.

5.1 Recomendações

Para o avanço no pensar aqui exposto, recomenda-se a ampliação desta pesquisa no que tange o seu modelo metodológico, campo de aplicação e sujeitos. Por isso mesmo, seu avanço deve ser direcionado por meio da aplicação deste modelo à alunos que cursam a graduação em cursos 100% a distância. Sugere-se também, a utilização das categorias de análise como arcabouço para a construção de um instrumento quantitativo para a aferição em maior escala sobre as opiniões aqui apresentadas. Compõe, ainda, o rol de recomendações a replicação desta pesquisa em diferentes níveis ensino como, por exemplo, o nível médio afim de acompanhar possíveis inferências oriundas do perfil formativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcus De Souza. **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, jul./set. 2014.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: _____ (Org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA nº 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tem. Brasília, DF: 2016.

GATTI, Bernadette A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005

GUINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfología e história**. Trad, de. Frederico Carotti. São Paulo: Cia. das Letras 1989

LUZ, Maria Antonieta Mendes Da; NETO, João Leite Ferreira. Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. **Psicologia escolar e educacional**, Maringá, v. 20, n. 2, p.111-222, mai./ago. 2016.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MUGNOL, Marcio A. Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

PETARNELLA, Leandro; SOARES, Maria Lucia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara. Educação, psicastenía e intelectualidade. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 539-558, jul./dez. 2013.

PETARNELLA, Leandro; NHONCANCE, Leandro. As (cada vez mais) novas tecnologias inseridas no cotidiano escolar sob a ótica docente. **QUAESTIO (UNISO)**, v. 19, p. 669-688, 2017.

SANCHEZ, Lucia Helena Aponi; SANCHEZ, Otávio Próspero; ALBERTIN, Alberto Luiz. Gestão de recursos do ead: como adequar as tecnologias aos perfis de assimilação. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 55, n. 5, p.111-222, set./out. 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes:** a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDE, Gabriel. **Les lois de l'imitation.** Paris: Félix Alcan, 2ª ed, 1985.

VALENTE, José Armando. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface - comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 7, n. 12, p.111-222, fev. 2003.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.