

Cristiano Lopes Carvalhaes

***Gestão educacional: um
estudo para a aplicação do
blended learning em cursos de
Pós-graduação***

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018.

Cristiano Lopes Carvalhaes

***Gestão educacional: um
estudo para a aplicação do
blended learning em cursos de
Pós-graduação***

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2018.

Cristiano Lopes Carvalhaes

***Gestão educacional: um
estudo para a aplicação do
blended learning em cursos de
Pós-graduação***

**“Trabalho apresentado à Universidade Fernando
Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do
grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação”**

SUMÁRIO

As transformações que a tecnologia tem proporcionado à humanidade e suas benesses são indiscutíveis. As novas gerações já usufruem destes avanços que não seriam imagináveis há cinco ou dez anos atrás. Nesta perspectiva, observa-se uma inquietude na comunidade educativa, pois as novas gerações chegaram e com elas a tecnologia proporcionando diversas novas formas de interação. A Educação a Distância associada à tecnologia de comunicação e informação é uma realidade que proporcionou a disseminação do conhecimento de uma forma democrática, rápida e num custo relativamente baixo. Entretanto, o estudo autônomo carece de disciplina, organização, automotivação entre outros fatores que nem sempre estão presentes ou desenvolvidos no discente. Nessa perspectiva, a integração entre a sala de aula tradicional com ambientes virtuais talvez seja a maneira menos disruptiva para aqueles que não possuem o perfil para um estudo autônomo ou que não desejam cursar integralmente cursos na modalidade a distância. O objetivo principal deste estudo buscou identificar em candidatos a cursos de Pós-graduação *lato sensu* presencial a percepção sobre a utilização de um modelo híbrido de aprendizagem, o blended learning, nesta modalidade de curso. A pesquisa realizada, por meio da aplicação de questionários, apontou que os candidatos possuem uma aversão aos cursos integralmente a distância, mas dispostos a passar pela experiência de cursos híbridos que mesclam atividades presenciais e virtuais.

Palavras-chave: Educação a Distância, pós-graduação, tecnologias, híbrido, blended learning.

ABSTRACT

The transformations that technology has provided to humanity and its benefits are indisputable. The new generations already enjoy these advances that could not be imagined five or ten years ago. In this perspective, there is a concern in educational community, because the new generations have arrived and, with them, technology that provides several new forms of interaction. Distance Education associated with communication and information technology is a reality that has provided the dissemination of knowledge in a democratic, fast and relatively low cost manner. However, autonomous study lacks discipline, organization, self-motivation among other factors that are not always present or developed in the student. In this perspective, the integration between the traditional classroom and virtual environments may be the least disruptive way for those who do not have the profile for an autonomous study or do not wish to do all the course in a distance mode. The main goal in this study sought to identify in the candidates of presential Post-graduation *lato sensu*, the perception on the use of a hybrid model of learning, the blended learning. The results obtained of this research indicate that the candidates have an aversion to courses entirely at distance, but willing to go through the experience of hybrids courses that combine presential and virtual activities.

Key words: Distance Education, post-graduation, technologies, hybrid, blended learning.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, meu filho
Felipe e minha esposa Berenice.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, por me conceder nesta nova passagem muita saúde e possibilidades para a busca de um aprendizado além das fronteiras geográficas, algo inicialmente inimaginável.

A todos os meus amigos, colegas de trabalho, de sala de aula e todas as pessoas que de alguma forma convivemos fica meu agradecimento. Nesta vida, que nada ocorre pelo acaso, todas as pessoas que passam pelos nossos caminhos nos proporcionam, de alguma maneira, algum aprendizado.

Aos professores José Márcio de Castro, Maria Regina Nabuco, *in memoriam*, Miguel Alonso de Gouvêa Valle, que tanto apoiaram, incentivaram e proporcionaram a realização de parte deste sonho. Pessoas notáveis que contribuem para um mundo melhor.

Ao professor doutor Pedro Alexandre da Cunha Reis, orientador nessa jornada deste trabalho de pesquisa, meu profundo reconhecimento e agradecimento. A paciência, disponibilidade e confiança para abraçar esta proposta e caminhar até o momento final de sua apresentação.

Aos meus pais, que com muito esforço e luta proporcionaram aos três filhos uma condição para que pudéssemos buscar nossos objetivos, num país onde a desigualdade social predomina e a corrupção generalizada dos governantes interrompem sonhos. Gratidão eterna!

Ao meu filho Felipe, inspiração e motivação para a vida. As minhas ausências foram grandes, muito trabalho e estudo desde sua vinda a este mundo, mas o propósito e o amor são proporcionais. Seguiremos juntos nesta jornada de forma incondicional.

Por fim, agradeço a minha esposa Berenice, que topou seguir nesta caminhada e com muita dedicação, amor e companheirismo participou de minhas angustias, dúvidas e certezas. Juntos e com muito amor seguiremos firmes!

ÍNDICE

SUMÁRIO	V
ABSTRACT	VI
DEDICATÓRIA	VII
AGRADECIMENTOS	VIII
ÍNDICE	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
ÍNDICE DE TABELAS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
INTRODUÇÃO	15
DESENVOLVIMENTO	18
I. A PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> NO BRASIL	18
1. EDUCAÇÃO CONTINUADA	18
2. A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	19
3. PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i> : OBJETIVOS, HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	22
II. UM BREVE RELATO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	32
1. FORMULAÇÕES TEÓRICAS SOBREA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	32
2. UM PANORAMA HISTÓRICO E DE GERAÇÕES	38
3. DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AO E-LEARNING	41
4. CARACTERÍSTICAS E DISSEMINAÇÃO DA MODALIDADE	46
III. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE APRENDIZAGEM	52
1. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM	56
I. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS	58
II. APRENDIZAGEM BASEADA EM COMPETÊNCIAS	63
I. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	66
IV. O MODELO HÍBRIDO DE APRENDIZAGEM: BLENDED LEARNING	68

1.	APLICANDO O BLENDED LEARNING	74
2.	A ESCOLHA DO MODELO BLENDED LEARNING	78
I)	O MODELO DE ROTAÇÃO	80
(1)	O MODELO DE ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES	81
(2)	O MODELO LABORATÓRIO ROTACIONAL	81
(3)	SALA DE AULA INVERTIDA	82
(4)	ROTAÇÃO INDIVIDUAL	83
II)	O MODELO FLEX	83
III)	O MODELO À LA CARTE	84
IV)	O MODELO VIRTUAL ENRIQUECIDO	85
<u>V. METODOLOGIA E PESQUISA</u>		86
1.	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E TÉCNICAS UTILIZADAS	87
2.	RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO	88
<u>CONCLUSÃO</u>		98
<u>BIBLIOGRAFIA</u>		101
<u>APÊNDICE I</u>		109
<u>APÊNDICE II</u>		110
<u>APÊNDICE III</u>		112
<u>APÊNDICE IV</u>		114
<u>APÊNDICE V</u>		116
<u>APÊNDICE VI</u>		117
<u>APÊNDICE VII</u>		118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de atividades	44
Figura 2 – as gerações da Educação a Distância.....	48
Figura 3. Número de matrículas em cursos presenciais e a distância.	49
Figura 4. Número de cursos presenciais e a distância.....	50
Figura 5. Cursos a distância com maior número de matrículas	50
Figura 6 – Pirâmide de Glasser	58
Figura 7 – Etapas de aplicação da PBL.....	63
Figura 8 – Etapas de aplicação da PBL.....	63
Figura 9 – Modelo b-learning.....	69
Figura 10 – Evolução do modelo de ensino	71
Figura 11 – Planejamento para implementação do modelo blended learning.....	74
Figura 12 – Objetivos educativos - taxonomia de Bloom.....	75
Figura 13 – Fases do desenho do modelo	77
Figura 14 – Modelos b-learning	79
Figura 15 - Modelos b-learning.....	92
Figura 16 – Desfechos.....	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Pós-graduação <i>lato sensu</i> Período 2001 – 2003.....	27
Tabela 2 - Evolução dos cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> PUC Minas.....	28
Tabela 3 – Pós-graduação <i>lato sensu</i> : número de alunos matriculados e cursos oferecidos. ..	29
Tabela 4 - Informações gerais	89
Tabela 5 - Quais os motivos para cursar pós-graduação <i>lato sensu</i>	90
Tabela 6 - Qual a importância das variáveis abaixo para decidir onde estudar	90
Tabela 7 - Qual periodicidade para as aulas presenciais considera mais adequado?.....	91
Tabela 8 - Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse?	91
Tabela 9 - Variáveis importantes para cursar uma pós-graduação <i>lato sensu</i>	91
Tabela 10 - Você já realizou algum curso a distância?	92
Tabela 11 - Satisfação com a realização de curso a distância.	93
Tabela 12 - Você toparia estudar mais em casa reduzindo o número de encontros presenciais e a duração do curso.....	93
Tabela 13 - Você faria um curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> híbrido (mesclando atividades presenciais e a distância), onde até 70% da carga horária seria ministrada no formato presencial?.....	93
Tabela 14 - Pessoas que têm certeza de que desejam reduzir encontros presenciais e a duração do curso	94
Tabela 15 - Número de pessoas que têm certeza de que fariam um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> híbrido	96

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Gerações da EAD e suas características	41
Quadro 2 - Principais características da Educação a Distância	47
Quadro 3 - Diferenças entre o ensino centrado no professor e o ensino ativo.....	55
Quadro 4 - Abordagem convencional x abordagem PBL.....	61
Quadro 5 - A escolha do modelo b-learning	80
Quadro 6 - Comparação da Pós-graduação lato sensu x stricto sensu	109
Quadro 7 - Resumo dos principais instrumentos legais que trataram a Pós-graduação lato sensu e suas contribuições.....	111
Quadro 8 - Marco histórico da Educação a Distância.....	113
Quadro 9 - Histórico da Educação a Distância no Brasil.....	115

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, apresentado no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão Escolar da Universidade Fernando Pessoa, foi desenvolvido no período de 2016-2018 com objetivo principal de identificar a percepção dos candidatos sobre a inserção de atividades virtuais em cursos de Pós-graduação *lato sensu* presenciais, ou seja, a utilização da metodologia blended learning em cursos de especialização.

A pesquisa se torna relevante principalmente em função do contexto, onde se discute novas metodologias de aprendizado com uso da tecnologia. Para gestores de instituições de ensino esta pesquisa proporcionará respostas sobre o interesse dos alunos em participar de cursos presenciais com parte das atividades virtuais. A partir deste estudo, o projeto pedagógico poderá ser planejado nesta perspectiva, a fim de potencializar o aprendizado e a atratividade do público.

No contexto da Pós-graduação *lato sensu* no Brasil, identifica-se uma gama de cursos ofertados no formato integralmente presencial, outros totalmente a distância e alguns classificados informalmente como semipresenciais, onde algumas disciplinas são ministradas a distância. Entretanto, o blended learning proporciona diversos métodos que também podem potencializar o aprendizado mesclando atividades presenciais e virtuais em diversos formatos.

A mesclagem de atividades virtuais em cursos presenciais é de certa forma recente no Brasil, inclusive em função da legislação, porém não foram identificados estudos que avaliem a percepção dos alunos sobre esta prática, que foi aplicada aos projetos pedagógicos com o propósito inicial de redução de custos e elevação do resultado financeiro dos cursos.

Para identificar a percepção dos candidatos sobre as atividades virtuais em projetos presenciais, será necessário compreender também como este público avalia: a aplicação de novas metodologias de ensino? A importância da interação com professores e colegas em sala de aula? A percepção sobre a Educação a Distância? Os fatores que são relevantes na busca de um curso de pós-graduação *lato sensu*? O interesse para a realização de um curso híbrido?

Para obter resposta a estes e outros fatores relacionados ao blended learning, foi aplicado um questionário a candidatos que optaram pelo curso presencial de Pós-graduação *lato sensu* na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sobre o consentimento e apoio da instituição.

Com o objetivo de aprofundar nos temas delineados foi também realizado um estudo da literatura e investigado a compreensão de teóricos e especialistas sobre o assunto. Este estudo foi organizado em cinco capítulos que serão apresentados de forma sucinta a seguir.

No primeiro capítulo objetivou-se apresentar um estudo sobre a “Pós-graduação *lato sensu* no Brasil”, relatando a história, a legislação, e a difusão da modalidade. Alguns números também foram apresentados para demonstrar a importância que é conferida a esse tipo de curso, que confere grau acadêmico, no cenário brasileiro.

O segundo capítulo tratou sobre “Um breve relato da Educação a Distância”, tema de alta relevância para o contexto da pesquisa. Foi realizada uma curadoria onde levantaram-se as primeiras iniciativas da EaD até o e-learning, perpassando pelo histórico de gerações e a utilização da tecnologia de forma massiva para a transposição do conhecimento e disseminando da educação em locais longínquos. As formas de comunicação via EAD também foram abordadas, perpassando pelos modelos assíncrono e síncrono.

Para o terceiro capítulo identificou-se a importância de tratar sobre “Práticas pedagógicas de aprendizagem”. O objetivo foi revisar as principais correntes teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem, além de investigar sobre as novas metodologias de ensino, como as metodologias ativas de aprendizagem.

No fechamento da revisão literária, o quarto capítulo apresenta o estudo sobre “O modelo híbrido de aprendizagem: blended learning”. Este capítulo foca principalmente nos estudos realizados por Clayton Christensen, Michael Horn e Heather Staker que abordam o ensino híbrido como uma inovação sustentada em relação a sala de aula tradicional. Os modelos mais tradicionais do ensino híbrido são apresentados, bem como a aplicação em sala de aula presencial e ou virtual.

O quinto e último capítulo apresenta o resultado do questionário aplicado aos candidatos de cursos de Pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sendo que as respostas codificadas são apresentadas em tabelas e gráficos.

DESENVOLVIMENTO

I. A Pós-graduação *lato sensu* no Brasil

1. Educação continuada

No passado recente o pensamento sobre educação remetia apenas a alguns anos de estudos, sendo que para a vida adulta o indivíduo deveria se preparar para o mercado de trabalho. Haddad (2007) comenta de uma maneira muito clara essa pequena fase de transição de um pensamento:

“Tradicionalmente, a educação e a frequência à escola eram associadas principalmente a certa fase da vida – a infância – enquanto a idade adulta era associada ao mundo do trabalho e a terceira idade à interrupção ou diminuição drástica das atividades de forma geral.” (Haddad, 2007, p. 1).

Esse tipo de raciocínio se rompe rapidamente, pois o ritmo e a intensidade das mudanças sociais e tecnológicas nos últimos anos foram e continuam muito marcantes. Os processos de gestão, tecnologia, automação, sofrem mudanças rapidamente. Neste contexto de contínuas e complexas transformações, o sistema tradicional de ensino superior dificilmente acompanhará ou abordará todos estes desafios com que se defronta e tende a se tornar obsoleto muito rapidamente, necessitando assim de uma educação continuada e constante.

A educação continuada e permanente possibilita-nos suprir as necessidades não atendidas no curso superior, nos permite também atualizarmos e reagirmos pró-ativamente as mudanças impostas pelo mercado de trabalho globalizado. Para Zayas (2012, p.12), a educação continuada “surge como necessidade da sociedade para adaptar-se aos novos modelos produtivos, sociais e tecnológicos”.

Giuliani *et alii*. (2007, p.3) comenta que na perspectiva atual o diploma de um curso superior não assegura mais uma condição de futuro favorável, o que anteriormente era considerado sinônimo de tranquilidade, hoje o “atual mercado de trabalho faz com que a pessoa transite, cada vez mais, entre a profissão e o estudo”.

A educação continuada permite aos indivíduos reagirem de forma construtiva às mudanças impostas, permite que as pessoas se atualizem e qualifiquem para novas funções impostas pelo mercado de trabalho. Adquirir novos conhecimentos, novas culturas inclusive e principalmente fora da área de formação é uma condição sine qua non para um profissional globalizado, não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida pessoal. Zayas (2012) manifesta que a educação é um processo de formação que deve ocorrer ao longo de toda vida:

“(…) no contexto global da educação como processo de formação ao longo da vida, devemos assumir e incorporar tanto o que se refere aos contextos educacionais formais como aos não formais e informais fazendo com que as escolas e instituições profissionais deixem de ser o único lugar onde se possa adquirir e aperfeiçoar conhecimentos.” (Zayas, 2012, p. 10).

Haddad (2007) também percebe a educação continuada como algo para toda a vida. O conceito é abordado de uma forma que envolve inclusive o desenvolvimento de valores pessoais e atitudes, conforme se pode observar:

“Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser”. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir.” Haddad (2007, p. 1).

Moran (2002) também conceitua a educação continuada como o processo de formação constante “(…) de aprender sempre, de aprender em serviço, juntando teoria e prática, refletindo sobre a própria experiência, ampliando-a com novas informações e relações”.

Neste estudo a educação continuada será trabalhada na perspectiva da Pós-graduação, mais especificamente na Pós-graduação *lato sensu*, que desempenha um papel importante na sociedade, já que se destina a atualizar e qualificar pessoas para funções demandadas pelo mercado de trabalho (Oliveira, 1995).

2. A Pós-graduação no Brasil

A história da Pós-graduação no Brasil e na América latina é bem recente, Romero e Lopes (2002) afirmam que somente a partir do século XX que se tem menção deste tipo de curso no país. A autora menciona ainda que o governo Francês e nem o Português fundaram

Universidades em suas ex-colônias e somente a partir da década de 60 é que se inicia a organização da Pós-graduação no Brasil.

A demanda para a continuidade do quarto nível de ensino no país ocorre num momento de expansão da população urbana:

“(…) a substituição da agricultura por uma economia em expansão e o aumento da quantidade de escolas superiores tornou necessário sistematizar melhor as atividades de estudos posteriores à graduação. O desenvolvimento científico e tecnológico começa a demandar um novo tipo de profissional, que além de estar especializado numa área específica do saber, possua determinadas habilidades e destrezas para poder acompanhar e adaptar-se às rápidas mudanças que acontecem no mercado do trabalho.” (Romero e Lopes, p. 2, 2002).

Diante deste contexto, iniciar-se-á a abordagem sobre os cursos de Pós-graduação a partir de 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), que posteriormente fora revogada pela Lei nº 9.394/96. Para Freitas e Cunha (2009) este é o marco regulatório da Pós-graduação e antes disso havia apenas menções a este tipo de curso:

“(…) é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que de forma explícita, fazia a primeira menção aos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento indicando em seu artigo 69 - alínea “c” que estes cursos poderiam ser abertos a candidatos com preparo e requisitos que viessem a ser exigidos pelas instituições de ensino, sem, contudo, deixar claro a natureza desses cursos.” (Freitas e Cunha, 2009, p. 979).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61), no que diz respeito aos cursos de Pós-graduação e Aperfeiçoamento traz em seu Artigo 69:

- Art. 69 – Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:
- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial o equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
 - b) de Pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido os respectivos diplomas;
 - c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (Brasil, 1961).

Para Oliveira (1995), esta foi a primeira vez em uma reforma de ensino no Brasil que surgiu a expressão “Pós-graduação” como um dos tipos de cursos ministrados nas instituições de ensino superior.

No entanto, a LDB/61 em seu Art. 69 alínea c, não traz de forma clara a definição sobre os cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão e deixa uma imprecisão e ambiguidade sobre os referidos cursos. Assim, pelo fato de não haver uma definição clara sobre os cursos de Pós-graduação, abriu-se margem para generalizações, sendo a causa apontada por diversos especialistas para a criação do Parecer nº 977/65.

O Parecer 977/65 vem definir e caracterizar os cursos de Pós-graduação no Brasil, como afirma Oliveira (1995), e fixar as normas gerais para sua organização e funcionamento. Cury (2005) comenta que do ponto de vista doutrinário esse parecer continua sendo o maior, se não a única referência sistemática da Pós-graduação no Brasil. Freitas e Cunha (2009) também corrobora com esta percepção comentando que este Parecer foi e ainda é o grande marco da Pós-graduação no Brasil, uma vez que definiu claramente os objetivos desse segmento de ensino, dissipando as dúvidas que pairavam sobre a comunidade acadêmica à época.

O Parecer 977/65 distingue os dois tipos de Pós-graduação: os cursos *stricto sensu* e os *lato sensu*. Os cursos *lato sensu* correspondem os cursos de especialização e aperfeiçoamento, que em sua maioria tem caráter eminentemente prático, técnico e profissional. Diferentemente dos *stricto sensu* que objetiva a cultura, a pesquisa e o desenvolvimento do saber.

Com toda dificuldade da educação no Brasil, o sistema de Pós-graduação brasileiro é considerado o maior e melhor da América Latina conforme cita Oliveira (2009), segundo os dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES divulgado no ano de 2002 p. 300. É importante destacar que a CAPES é uma fundação que possui vínculo com o Ministério da Educação - MEC do Brasil e atua no desenvolvimento da Pós-graduação *stricto sensu* em todo o país.

A distinção entre os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* bem como os objetivos, público alvo, título concedido entre outros quesitos pode ser observado no quadro 6 elaborado por Giuliani *et alii*. (2007, p. 68) e adaptado por este autor, conforme Apêndice I.

O próximo capítulo abordará com mais detalhes a Pós-graduação *lato sensu*, no qual será tratado no texto como PGLS, sendo a sigla apenas uma forma de simplificar a escrita.

3. Pós-graduação *lato sensu*: objetivos, histórico e legislação

A Pós-graduação *lato sensu*, no qual será tratado como PGLS, também denominados de cursos de Especialização, possui um foco de caráter prático e possibilita que os participantes possam conciliar o trabalho e o estudo, o que geralmente não é possível para os cursos de mestrado e doutorado que funcionam de forma intensiva e exigem praticamente dedicação integral.

Para as autoras Fonseca e Fonseca (2016), a PGLS é uma modalidade de curso que perdura para toda vida e não se restringem apenas em atender as demandas do mercado de trabalho, mas também como formação do indivíduo que contribui para o crescimento de uma sociedade em constante evolução:

“A dimensão formativa do educando é requisito fundamental para a qualidade dos cursos, na medida em que prepara o indivíduo para o exercício da cidadania, que transcende o limite do campo profissional.” (Fonseca e Fonseca, p.151, 2016).

Um dos objetivos para aqueles que buscam cursos de especialização é adquirir competências específicas de uma determinada área do conhecimento, geralmente de aplicação prática, para facilitar na ascensão da carreira, mudar de área ou até mesmo para facilitar a se adaptar a um novo setor ou cargo dentro da empresa. Haddad (2007) corrobora com esta visão e observa que as empresas acabam assumindo também tarefas de qualificação profissional, contratando este tipo de curso de instituições de ensino para atualizarem colaboradores em determinado tema que deseja desenvolver.

A Lei nº 5.540/68, posteriormente revogada pela Lei nº 9.394 de 1996, confirma estes objetivos e atribui indiretamente a PGLS um caráter profissional, diferentemente da Pós-graduação *stricto sensu*, onde é comum ser enfatizado que estes são de natureza acadêmica e dentre suas principais finalidades a formação de professores e pesquisadores. Assim, os cursos de PGLS nascem com um papel importante em nossa realidade social e são focados a qualificar, atualizar e especializar pessoas para o mercado de trabalho.

Entretanto a partir da década de 70 a formação de docentes tornou-se também um dos objetivos da PGLS no Brasil (Romero e Lopes, 2002), principalmente em decorrência da expansão do ensino superior e da carência de professores com formação acadêmica na Pós-graduação *stricto sensu*. Porém, os certificados dos cursos de PGLS só tiveram validade para a carreira docente no magistério superior após a Resolução 14/77. A Resolução CEF nº14/77 entra em vigor em 23 de novembro de 1977, após uma lacuna de 12 anos, período em que não se teve novidades sobre a PGLS. Machado (2003) ressalta que a referida Resolução fixou as condições de validade dos certificados dos cursos de especialização e aperfeiçoamento para o magistério superior, mas, contudo, restringiu-se a emitir normas genéricas acadêmicas e curriculares. A autora compreende ainda que a Resolução 14/77, pouco inovou, restringindo-se apenas em fixar a validade dos certificados.

Para Freitas e Cunha (2009) a Resolução CFEº 14/77 esclarece as condições em que os certificados emitidos poderiam ser utilizados, bem como para qual finalidade. Já Medeiros (2010) compreende que a Resolução 14/77 “materializou os consensos/dissensos sobre a PGLS brasileira” e comenta que entre o Parecer 977/65 e a Resolução 14/77 faz emergir da então Universidade Católica de Minas Gerais, o Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior – PREPES, que é talvez a primeira experiência pioneira no processo de expansão da PGLS no Brasil com foco no magistério.

Apesar dos estudiosos fazerem destaques antagônicos sobre a Resolução 14/77, é importante ressaltar que esta acrescenta diversos pontos que norteariam a execução dos cursos de PGLS. Assim, são destacados os acréscimos introduzidos nesta Resolução:

“a) as instituições de ensino superior que oferecerem cursos de Pós-graduação *lato sensu* deverão ministrar, na mesma área de estudos, curso de Pós-graduação credenciado ou de graduação reconhecido há pelo menos cinco anos; b) os cursos de PGLS fora da sede deverão, necessariamente, se autorizados pelo Conselho Federal de Ensino (CFE); c) os docentes não portadores de título de mestre poderão lecionar nos cursos de PGLS se sua qualificação for julgada suficiente nas universidades reconhecidas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e, nas universidades autorizadas e instituições isoladas, pelo Conselho de Educação competente; d) o número de docentes sem titulação não poderá ultrapassar 1/3 do corpo docente, salvo situações excepcionais, mediante aprovação do Conselho de Educação competente; e) os cursos de PGLS deverão apresentar uma carga horária mínima de 60 horas dedicadas a disciplinas de formação didático-pedagógica, devendo o restante das disciplinas estar relacionadas com o conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa; f) o certificado de especialização ou de aperfeiçoamento será emitido para os alunos que houverem tido frequência de 85% da carga horária prevista, além de aproveitamento equivalente a 70% no mínimo aferido mediante processo formal de avaliação; g) as instituições credenciadas para ministrar cursos de mestrado e doutorado poderão conceder certificados de PGLS para os alunos, desde que não hajam defendido dissertação ou tese e tenham cursado com aproveitamento uma carga horária mínima de 360 horas, das quais 60 horas tenham sido dedicadas a disciplinas de conteúdo didático-pedagógico.” (Brasil, 1977).

A Resolução 14/77 perdurou pelo período vigente de 1977-1983, quando se fez necessárias algumas modificações, devido principalmente a proliferação dos cursos de PGLS sem a devida fiscalização. É importante ressaltar, que a Lei nº 5.540/68 transferia a responsabilidade de regulação para as próprias Instituições de Ensino, porém em 1983 o Conselho Federal de Educação publicou a Resolução nº 12/1983, que substituiu a Resolução 14/77.

Freitas e Cunha (2009, p. 977) compreendem que a Resolução nº 12/1983 apenas ratifica o enfoque dos cursos de PGLS em relação à carreira docente quando estabeleceu como preocupação central o “aspecto formativo de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior”. Contudo, a Resolução nº 12/1983 traz de forma bem clara algumas modificações de ordem prática sobre o funcionamento dos cursos de especialização e define:

“(…) a) a carga horária mínima de 360 horas para os cursos de Pós-graduação *lato sensu*, não computando o tempo de estudo individual; b) pelo menos 60 horas de disciplinas didático-pedagógicas; c) exigência mínima para corpo docente é o título de mestre, podendo 1/3 de o corpo docente ser composto por professores com titulação inferior; frequência mínima de 85% da carga horária prevista por disciplina e avaliação formal de pelo menos 70% dos pontos distribuídos.” (Brasil, 1983, p. 2).

Os cursos de PGLS tiveram um crescimento importante a partir da década de 1990. Fonseca e Fonseca (2016) compreendem que este aumento ocorreu em função do processo de globalização e pela consequente necessidade de capacitação de mão de obra atualizada. Giuliani *et alii*. (2007) afirma também que ocorreu uma proliferação de cursos de Especialização em todo o país, porém o autor destaca que essa massificação se deu principalmente pelas lacunas e falhas deixadas pelos currículos dos cursos de graduação na educação superior e que a PGLS são uma alternativa para formar profissionais cujo foco não seja a docência ou pesquisa.

Diante desta nova conjuntura da PGLS, as instituições de ensino, no âmbito público e principalmente no privado, desenvolveram diversos projetos de cursos de aperfeiçoamento e especialização. Fonseca e Fonseca (2016) comenta que em 1995 este processo foi facilitado por uma decisão governamental que flexibilizou as normas da época para a criação de cursos e Instituições de nível superior, possibilitando que Centros Universitários e instituições isoladas pudessem ofertar cursos de PGLS.

Se o entendimento da comunidade acadêmica foi que a flexibilização da PGLS ocorreu por decisões governamentais, essa teoria se confirmaria em dois de dezembro de 1998 quando foi aprovado o parecer nº 908/98, que trouxe como assunto principal a especialização em área profissional:

“a) curso de especialização oferecido por instituição de ensino superior; o título tem reconhecimento acadêmico, e para ao exercício do magistério superior, mas não tem necessariamente valor para ao exercício profissional sem posterior manifestação dos conselhos, ordens ou sociedades nacionais profissionais respectivos, nas áreas da saúde e jurídica; b) cursos de especialização realizado em ambientes de trabalho qualificado, credenciados por IES que possuam Pós-graduação *stricto sensu* na área ou em área correlata ou autorizado pelo CNE ou, por sua delegação, pelos CEE: os títulos terão reconhecimento profissional e acadêmico; c) cursos oferecidos mediante celebração de convênios ou acordos entre instituições de ensino, ordens ou sociedades, conselhos nacionais ou regionais com chancela nacional profissional: os títulos, neste caso, terão tanto reconhecimento acadêmico como profissional; d) cursos oferecidos por instituições profissionais mediante convênio com ordens, sociedades nacionais, ou conselho: o título tem reconhecimento profissional, mas não será reconhecido para fins acadêmicos sem a expressa manifestação de uma instituição de ensino superior.” (Brasil, 1998).

O Parecer nº 908/98 se restringe a tratar a PGLS no âmbito profissional, reconhece o valor dos cursos quando realizado no âmbito corporativo, porém com a emissão dos certificados por Instituição de Ensino. O referido Parecer compreende também que os cursos realizados em “ambiente de trabalho qualificado” devem ter o reconhecimento profissional por parte de Conselhos, ordens ou sociedade de reconhecida representação. Este Parecer amplia o espectro para a oferta de cursos de PGLS, ainda sem uma regulação e supervisão governamental. Percebe-se a intenção da disseminação desta modalidade mesmo com a incerteza da qualidade dos cursos.

Em abril de 2001 a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução nº 1/01 que estabelece um conjunto de novas normas para o funcionamento de cursos de PGLS. A partir desta resolução, são revogadas as anteriores: CFE 5/83, CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99.

Segundo Machado (2003) a Resolução 1/01 define que a PGLS pode ser oferecida por instituições de ensino superior ou por instituições autorizadas para atuarem nesse nível educacional. Freitas e Cunha (2009) destaca que um dos objetivos desta nova Resolução foi de formalizar o caráter também acadêmico desta modalidade de curso e que os cursos de PGLS deveriam focar nas “expectativas de aprimoramento acadêmico e profissional”, e exigia que os cursos fossem supervisionados por órgãos competentes.

A Resolução nº 1/01 estabelece também algumas normas de ordem prática, como a necessidade do participante obter frequência mínima de 75% (setenta e cinco) por cento nas disciplinas cursadas. Quanto ao corpo docente, a Resolução CES/CNE de 2001, define que pelo menos 50% dos professores deve ser composto por portadores de título de Mestre ou Doutor obtido em programa de Pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

A Resolução CES/CNE de 2001 ainda trouxe outros pontos de importantes para o *lato sensu*, conforme se destaca: a) incluem na categoria de cursos de PGLS os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes; b) define que somente instituições credenciadas pela União poderiam oferecer cursos de especialização na modalidade a distância e a obrigatoriedade de provas e defesa do trabalho de conclusão de curso presencial; c) estabelece que o certificado deva mencionar a área de conhecimento e se expedido juntamente com o histórico escolar; d) obrigatoriedade de um trabalho de conclusão de curso ao término do programa.

Como pode se observar pela primeira vez na história da PGLS é mencionado os cursos MBAs, sigla americana para *Master in Business Administration* (Mestre em Administração de Negócios), são citados numa legislação sobre o tema. É fato que o mercado já utilizava esta nomenclatura e a legislação é tardia, porém reconhece estas ofertas de MBA's como cursos de PGLS. A proposta inicial destes cursos é oferecer uma visão generalista sobre gestão empresarial. Mas, como os demais cursos de Especialização, possuem duração mínima de 360 horas e são realizados entre 1 e 2 anos.

Giuliani *et alii*. (2007) comenta que os cursos de MBA's têm sua origem na década de 90 nos Estados Unidos e após se consolidarem no mercado americano se expandiu para além de suas fronteiras. O autor comenta que a sigla foi adotada inicialmente no Brasil no final década de 80, quando o Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (COPPEAD), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, deu o nome de MBA aos cursos de formação em Administração.

O crescimento de oferta dos cursos PGLS ocorreu de forma sistemática em todo o país, porém com pouco acompanhamento governamental. Assim, não se tinha informações

precisas que avaliassem a qualidade e quantidade destes cursos como se tem na modalidade do *stricto sensu*, regulada pela CAPES.

Assim, em 2004, após denúncias sobre várias irregularidades na condução dos cursos de Especialização em todo país, foi criada uma comissão pelo Ministério da Educação com o objetivo de acompanhar e supervisionar o cumprimento das disposições da Resolução CES/CNE nº 1, de 2001 (Fonseca e Fonseca, 2016). Como resultado desta comissão, as instituições foram obrigadas a realizarem o cadastro dos cursos *lato sensu*. O resultado deste registro de informações foi organizado no Censo da Educação Superior (Brasil, 2003).

O Censo da Educação Superior de 2003 (Brasil, 2003) trouxe informações sobre a PGLS no período de 2001 até 2003, onde se confirmou, pelo curto espaço de tempo, um crescimento importante da modalidade, conforme se observa na tabela 1.

Tabela 1 - Pós-graduação *lato sensu* Período 2001 – 2003

Ano	Públicas	%	Privadas	%	Total	%
2001	119	-	454	-	573	-
2002	120	0,8	599	31,9	719	25,5
2003	127	5,9	716	25,8	843	21,6

Fonte: Adaptado de Brasil, 2003.

Os dados sobre a oferta de cursos *lato sensu* eram tratados de forma interna por cada Instituição de Ensino. A IES pesquisada, PUC Minas, mantinha em seus arquivos dados sobre as ofertas da modalidade e que também demonstram um crescimento significativo no período de 2000 até 2010, como pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Evolução dos cursos de Pós-graduação *lato sensu* PUC Minas

Ano	Cursos Ofertados	Cursos Iniciados	Inscritos	Matriculados
2000	34	23	1.055	674
2001	43	32	1.443	921
2002	44	29	1.287	817
2003	61	41	2.077	1.342
2004	70	37	1.676	1.039
2005	86	59	2.336	1.641
2006	122	78	3.288	2.276
2007	182	111	4.245	2.958
2008	194	116	4.701	3.328
2009	250	147	5.185	3.698
2010	249	140	4.846	3.349
Total	1.335	813	32.139	22.043

Fonte: Adaptado de Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2017.

A Universidade Federal de Minas Gerais, importante IES do país, também contabilizava internamente os números da PGLS, tabela 3. Mesmo sendo uma Instituição mantida pelo Governo Federal, ou seja, sem pretensões de resultado financeiro, é possível observar o crescimento de mais 400% do número de alunos num período de 11 anos, confirmando a grande demanda pela a PGLS também na década de 2000.

Tabela 3 – Pós-graduação *lato sensu*: número de alunos matriculados e cursos oferecidos.

Pós-graduação *Lato sensu*
Número de alunos matriculados e cursos oferecidos

Ano	Número de Cursos	Número de Alunos
1994	43	1216
1995	41	942
1996	40	1061
1997	41	1348
1998	39	911
1999	42	1878
2000	45	2548
2001	49	4081
2002	51	4878
2003	52	5193
2004	57	4924
2005	67	5501
Total	567	34.481

Fonte: Adaptado de Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

Freitas e Cunha (2009) afirmam em seu artigo que a legislação da PGLS proporcionou a proliferação de cursos de especialização em todo país, sendo que a frágil regulação e supervisão da modalidade fizeram com que as próprias IES desenvolvessem internamente formas de regulação dos cursos, principalmente as privadas, objetivando aumentar o resultado financeiro apenas. Pilati (2006) questiona sobre a qualidade desses cursos e considera que a PGLS gerou uma “fábrica de certificados”:

“... os cursos de especialização oferecidos hoje por instituições de ensino e por uma gama de entidades desaparelhadas são falácias puras, na medida em que, ao invés de propiciarem aprofundamento técnico e científico, apenas vendem mais um canudo dourado com as socialmente prestigiadas tintas da Pós-graduação.” (Pilati, 2006, p. 7).

Em junho de 2007 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior emitem a Resolução nº1 CES/CNE 2007 que apresenta algumas alterações para o funcionamento da PGLS. Esta Resolução, conforme menciona Fonseca e Fonseca (2016), “exclui os cursos de aperfeiçoamento da categoria de cursos de Pós-graduação”.

Pires e Puggian (2014) comentam que a Resolução nº1 CES/CNE 2007 define que somente Instituições especialmente credenciadas e com a devida competência, experiência e capacidade instalada poderão ofertar cursos de especialização, portanto ficaria vedada a chancela ou validação de certificados emitidos por terceiros.

Uma inclusão importante foi realizada nesta Resolução, contudo para os cursos de PGLS ofertados na modalidade distância. Para estes cursos ficou estabelecido que a oferta só pudesse ser realizada por Instituição credenciada pela União, sendo necessário para a obtenção do título a realização de prova presencial e defesa individual do trabalho de conclusão de curso.

Após a Resolução nº1 CES/CNE 2007, tivemos no Brasil outras duas Resoluções emitidas: Resolução CNE/CES nº 7/2011, que “*Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação lato sensu (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino*” (Mec, 2011) e a Resolução MEC/CNA/CES nº 2/2014 que “*Institui o cadastro nacional de oferta de cursos de PGLS (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.*” (Brasil, 2014)

Nestas duas Resoluções é possível identificar a preocupação do Ministério da Educação com qualidade dos cursos de PGLS ofertados. Fonseca e Fonseca (2016) consideram que é uma indicação de que o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação estejam dispostos a acompanhar a qualidade de ofertas deste curso e até mesmo dispostos a “resgatar a qualidade desse nível de Pós-graduação”.

Em fevereiro de 2015, tivemos a instrução normativa n.1, que ratifica que as IES deverão inscrever os novos cursos de PGLS no Cadastro Nacional de Cursos de Especialização (CNCE) em até 60 (sessenta) dias a contar do início da oferta e deverão também informar sobre a finalização destes cursos até 60 (sessenta) dias a contar do término da turma.

No Apêndice II deste trabalho é possível verificar o quadro 7, no qual reuniu-se o resumo histórico da legislação que trata a PGLS. O quadro foi elaborado por Machado (2003,

p. 66) e adaptado por este autor com os principais instrumentos legais e suas contribuições até a presente data.

II. Um breve relato da Educação a Distância

Alguns filósofos e historiadores mencionam que a história da humanidade possa talvez ser resumida a partir de 3 grandes revoluções: a revolução da escrita, há aproximadamente 7 milênios, a revolução do livro - há cerca de 500 anos - e a revolução digital do século XXI (Nóvoa, 2015). Para Nóvoa, a revolução digital é tão recente que talvez nem tenha sido percebida e destaca:

“(…) é desta revolução, não pelas razões tecnológicas, que pessoalmente não me interessa nada, mas pelo que ela traz, de um novo relacionamento, de uma nova relação com o conhecimento, de uma nova relação entre as pessoas, de uma nova dinâmica de comunicação, que eu aqui vos falarei. E falar-vos-ei, para dizer que a escola, tal como a conhecemos, é o contrário disto que está hoje presente na revolução digital. Que a escola foi concebida para um tempo e para uma época que é quase o oposto do que vivemos do ponto de vista de revolução digital. E que esta escola que temos não serve para o século XXI. E que, portanto, temos que conseguir ter essa coragem de mudança, essa coragem de quem ama uma estrada que está a começar, se queremos estar à altura dos desafios do século XXI.” (Nóvoa, 2015, p. 163).

É nessa perspectiva de Nóvoa que no capítulo seguinte será abordado a Educação a Distância e o e-learning como um dos aspectos transformadores da educação neste século.

1. Formulações teóricas sobre a Educação a Distância

Os termos Educação a Distância e ensino a distância aparecem em nossa literatura com muita frequência e não raro são utilizados indistintamente. Capellini (2008) chama atenção para a pequena, mas importante, distinção entre os termos. A autora conceitua as terminologias da seguinte forma: “(…) o ensino caracteriza-se pela instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento. Já a educação é uma prática educativa, processo ensino e aprendizagem”.

“(…) a educação é uma prática educativa, processo ensino e aprendizagem, que leva o indivíduo a “aprender a aprender”, a saber, a pensar, a criar, a inovar, a construir conhecimentos, a participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização, que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica.” (Capellini, 2008, p. 23).

A Educação a Distância é objeto de estudo de vários especialistas, que por sua vez possuem particularmente sua visão sobre a modalidade. Desta maneira, o capítulo propõe trazer os principais conceitos da modalidade ao longo do tempo.

Hermida e Bonfim (2006) analisam a Educação a Distância pelo aspecto epistemológico e associa o termo à Telê educação que “vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos ficam “separados” espacial e/ou temporalmente”.

A Educação a Distância é caracterizada pela relação “distante” entre o professor e o aluno, conforme definição de Hermida Bonfim (2006) e também pelo Ministério da Educação e Cultura (2005):

“Educação a Distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação.” (Brasil, 2005).

Porém em 25 de maio de 2017 o governo brasileiro publica novo decreto (9.057/2017) que regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especificamente no que se refere à oferta de cursos na modalidade à distância e traz uma nova definição para a EAD:

“Considera-se Educação a Distância a modalidade educacional no qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios de tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatível, entre outros e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (Brasil, 2017).

A Educação a Distância não é recente e por isso observa-se a evolução de sua caracterização. Dohmem em 1967 *cit. in* Alves 2011 trata sobre a forma de estudo da Educação a Distância:

“Educação a Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto estudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias”. (Dohmem em 1967 *cit. in* Alves 2011, p. 3).

A Lei Francesa em 1971 (*cit. in* Belloni, 2006) define que na EAD o professor não precisa estar presente fisicamente, exceto em alguns momentos:

“Ensino a distância é o ensino que não implica a presença física do professor indicado para ministrá-lo no lugar onde é recebido, ou no qual o professor esta presente apenas em certas ocasiões ou para determinadas tarefas.” (Lei Francesa, 1971, *cit. in* Belloni p. 25)

Uma das maiores referências da EAD no mundo, Michael G. Moore publicou em 1973 e 1990 (Alves 2011); (Belloni 2006) o seu entendimento sobre a modalidade. Em 1973 o autor ressalta sobre os métodos que devem ser utilizados.

“Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro.” (Michael G. Moore, 1973, *cit. in* Belloni 2006, p. 25)

Os meios para a transmissão do conhecimento é citado por Peters (1973), que enseja uma calorosa discussão quando comenta sobre a “(...) a forma industrializada de ensino”:

“Educação a Distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem.” (Peters, 1973, p.23)

Em 1977 o conceituado pesquisador Sueco Holmberg (*cit. in* Saito 2000), considera que a Educação a Distância pode ser aplicada em qualquer nível e não necessariamente ocorre com a interação num mesmo ambiente físico:

“O termo 'Educação a Distância' abrange os vários tipos de estudo em qualquer nível que não acontecem sob a supervisão imediata e contínua de tutores que estão presentes com seus alunos nos auditórios ou salas de aula, mas que, mesmo assim, se beneficiam do planejamento, orientação e instrução de uma instituição de ensino.” (Saito 2000, p.14)

A separação física entre aluno e professor talvez seja a citação mais realizada pelos autores quando estes tratam do conceito da EAD. Porém Keegan (1996), um dos autores mais reconhecidos no meio, faz um apanhado de conceitos e sintetiza a Educação a Distância em seis variáveis básicas:

“a separação entre o professor e o aluno, que a distingue da educação presencial; a influência de uma organização educacional, que a distingue do estudo individual; o uso de mídia tecnológica, geralmente impressa, para unir professor e aluno e transmitir o conteúdo educacional; a provisão de comunicação de duas vias de maneira que o aluno possa se beneficiar do diálogo, ou até mesmo iniciá-lo; a possibilidade de encontros ocasionais tanto para fins didáticos quanto para fins de socialização; a participação de uma forma industrializada de educação que, se aceita, contém o gênero da separação radical entre a Educação a Distância e outras formas de educação dentro do espectro educacional.” (Keegan, 1996, p. 44)

Em 1986 Kegan (*cit. in* Saito, 2000) reformula o texto no qual definia a Educação a Distância em consonância com o contexto e comentários recebidos após publicação de 1980. Nesta nova publicação o autor faz diversas considerações sobre cada elemento:

“a separação quase permanente entre professor e aluno ao longo do processo de aprendizagem; a influência de uma organização educacional tanto no planejamento e preparação dos materiais didáticos quanto no provimento de serviços de suporte ao aluno; o uso de mídia - impressa, áudio, vídeo ou computador - para unir professor e

aluno e transportar o conteúdo do curso; o provimento de comunicação bilateral de forma que o aluno possa participar ou mesmo iniciar um diálogo; a ausência quase permanente de atividades em grupo ao longo do processo de aprendizagem, de forma que o aluno é usualmente ensinado de modo individual. Existe, entretanto a possibilidade de encontros ocasionais, tanto face a face quanto eletrônicos, com objetivos didáticos e de socialização.” (Kegan, 1986, *cit. in* Saito, 2000, p. 8)

O aspecto da forma é tratado por Malcon Tight em 1988 (*cit. in* Rúbio 2011). O autor refere-se também sobre a separação física entre alunos e professores em todo o processo de aprendizagem ou apenas em parte.

“Educação a Distância se refere àquelas formas de aprendizagem organizada, baseadas na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização de sua aprendizagem. Esta separação pode aplicar-se a todo o processo de aprendizagem ou apenas a certos estágios ou elementos desse processo. Podem estar envolvidos estudos presenciais e privados, mas essa função será suplementar ou reforçar a interação predominantemente a distância.” (Malcon Tight, 1988, *cit. in* Rúbio 2011, p. 60)

Já em 1990, Moore (*cit. in* Belloni, 2006) descreve EAD como uma relação de diálogo entre os participantes e menciona sobre a necessidade dos meios técnicos para acontecer a interação:

“Educação a Distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a Distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem.” (Moore, 1990, *cit. in* Belloni 2006, p. 26)

Observa-se que a partir da década de 90 uma evolução nos conceitos da Educação a Distância. Nestes conceitos são destacados os meios em que ocorre a interação e a tecnologia é sempre abordada na composição das teorias apresentadas. Nesta ótica, a Comunidade Europeia (Luzzi, 2007) também se manifesta sobre o tema e em 1991 destaca que a Educação a Distância é sinônimo de educação autônoma e ainda sem a interatividade presencial entre professor e aluno:

“Educação a Distância é definida como qualquer forma de estudo que não se encontre sob a contínua e imediata supervisão de um tutor, não entanto, mas que se beneficia do planejamento, da condução e do ensino da organização do curso. Educação a Distância é um grande componente da aprendizagem independente e autônoma, e é então dependente do desenho didático dos materiais que substitui a interatividade encontrada entre os professores e alunos nas aulas convencionais nas instituições presenciais. A autonomia é suportada por sistemas de tutores e conselheiros que idealmente estão presentes nos centros de estudo da mesma região ou local de estudo, e para uma extensão crescente de alunos através de sistemas de comunicação modernos.” (Luzzi, 2007, p. 102).

Holmberg (1995) enfatiza a comunicação que ocorre por dois tipos, através dos materiais produzidos e disponibilizados aos alunos e por outro a interação realizada entre o aluno e o professor. A teoria proposta pelo autor é fundamentada nos processos de comunicação com forte apoio no material de apoio a ser disponibilizado para o aluno.

Enquanto Holmberg destaca os meios de comunicação, Landim (1997) trata o ensino a distância como uma modalidade no qual a relação de ensino-aprendizagem é indicada para reduzir as distâncias e os isolamentos geográficos, psicossociais e culturais. Esta afirmação mostra um novo viés para a EAD, principalmente no que tange aos aspectos “psicossociais e culturais”, pois enfatiza a busca da democratização e disseminação do conhecimento. Para o autor a EAD necessita da combinação de tecnologias convencionais e modernas como métodos de orientação a distância para alcançar o objetivo.

O renomado professor Garcia Aretio (*cit. in Luzzi 2007*), Titular de Cátedra Unesco para a Educação a Distância, afirma em 1998 que a Educação a Distância é como um “(...) sistema tecnológica de comunicação bidirecional”, no qual a interação física entre os atores é substituída pelo contato “virtual”.

“A Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que substitui a interação pessoal, em sala de aula, de professor e aluno como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.” (Garcia Aretio, 1998, *cit. in Luzzi 2007*, p. 103)

Moran (2002) também destaca a separação física entre professores e alunos, menciona sobre a necessidade de ligação tecnológica e os meios possíveis para ocorrer a interação. Moran considera ainda que a expressão "ensino a distância" a ênfase é no professor (como alguém que ensina a distância) e por isso a opção pela palavra "educação", no qual considera mais abrangente ao contexto, mas considera ainda que “(...) nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada”.

“Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.” (Moran, 2002, p. 1).

Em 2007, Moore e Kearsley (2007) publicam em seu livro uma “atualização” do conceito para a EAD. Os autores referem-se sobre os meios de comunicação de uma forma mais genérica e comenta sobre as várias tecnologias disponíveis para ocorrer o aprendizado a distância. Como é possível observar o autor já não trata a interação por meios técnicos, mas sim de tecnologias disponíveis:

“Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicadas por várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.” (Moore e Kearsley, 2007, p. 2)

São vários os conceitos e na sua maioria convergentes na ênfase da “separação” física entre professor e o aluno. O fator tecnologia também é presente a partir da década de 90 e continuará sendo a tônica para a mediação dos partícipes neste século.

2. Um panorama histórico e de gerações

A Educação a Distância não é algo recente, há uma trajetória histórica apesar das controvérsias sobre o seu início. Hermida e Bonfim (2006) e Sabattini (2000) citam que alguns estudiosos consideram que a “primeira experiência de EAD aconteceu com a invenção da imprensa, de Gutemberg, no século XV”.

Correa (2014, p. 62), Dalman (2014, p. 32), Rúbio (2011, p. 50), Landin (1997, p. 2) apresentam uma série de datas e fatos, a partir do século XVIII, que consideram como marcos histórico da Educação a Distância. Neste relato os autores destacam que tais episódios auxiliaram no processo de expansão, aprimoramento e consolidação dos cursos a distância em uma esfera mundial, quadro 8, Apêndice III.

O histórico da Educação a Distância no Brasil é relatado a partir de meados do século X, Alves (2011) comenta que as primeiras iniciativas provavelmente ficaram sem os registros, mas apresenta alguns relatos históricos sobre a modalidade no país, conforme quadro 9, organizado no Apêndice IV deste trabalho.

Neste histórico recente do desenvolvimento da Educação a Distância no país, Alves (2011) destaca que entre as décadas de 1970 e 1980 fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, com aulas realizadas via satélite. A autora menciona que tais iniciativas marcam a chegada da segunda geração de ensino a distância no país, mas que somente a partir da década de 1990 é que as Instituições de Ensino se mobilizam para a Educação a Distância.

Mugnol (2009) destaca que a Educação a Distância evolui de uma forma muito rápida a partir da segunda metade do século XX. Esta evolução proporcionava novas perspectivas para a EaD e o referido autor considera que a criação da Universidade Aberta de Londres, a *Open University*, em 1969, contribui de forma considerável para um novo modelo de EaD, pois rompe com um modelo tradicional e passa a utiliza-se de tecnologia que proporcionava mais solidez aos processos educacionais a distância.

Após a criação da *Open Universty* pela Inglaterra, outros países criaram também instituições com o objetivo de desenvolver a Educação a Distância, é o caso do Instituto Português de Ensino a Distância em 1969 e a Universidade Nacional de Educação a Distância em Madri em 1972 (Mug nol, 2009).

No Brasil as primeiras iniciativas em Educação a Distância, no início da década de 90, ocorreram através de cursos por correspondência e também por rádio e televisão. A Educação a Distância era fortemente relacionada a educação por correspondência (Munhoz, 2003). Mas, esta não era uma percepção somente no Brasil e havia toda uma desconfiança sobre os resultados desta modalidade de ensino. A partir desta inquietude e desconfiança, em meados de 1994, iniciou-se uma grande pesquisa na União Europeia denominada VOCTADE – *Vocational Education and training at a distance in the European*.

A pesquisa realizada pela VOCTADE foi apresentada em 1997, considerado na época como marco para a modalidade, apresentou em uma das suas conclusões que a Educação a Distância se utilizava por meios da correspondência (Munhoz, 2003). O estudo da VOCTADE teve a participação de renomados estudiosos do meio acadêmico e no qual Mug nol (2009, p.339) destaca: John Daniel (Reino Unido), Borge Holmberg (Suécia), Desmond Keegan (Irlanda), Otto Peters (Alemanha) e Benedetto Vertecchi (Itália), Michael Moore (Reino Unido), John Baath (Suécia), David Sewart (Reino Unido) e Charles Wedemeyer (EUA). O relatório final trazia contribuições de cunho teórico e metodológico e apontava que os cursos deveriam ser classificados em função da distribuição ou não de material didático Mug nol (2009).

A desconfiança sobre a EaD era compartilhado por instituições educacionais brasileiras, e Munhoz (2003) relata:

“As universidades tradicionais consideravam a Educação a Distância como uma modalidade educacional menor, voltada a complementar a formação profissional, não formal ou permitindo a pessoas que adquirissem conhecimentos para o desenvolvimento de outros afazeres, mais voltados aos diletantes.” (Munhoz, 2003, p.3).

Mug nol (2009) corrobora com o mesmo pensamento e afirma que a preocupação inicial no Brasil com os cursos EaD era em atender camadas sociais menos privilegiadas economicamente e o foco era de um ensino com o propósito de preparar o indivíduo com

cursos preparatórios para o trabalho. A Educação a Distância no Brasil tinha o objetivo de alcançar um público com acesso muito dificultado à educação, em termos físicos e econômicos, permitindo classes sociais menos privilegiadas ter acesso ao sistema formal de ensino.

Com o desenvolvimento das telecomunicações, a popularização do computador pessoal e o advento da internet, a Educação a Distância evolui rapidamente a partir da década de 90. Moran (2003) comenta sobre a grande revolução que ocorreria com o desenvolvimento tecnológico:

“A Internet abre um horizonte inimaginável de opções para implementação de cursos à distância e de flexibilização dos presenciais. Pelo desenvolvimento da rede é possível disponibilizar, pesquisar e organizar em uma página WEB conteúdos, interligados por palavras-chave, links, sons e imagens e utilizar ferramentas de colaboração como correio eletrônico, fóruns de discussão e outras mídias que favorecem a construção de comunidades virtuais de aprendizagem.” Moran (2003, p. 1).

Belloni (2009) também destaca que no final do século XX temos uma “revolução tecnológica”, decorrente do avanço proporcionado principalmente pela indústria cultural (rádio, cinema e televisão) e observa a possibilidade de novas formas de comunicação e difusão da informação, e mesmo em países pobres, como o Brasil, usuários sem nenhum tipo de formação específica passam a ter acesso à informação e entretenimento como nunca antes visto.

Esta evolução proporcionava novas perspectivas para a EAD, e ainda em paralelo com as práticas de ensino a distância pelo rádio, televisão e correspondência, começava a surgir os primeiros cursos de Educação a Distância com uso de tecnologia. Os primeiros projetos são de iniciativa pública de órgãos oficiais de municípios e Estados, sendo alguns em parceria com Universidades, conforme destaca Mugnol (2009).

A evolução da Educação a Distância está relacionada diretamente com o desenvolvimento dos meios de comunicação, que através por meio das tecnologias de informação e comunicação, a partir dos anos 2000, proporcionou inúmeras formas de interação entre o professor e aluno. Esta evolução pode ser verificada no quadro 1, no qual

Moore e Kearsley (2007) descrevem as gerações da EAD, suas características e os meios de comunicação.

Quadro 1 - Gerações da EAD e suas características

Geração	Meio de Comunicação	Características
1 ^a	Correspondência	A principal característica dessa geração é o intercâmbio de documentos. Desde o surgimento da escrita até a década de 1880, a modalidade de ensino que se dissemina é chamada de Estudo por Correspondência, onde a comunicação era feita por meio de textos escritos, e posteriormente, com impressos.
2 ^a	Rádio e TV	Com início no século XX, era transmitida via rádio e televisão. Sendo a rádio com autorização para uma emissora educacional em 1921, e a televisão, em 1934 a TV Educativa estava em desenvolvimento (Spanhol <i>cit. in</i> Lenzi, 2010).
3 ^a	Áudio, vídeo e correspondência	Final da década de 1960 tem-se início as Universidades Abertas, as quais faziam uso de áudio e vídeo, além da correspondência e da orientação face-a-face, por meio de equipes de cursos.
4 ^a	Computador, teleconferência, áudio e videoconferência	Em meados dos anos 80, a EaD passa a utilizar teleconferências por áudio, vídeo e computador, possibilitando a interação síncrona entre alunos, professores e instrutores.
5 ^a	Internet e web	Essa geração veio com o desenvolvimento da internet, com possibilidade de se ter classes virtuais, utilizando métodos construtivistas, integrando textos, áudio e vídeo em uma plataforma.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Moore, M. G. e Kearsley, G. (2007).

3. Da Educação a Distância ao e-learning

Nos últimos anos é possível observar um aquecimento da discussão sobre modalidades de ensino, práticas pedagógicas, métodos ativos de aprendizagem em diversas instituições e principalmente nas educativas. Neste contexto, percebe-se que o uso da tecnologia para o aprendizado, nos diversos ciclos do ensino e também no meio corporativo, é uma realidade

sem volta e provavelmente unânime entre os teóricos e profissionais da área que debatem sobre o tema.

A educação baseada no e-learning perpassa inicialmente pela Educação a Distância. A EaD não é uma realidade concebida somente no século XX, inclusive há de se ressaltar que a EaD não necessariamente se utiliza de meios tecnológicos, diferentemente do *e-learning*. Hermida e Bonfim (2006) afirmam que o *e-learning* pode ser considerado como a última etapa da EaD, onde são aplicadas as novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, é comum fazer uma associação com o e-learning, cujo conceito é mais amplo, conforme descreve Paiva (2013):

“O conceito de e-Learning (ou e-aprendizagem) tem, porém, uma formulação mais abrangente, em que o prefixo “e” associado ao termo inglês learning, que significa aprendizagem, explicita que a aprendizagem decorre em contextos que integram recursos de uma vasta parafernália de artefactos tecnológicos electrónicos, físicos ou digitais, criados para esse fim ou com adaptações que os tornam para tal adequados.” Paiva (2013, p. 38).

Nesta perspectiva, Cação e Dias (2003) definem que o e-learning é sinônimo de aprendizagem eletrônica, onde a informação e o material de estudo se encontram disponível na internet, cuja principal característica é a mobilidade de ensino e o fato de não existir distância para que a aprendizagem ocorra. Os autores ressaltam ainda que existem dois tipos de modelos pedagógicos nesta modalidade de ensino e caracteriza-os:

“Existem no e-learning dois modelos pedagógicos distintos: autoformação e aprendizagem colaborativa. No primeiro o formando trabalha sozinho, definindo ele mesmo o ritmo de trabalho e método de estudo, enquanto no segundo, o formando integra-se num grupo de trabalho virtual, com o apoio do formador ou tutor. Alguns autores apresentam estes dois modelos com outra designação. O e-learning Assíncrono, que em linhas gerais corresponde ao modelo de auto-formação e o e-learning Síncrono, identificável com a Aprendizagem Colaborativa.” (Cação e Dias, 2003, p. 36).

A modalidade e-learning traz uma ruptura de conceitos e de fronteiras. Tori (2010, p. 26) entende que o conceito de “aprendizagem” coloca o aluno no centro do processo, contrapondo ao conceito de ensino, que remete o foco ao professor e à escola. Compreendendo que a educação ultrapassa o limite físico da chamada escola tradicional e que sempre se utilizou da aprendizagem a distância, porém com outras denominações: lições de casa ou trabalho extraclasse. Belloni (2006) afirma que a educação do futuro ganha dois atores com importantes novos papéis: “o professor coletivo e o estudante autônomo”.

Correa (2014) observa que o e-learning exige uma nova postura do professor e do aluno, causando uma necessidade de rearticulações no que tange as práticas pedagógicas para uma melhor articulação do ensino e aprendizagem. O professor necessita refletir sobre suas práticas pedagógicas e o aluno no seu papel de protagonista na relação, conforme relata:

“(...) todo profissional que migra para a modalidade de Educação a Distância deveria necessariamente passar por um período de adequação que incluísse a formação continuada em função da complexidade de fatores que permeiam a EaD.” (Correa, 2014, p.10).

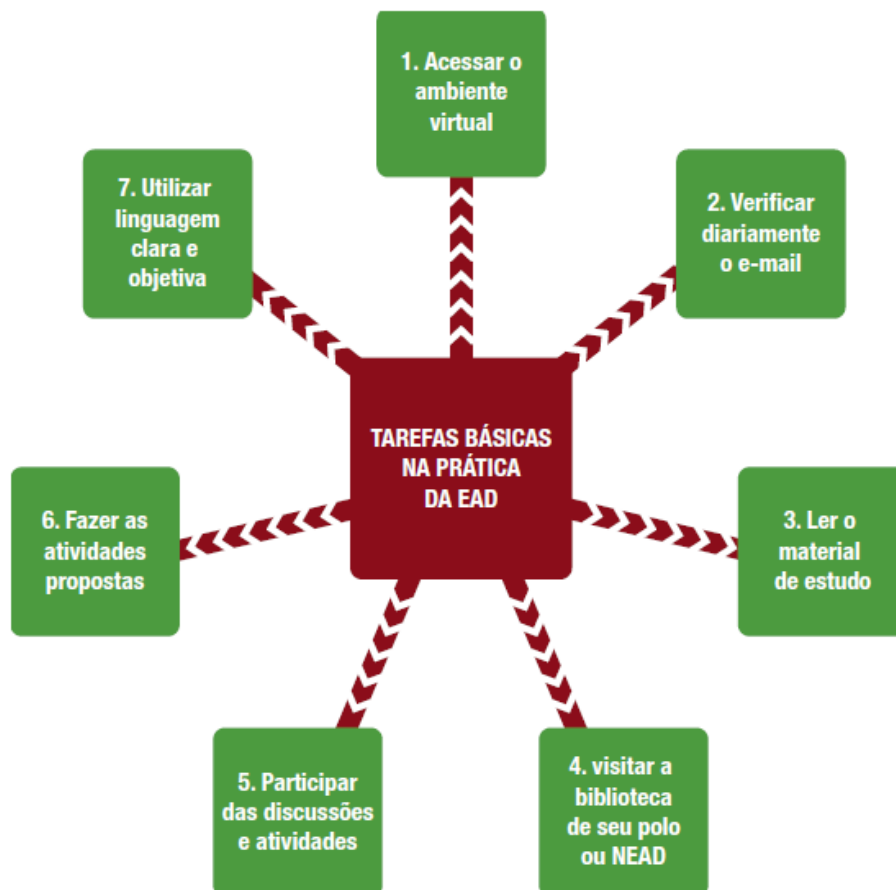
Vidal e Maia (2010) reforçam que em função da dinâmica da Educação a Distância o ato pedagógico não é mais centrado na figura do professor e essa perspectiva favorece a formação de cidadãos mais engajados socialmente e conscientes de sua formação autônoma. O ritmo da aprendizagem decorre de forma individualizada e a evolução maior ou menor dependerá de cada pessoa, da sua capacidade cognitiva e do tempo de dedicação entre outros fatores. Nesta mesma linha, Mugnol (2009, p. 339) comenta: “o processo educacional à distância é reconhecido como centrado no aluno e mediado pelas tecnologias da sociedade da informação (...)”.

O e-learning, por se tratar de uma modalidade de aprendizado não presencial e teoricamente de utilização recente, enseja a preocupação de alguns pesquisadores para sua efetividade e maior eficácia. Nesta perspectiva, Paiva (2013) compreende que deve ocorrer um investimento na formação dos professores, de forma que este possa se preparar efetivamente para esta proposta educacional:

“(...) essa realidade requer que exista um investimento - intencional e imediato - na formação contínua de professores e formadores no activo, que os possa dotar das competências necessárias para eficiente utilização do e-learning, viabilizando a disfunção no ensino-aprendizagem que poderá exponenciar o retorno social do investimento em educação e formação.” (Paiva, 2013, p. 8).

A proposta do e-learning parte do pressuposto que o educando possui uma condição autônoma de aprendizado, mas também exigem disciplina. Moran (2003) considera que esta modalidade é mais apropriada para a educação adulta e principalmente para aqueles que possuem uma condição de aprendizagem individual.

Correa (2014, p.27), afirma que para um bom desempenho em cursos e-learning o aluno precisa se planejar e inserir na rotina, momentos para a realização de algumas atividades, conforme figura 1:



Fonte: Adaptado de Correa (2014, p.27)

Figura 1 - Diagrama de atividades

O planejamento da aula em ambientes virtuais também exige uma dedicação maior do professor. Moran (2003) afirma que esta dedicação é condição *sine qua non* para um bom aproveitamento dos educandos e exige também uma importante participação de uma equipe pedagógica principalmente no que tange ao acompanhamento inicial.

A figura do professor como condutor destas atividades, bem como planejador das trilhas de formação, também sofrerá mudanças importantes, principalmente em função da geração dos educandos, contextualizada por Presnky (2001) como nativos digitais:

“O que devemos chamar de "novos" estudantes de hoje? Alguns se referem a eles como o genótipo N- [para rede] ou D- [para digital]. Mas a designação mais útil que encontrei para eles é os nativos digitais. Nossos alunos

de hoje são todos "falantes nativos" da linguagem digital de computadores, videogames e da Internet." Presnky (2001, p. 1).

Considerando que esta geração de educandos pode ser chamada de nativos digitais, visto que entre outros diversos fatores, nasceram já na era digital, a geração de professores é chamada de imigrantes digitais por Presnky (2001):

"Aqueles de nós que não nasceram no mundo digital mas que, em algum momento posterior de nossas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitos ou muitos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, imigrantes digitais." Presnky (2001, p. 1).

A modalidade e-learning enseja uma adaptação de seus atores, quer seja pelos imigrantes ou nativos digitais, porém é possível observar algumas características que norteiam a prática, entre elas as mencionadas por Vidal (2010):

"Flexibilidade, permitindo mudanças durante o processo, não só para os professores, mas também, para os alunos; Contextualização, satisfazendo com rapidez demandas e necessidades educativas ditadas por situações socioeconômicas específicas de regiões ou localidades; Diversificação, gerando atividades e materiais que permitam diversas formas de aprendizagem." Vidal (2010, p. 1).

Quando se discute as vantagens do e-learning, há de se destacar o quesito custo, tanto no meio corporativo quanto no educacional. Moran (2003, p.4) destaca a possibilidade de economia e resultado com um treinamento misto, presencial e on-line: "Equilibrando o presencial e o virtual podemos obter grandes resultados a um custo menor de deslocamento, perda de tempo, e de maior flexibilidade de gerenciamento da aprendizagem." O autor comenta também que empresas estão optando por assumir o processo de treinamento e capacitação de seus colaboradores por meio das universidades corporativas: "A competição entre as empresas e a necessidade de formar continuamente os trabalhadores, nos diversos níveis, favorece o crescimento da Educação a Distância on-line." (Moran, 2003, p.6)

Cação e Dias (2003) consideram que as empresas são as principais beneficiadas, pelo fato de reduzir custos com deslocamentos, viagens e o tempo dos formadores que passa fora da empresa e que a economia com a disponibilização de conteúdos por meio eletrônico pode trazer economia na ordem de 50% a 70% dos custos com a formação de empregados e relatam:

“Com o e-learning os trabalhadores poderão aceder aos conteúdos dos cursos a partir do seu escritório ou num espaço determinado para o efeito, nas instalações da empresa. Desse modo diminui-se drasticamente o número de horas em que eles se afastam do local de trabalho, interrompendo as suas funções, com os custos que isso implica para a produtividade da empresa”. (Cação e Dias, 2003, p. 42).

Percebe-se ainda outras vantagens da utilização do e-learning, mas cabe ressaltar a importância do professor com suas habilidades, competências e conhecimentos para ser o maestro na condução deste processo de ensino e aprendizagem. Santos (2016, p. 1) enumeram algumas vantagens na aplicação do e-learning:

- Rápida atualização de conteúdos
- Conteúdos permanentemente disponíveis
- Possibilidade de oferecer conteúdos personalizados
- Grande diversidade de metodologias de ensino
- Desenvolvimento de novas práticas com confiança
- Maior intercâmbio de conhecimento
- Oferece questionários completos e permite medir de forma confiável o conhecimento adquirido
- Reduz custos
- Flexibilidade nas formas de acesso a conteúdos evitando deslocamentos
- O aluno pode definir o seu ritmo de aprendizagem
- Aumenta a autoconfiança e o sentido de responsabilidade dos alunos que passam a ser gestores da sua aprendizagem
- Incentiva o desenvolvimento constante de competências

Observa-se uma lista de benefícios, vantagens estas que superam os pontos negativos; porém os fatores negativos devem ser avaliados, o preconceito quanto a sua efetividade ou qualidade ainda é grande, bem como a evasão nestes cursos no Brasil. Cação e Dias (2003) apontam como deficiência desta modalidade os seguintes fatores: fatores técnicos, pedagógicos, sobrevalorização dos aspectos tecnológicos, avaliação, falta de conteúdos de qualidade, falta de mão de obra especializada e a concentração excessiva frente ao ecrã.

4. Características e disseminação da modalidade

A Educação a Distância se caracteriza principalmente pela maneira flexível com que as pessoas podem organizar os estudos e obter acesso aos recursos de aprendizagem. Observa-se também a separação geográfica entre professor e o aluno e também as formas de comunicação síncrono e assíncrono. O *e-learning* síncrono é o modelo que permite a interação entre professor e aluno em tempo real, é a representação virtual do ambiente presencial de uma sala de aula (Cação e Dias, 2003). O modelo síncrono possui um professor

presente no horário determinado e com turma limitada, pois permite a interação entre os partícipes, a solução de dúvidas por meio do chat com uso de voz e ou vídeo. Os custos se assemelham aos de uma sala de aula presencial.

O modelo assíncrono é o modelo mais comum, onde o ensino se caracteriza de forma individual, independente da presença simultânea do professor e ou de alunos, pois o contato ocorre geralmente por meio de e-mail e fórum em momentos distintos (Cação e Dias, 2003). Este é um modelo mais flexível, pois o aluno pode organizar os seus estudos conforme sua disponibilidade de tempo e ritmo. Em termos de custos, são relativamente baixos se comprado com o modelo síncrono.

Podemos destacar diversas outras características da Educação a Distância, conforme destacadas por Arredondo 1999 (*cit. in* Maia, 2003, p. 76), quadro 2.

Quadro 2 - Principais características da Educação a Distância

Característica	Descrição
Separação professor/ aluno	A distância existente entre eles impede o contato direto.
Sistema Multimídia	Devido à distância que se encontram os professores e alunos, não há possibilidade de relação didática entre eles. Assim, há a necessidade de suprir a ação do docente do docente por meio do uso de outras vias.
Aprendizagem autônoma	Na EaD, o aluno deve aprender a estudar sozinho, sendo a razão principal pelo qual muitos escolhem a EaD, pelo fato de poder optar quando e onde quer estudar.
Organização de suporte	Toda a estrutura da EaD estará voltada a proporcionar aos alunos os recursos necessários, como material didático, equipe de professores, biblioteca.
Comunicação bidirecional	Como não se pode ter uma reação imediata do aluno, há a necessidade de multiplicar as formas de receber as respostas, como o telefone, carta, e-mail, fax, vídeo conferência, teleconferência e também os momentos que são presenciais.
Procedimentos industriais e efeito multiplicador	Na EaD deve ser tudo planejado com tempo, pois não há tempo para improvisações.
Economia	Após confeccionados os materiais, os gastos podem ser divididos entre exemplares e usuários, resultando em uma economia patente. O professor é o que poderá sair mais caro, mas este é contratado por tempo limitado.
Comunicação em massa	A comunicação nos cursos da EaD é dirigida a um grande número de pessoas, podendo ter um impacto massivo.
Reposta às demandas sociais	É frequente a oferta de cursos da atualidade, os quais estão impondo-se como panorama cultura e social.
Conversa didática interativa	Os materiais devem facilitar o estudo autônomo.
Flexibilidade	Devido às variadas situações que podem se encontrar os alunos, é necessário reduzir a rigidez administrativa, proporcionando flexibilidade de tempo, lugar, materiais e recursos ao professor.

Tutoria	Na EaD a maiorias das tarefas dos professores são assumidos pelo material didático, sendo o professor tutor a pessoa mais próxima do aluno, devendo estar sempre pronto a ajudar os alunos, assessorando o estudo, motivando-os, apoiando em seus esforços pessoais;
---------	--

Fonte: Adaptado de Arredondo (*cit. in* Maia, 2003, p. 76).

Pela característica e propósito, além do advento da tecnologia a EAD se massificou, principalmente neste último estágio, no qual Moore e Kearsley, *cit. in* Lenzi (2010), caracteriza como a 5ª geração da Educação a Distância, figura 2.



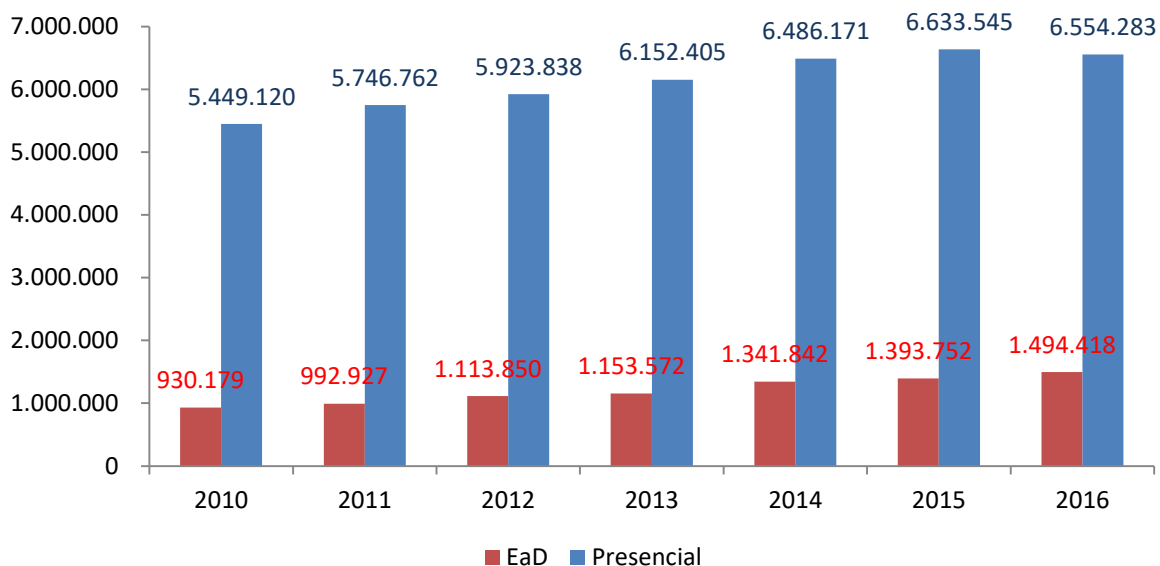
Fonte: Adaptado de Lenzi (2010, p. 35)

Figura 2 – as gerações da Educação a Distância.

Ishida *et alii* (2012) destaca que o crescimento da Educação a Distância ocorre principalmente em função da evolução dos meios de comunicação. A tecnologia também foi fundamental para a massificação da modalidade. Nesta fase do e-learning, onde se utiliza de forma predominante a internet, o número de alunos matriculados em cursos de graduação a distância no Brasil deve ultrapassar o ensino presencial em seis anos, ou seja, em até 2023, conforme prevê a empresa de consultoria educacional Educa Insights (Abril, 2017).

Pelos números oficiais publicados pelo Ministério da Educação, período de 2010 à 2016, tivemos um crescimento do número de matriculados em cursos de graduação da

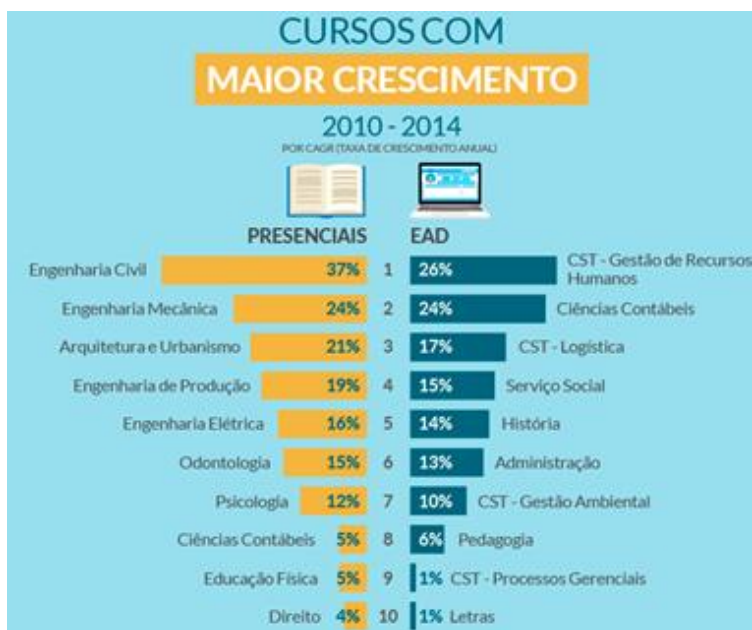
Educação a Distância de 50%, enquanto no mesmo período o crescimento dos cursos presenciais foi de 19%. A figura 3 apresenta o número de matrículas em curso de graduação, rede privada e pública, das duas modalidades.



Fonte: Elaborado por este autor, adaptado de MEC, 2016.

Figura 3. Número de matrículas em cursos presenciais e a distância.

Este mesmo estudo da empresa Educa Insights apresenta também os cursos do ensino superior com maior demanda no período de 2010 até 2014, nas duas modalidades: presencial e a distância, figura 4.



Fonte: Educa Insights, abril, 2017.

Figura 4. Número de cursos presenciais e a distância.

Já a empresa de consultoria Hopper Educação fez o levantamento dos cursos com maior número de matriculados no ensino a distância no ano de 2014. Este ranking traz 10 cursos que totalizam 75% das matrículas em cursos a distância no Brasil, conforme demonstrado na figura 5.

Posição	Curso	Matriculas	Market Share
1°	Pedagogia	303.416	25,2%
2°	Administração	170.540	14,2%
3°	Serviço Social	97.728	8,1%
4°	Tecn. Gestão de RH	87.949	7,3%
5°	Ciências Contábeis	84.342	7,0%
6°	Tecn. Proc. Gerenciais	45.057	3,7%
7°	Tecn. em Logística	36.230	3,0%
8°	Letras	32.543	2,7%
9°	Tecn. em Gest. Pública	29.925	2,5%
10°	Educação Física	26.021	2,2%
Total 10 maiores cursos		913.751	75,9%
Total 20 maiores cursos		1.202.469	100%

Fonte: Hoper Educação, 2014.

Figura 5. Cursos a distância com maior número de matrículas

Os números da EAD no Brasil são também acompanhados pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, que apresentou em seu censo publicado em 2016 importantes indicadores:

- 53% são mulheres;
- 49,78% têm entre 31-40 anos;
- Aproximadamente 70% das instituições contam com alunos que estudam e trabalham;
- A maioria das matrículas encontra-se nas licenciaturas, com 148.222 alunos matriculados;
- A taxa de evasão reportada nos cursos a distância está entre 26%-50%;
- Os cursos semipresenciais possuem evasão de 11-25%;
- As instituições apontam o fator tempo como o mais influente no fenômeno da evasão, seguido do fator finanças;
- Mais de 60% das instituições optam pelos ambientes de aprendizagem de software livre, customizados pelas próprias instituições;
- Os cursos presenciais já estão utilizando recursos da EAD, mesmo que em menor grau;
- Ainda há uma crença entre professores que o ensino presencial oferece uma qualidade superior à da EAD;

Os números demonstram como a 5ª geração da Educação a Distância se expandiu no Brasil e o potencial para um crescimento ainda maior nos próximos anos. Porém, há de se destacar o fator negativo da evasão na modalidade. O estudo da ABED demonstra que o fator tempo, seguido pelo financeiro, são os principais motivos da desistência do curso. Mas, há também de se destacar que a evasão nos cursos semipresenciais se reduz pela metade. Assim, é um ponto que carece de maior estudo, pois diversos outros fatores podem influenciar a desistência do aluno. A ampliação desta análise, inclusive com a experiência de outros países, poderá fomentar trabalhos para a redução da desistência em cursos e-learning. Moran (2003) destaca que o grande desafio da EAD é superar o conteudismo e criar ambientes propícios para melhor aprendizagem:

“O grande problema dos cursos a distância é a ênfase no conteúdo e muito menor na interação. O grande desafio é transformar o espaço virtual em um ambiente rico de aprendizagem, que ultrapasse a relação texto e exercícios.” Moran (2003, p. 5).

III. Práticas pedagógicas de aprendizagem

Tratar de práticas pedagógicas num pequeno capítulo se torna um grande desafio, principalmente se levado em consideração o quanto a humanidade evoluiu nos últimos 100 anos. Ao longo da história da educação, vários modelos pedagógicos foram eficazes e pertinentes a sua época, quiçá não afirmar que são úteis até mesmo nos dias atuais. Maia (2003) considera que a aprendizagem é um processo individual, e que se realiza internamente e estão intrinsecamente relacionadas as estruturas cognitivas de cada pessoa: “a cognição é a capacidade dos indivíduos de aprender com o seu próprio operar”.

Siemens (*cit. in* Moreira et alli. 2016), Peres e Pimenta (2016) e Allen (2007) afirmam que as correntes pedagógicas do behaviorismo, cognitivismo e construtivismo são as mais utilizadas nos processos de criação de ambientes instrucionais do blended learning. Entretanto, o autor comenta que as teorias “(...) foram desenvolvidas num tempo em que a aprendizagem não sofria o impacto da tecnologia” e que “(...) os processos de aprendizagem devem refletir o ambiente social vigente”.

No final do século XIX e início do século XX, surgiu o movimento progressista na educação. Este movimento ficou conhecido como “Escola Nova” e desenvolveu práticas centradas no aluno, protagonista de desenvolver o seu próprio conhecimento e senso crítico (Souza e Dourado, 2015). Este movimento, precursor de práticas pedagógicas inovadoras à época, defendia uma evolução pedagógica diferente do modelo tradicional. Souza e Dourado (2015) mencionam que o movimento “Escola Nova” teve representantes exponenciais, tais como: John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Henri Wallon (1879-1962), Célestin Freinet (1881-1966), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1897-1980).

Dentro do contexto do movimento da Escola Nova, a teoria construtivista é influenciada principalmente pelos trabalhos de Vygotsky e Piaget, no qual prevê o indivíduo como construtor do seu próprio conhecimento (Maia, 2003). Carvalho e Struchine (2005) conceitua o movimento construtivista da seguinte forma:

“O construtivismo aborda o conhecimento como uma construção humana de significados na interpretação do mundo. É uma teoria que busca focar as múltiplas faces do mundo vivido, onde os indivíduos são observadores e analisadores das experiências dessa realidade, construindo e percebendo de forma pessoal e particular, buscando interferir neste mundo.” (Carvalho e Struchiner, 2005, p. 3).

A interação, cooperação e autonomia são características fundamentais para um ambiente de aprendizagem construtivista (Carvalho e Struchiner, 2005) e tais características foram definidas por autores que aprofundaram os seus estudos na teoria: Vygotsky, Piaget, Ausubel, Novak, Wilson, Moretto, Coll, Jonassen que dentre outros, forneceram elementos para esta interpretação (Maia, 2003). Carvalho e Struchiner (2005), a partir da teoria construtivista, consideram que “a premissa fundamental do construtivismo é a do aluno/profissional como sujeito ativo do seu próprio conhecimento”. A perspectiva construtivista considera que o aluno é protagonista do seu aprendizado e pode construir este conhecimento a partir de suas experiências de vida e resolução de problemas em contextos reais.

Já a teoria sócio construtivista considera que o conhecimento é fruto de uma construção social e não apenas cognitivo (Peres e Pimenta, 2016). Nesta perspectiva, o aluno é capaz de construir o seu conhecimento influenciado pelo meio, cultura e as interações no meio social. A teoria sócio construtivista valoriza as interações didáticas e a aprendizagem colaborativa. Peres e Pimenta (2016, p. 65) destaca que a teoria é passível de aplicação para qualquer nível de ensino e identifica dois níveis na construção do conhecimento: “(...) o desenvolvimento real, desenvolvimento atingido após ciclos de aprendizagem e o desenvolvimento proximal, cujo progresso está dependente da ação ou interação com os pares.”.

A corrente cognitivista compreende que a aprendizagem é “(...) um processo interno que envolve memória, pensamento, reflexão, abstração, motivação e metacognição” (Monteiro et alli, 2015). Entretanto, Peres e Pimenta (2016) mencionam que a aprendizagem pode ocorrer por meio de um processo dinâmico de codificação, processamento e reconhecimento da informação. Nesta perspectiva, os autores comentam que o processo de aprendizagem é mais complexo do que uma simples resposta a estímulos, ou seja, necessita de uma mudança cognitiva da pessoa, da forma que se percebe a realidade, filtra e organiza.

O cognitivismo tem como base estudiosos como: Anderson, Ausubel, Gardner, Gagné, Merrill, Norman, Novak, Reigeluth & Rumerlhart, entre outros, sendo que os princípios básicos da teoria são mencionados por Peres e Pimenta (2016);

“aprender a fazer; atenção centrada no professor que planeia as atividades; passagem de uma memória de curto prazo para uma memória a longo prazo; os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais; as representações mentais facilitam a aprendizagem; a aprendizagem pode ser intencional ou acidental; a memorização pode ser implementada pela prática, mas, sobretudo pela significação; a repetição é importante não pela quantidade, mas pelo facto da análise dos resultados permitir uma melhor compreensão e consequentemente melhores respostas seguintes.” (Peres e Pimenta, 2016, p. 63).

A corrente behaviorista ou chamada também de comportamentalista tem em Skinner o seu principal autor. Na teoria behaviorista o sujeito é considerado como uma pessoa que responde a estímulos externos, que são interiorizados e proporcionam uma resposta para resolver o problema apresentado (Maia 2003). A abordagem behaviorista tem o professor como o protagonista, ou seja, a aprendizagem é centrado no professor e o aluno não é estimulado a buscar as informações. A aprendizagem foca na aquisição de novos comportamentos, sendo que aprendizagem é desenvolvida por meio de estímulos e reforços, ou seja, um processo mecanizado. Skinner (*cit. in* Maia, 2003, p. 64) afirma que o comportamento pode ser determinado ao “induzir os estudantes a estudar, os empregados a irem ao trabalho, os pacientes a se comportarem de modo socialmente aceitável”.

A corrente behaviorista considera ainda que o aprendizado é interiorizado pelo sujeito na medida em que uma ação ou comportamento é realizado de forma repetida, desta maneira o comportamento seria uma forma de auferir o processo de aprendizagem (Monteiro et alli, 2015). Além de Skinner, a teoria comportamentalista se baseia nos estudos de Bandura, Pavlov, Thorndike, Watson (Peres e Pimenta, 2016).

Maia (2003) considera que a pedagogia deve-se estimular o aluno a buscar soluções, podendo este estímulo ocorrer por meio de grupos de estudo, pelo diálogo entre alunos e professores e ou a partir do estudo de questões que (...) “impliquem o desenvolvimento de destrezas cognitivas de avaliação, análise, síntese, e não mais a memorização inerte”.

A prática centrada no aluno estimula o discente a trabalhar de modo autônomo e independente, desenvolvendo a capacidade crítica e reflexiva, a partir de estímulos de

observar, experimentar, criar e executar (Maia, 2003). Nesta metodologia, o aluno possui metas definidas, no qual expressam diferentes níveis de desempenho: capacidade de análise, síntese, relação, comparação e avaliação. Abaixo, o quadro 3 apresenta as principais diferenças entre a aprendizagem centrada no professor e a aprendizagem ativa (Maia, 2003).

Quadro 3 - Diferenças entre o ensino centrado no professor e o ensino ativo

Ensino centrado no Professor	Ensino Ativo
<p>Professor</p> <p>O professor é o centro do processo ensino aprendizagem</p> <p>Não estimula a participação ativa do aluno</p> <p>Impõe a disciplina pela autoridade</p>	<p>Professor</p> <p>O professor atua como incentivador da aprendizagem</p> <p>Adapta o ensino as capacidades e limitações dos alunos</p> <p>Promove a cooperação e iniciativa dos alunos em sala de aula</p>
Aluno	Aluno
<p>O aluno é predominantemente passivo</p> <p>Não é estimulado a desenvolver iniciativas</p>	<p>O aluno é essencialmente ativo</p> <p>Tem autonomia para criar seus próprios esquemas de investigação e resolução de problemas</p>
Prática Pedagógica	Prática Pedagógica
<p>Objetivo do ensino: é assimilação dos conteúdos</p> <p>Conteúdos: sequência lógica, exposição predominantemente verbal.</p> <p>Procedimento: execução passiva das instruções/informações do professor por parte do aluno</p> <p>Avaliação: destina-se a averiguar quanto os estudantes aprenderam do que lhes foi ensinado para que possa atribuir notas no final do processo</p>	<p>Objetivo de ensino: capacidade de análise, síntese, relação, cooperação e avaliação.</p> <p>Conteúdos: atividades diversificadas variando conforme o interesse dos alunos</p> <p>Procedimentos: aluno incentivado a refletir sobre as informações recebidas</p> <p>Avaliação: finalidade de contribuir para a formação do aluno</p>

Fonte: Adaptado de Pinheiro e Gonçalves, 2001, *cit. in* Maia 2003, p. 50.

O professor José Moran (2005), considera que algumas dimensões na educação formal estão se solidificando e destaca três dimensões no qual passará a educação contemporânea:

“(1) o modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e virtual – em grupos e momentos diferentes, de acordo com a necessidade, com muita flexibilidade, sem os horários rígidos e planejamento engessado; 2) Metodologias ativas: aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) e 3) O modelo *on-line* com uma mistura de colaboração e personalização. Cada aluno desenvolve um percurso mais individual e participa em determinados momentos de atividades de grupo.” (Moran, 2005, p. 27).

Considerando a abordagem centrada no aluno, será apresentado nos tópicos seguintes algumas metodologias ativas de aprendizagem.

1. Metodologias ativas de aprendizagem

A expectativa em relação às mudanças na educação é grande, principalmente no Brasil onde os indicadores demonstram uma estagnação, principalmente no que se refere ao ensino básico medido pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A educação, em seus vários segmentos, encontra-se num contexto no qual exige respostas e desempenho cada vez mais elevados. Araújo (2011) considera que os profissionais da educação devem assumir uma nova postura, de forma que leve a reinvenção da educação. A escola tradicional do século XIX tem o desafio de proporcionar a nova geração de discentes um modelo de aprendizagem ativo, inter, multi e transdisciplinar (Araújo, 2011).

A definição das metodologias de aprendizagem em qualquer segmento da educação é fundamental para se alcançar os objetivos. Moran (2015) considera que as metodologias devem ser escolhidas de forma que os alunos sejam envolvidos em atividades complexas, no qual tenham que tomar decisões e avaliar cenários e os resultados.

“Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos.” (Moran, 2015, p. 17).

O exemplo acima considera a utilização de uma metodologia centrada no aluno, no qual o professor participa como um facilitador do processo. Rocha e Lemos (2014) afirma que neste método o professor deve acompanhar o desenvolvimento da atividade e caso perceba que não está ocorrendo a assimilação do conhecimento, a intervenção deve ser realizada pelo docente. Esta é a base das metodologias ativas, Barbosa e Moura (2013) cita que esta prática de ensino favorece o aluno nas atividades de “ouvir, ver, perguntar, discutir e fazer”.

Esta prática metodológica é considerada por Moran (2015) como “(...) ponto de partida para avançar em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Barbosa e Moura (2013) chamam atenção que em muitas vezes a expressão aprendizagem ativa é utilizada de forma imprecisa. O método tradicional de aprendizagem, focado no professor, não pode ser considerado uma metodologia ativa de aprendizagem. Em 1993, Meyers e Jones (*cit. in* Barbosa; Moura 2013) destacavam que pesquisas científicas da área cognitiva definem que “os alunos devem fazer algo mais do que simplesmente ouvir, para ter uma aprendizagem efetiva.”

Nas metodologias ativas o aluno precisa de se envolver ativamente, assim, é necessário ler, escrever, perguntar, discutir, realizar atividades que envolvam análise, síntese e avaliação (Barbosa e Moura, 2013). Neste contexto, o professor deve planejar as atividades e atuar como um supervisor e ou facilitador do processo de aprendizagem.

Moran (2015) defende que para se alcançar os objetivos propostos, a metodologia ativa exige que o professor deva se organizar para criar desafios, atividades e jogos que estimulem os alunos e ofereça recompensas. Para isso, o professor deve assumir o papel de articulador do processo e com sua capacidade de mediar e orientar conduzir as atividades estimulando e apoiando os discentes.

O psiquiatra americano William Glasser (1925-2013) aplicou sua teoria “Teoria da Escolha” para a educação. O autor defende que o professor tem o papel de guiar o aluno e não apenas de transmitir o seu conhecimento para que os discentes possam simplesmente memorizar. Glasser (*cit. in* Perrisse, 2011) afirma que focar apenas na memorização ou nas aulas expositivas é uma metodologia simplista e que passado alguns dias a maioria dos alunos esquecem. Glasser considera que o grau de aprendizagem poderá ser maior ou menor, conforme técnica utilizada, e os resultados com os métodos ativos de aprendizagem estariam entre 70% e 95% de absorção, figura 6:



Fonte: Adaptado de <http://www.arquivow.com/piramide-de-william-glasser/>

Figura 6 – Pirâmide de Glasser

As metodologias ativas podem ser aplicadas de várias formas, por vários métodos, entre eles: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em competências, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem colaborativa, aprendizagem experiencial. Nos próximos tópicos, os três primeiros métodos serão abordados com mais detalhes.

i. Aprendizagem baseada em problemas

A metodologia de aprendizagem baseada em problemas tem seu início no final da década de 1960 na Universidade de McMaster em Hamilton no Canadá, quando um grupo de professores decide realizar mudanças na educação da área médica e propõe um currículo focado na resolução de problemas Sousa e Schlunzen (2012).

Enquanto a prática metodológica do ensino tradicional foca nas aulas expositivas, sendo o professor protagonista e responsável pela transmissão do conteúdo, a aprendizagem baseada em problemas é uma estratégia centrada no aluno onde este assume o papel de

protagonista de seu aprendizado. Souza e Dourado (2015) observam que o modelo pedagógico tradicional tem sido pouco eficiente para a educação do século XXI, promovendo uma visão fragmentada e reducionista. Os autores consideram ainda que os professores devem buscar metodologias cujo foco seja centrado na aprendizagem:

“Visando a uma reorientação de rumos, nesse contexto, busca-se estimular os professores a pesquisar metodologias inovadoras que possibilitem o desenvolvimento das competências dos alunos para a problematização como componente fundamental de um método que seja centrado na aprendizagem. O foco na problematização possibilita uma visão transdisciplinar e tem como ponto de partida o levantamento de questões e a busca de soluções para os problemas identificados nos temas curriculares de cada disciplina, nos respectivos níveis de aprendizagem, com a finalidade de produzir conhecimento”. (Souza e Dourado, 2015, p. 187).

A literatura sobre a aprendizagem baseada em problemas apresenta conceitos que se convergem para um senso comum. Além da proposta de aprendizagem integrada, Souza e Dourado (2015) destacam que a ABP (Aprendizagem baseada em problemas) proporcionada a aquisições de conhecimentos, o desenvolvimento de novas habilidades, competências e atitudes em todo processo de aprendizagem.

Barrows; Lembro (*cit. in* Souza e Dourado, 2015, p. 184) possuem uma definição muito próxima do *problem based learning (PBL)*, no qual consideram que é um método que tem por definição a utilização de problemas como ponto inicial. A sua essência é a aprendizagem centrada no aluno e os professores são os facilitadores do processo de produção do conhecimento.

Ribeiro (2005, p.37) considera que a PBL é uma abordagem que abrange diversas variantes e que muitas atividades poderiam ser caracterizadas como PBL, tais como projetos e pesquisas. Porém, o autor cita Duch (1996) e Woods (2000) que definem a PBL :

“(…) um ambiente de aprendizagem no qual o problema é usado para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem, diferentemente das abordagens convencionais que utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito ou conteúdo. É esta a principal diferença entre a PBL e outras formas de aprendizagem ativa, em equipes, centrada nos alunos, voltada para a prática ou mesmo centrada em problemas.” (Ribeiro, 2005, p.37).

Os conceitos da aprendizagem por PBL são variados, porém uma das características é a de formação de grupos de alunos com o objetivo de analisar e resolver os problemas de forma colaborativa. Este processo se torna fundamental para se alcançar o sucesso,

principalmente com a interação entre alunos e o professor no ambiente educacional. Esta estrutura da PBL proporciona a investigação, discussões, reflexão e aprendizagem integral.

Souza e Dourado (2015) enfatizam que a PBL foca a compreensão e não somente a memorização e quanto maior a compreensão do assunto, mais fácil se torna a sua memorização e conseqüentemente o seu aprendizado. Os autores consideram ainda que o aprendizado em nível de memorização tem pouco valor no âmbito profissional e até mesmo social, sendo este um dos principais problemas das aulas expositivas tradicionais.

Enfatizando o aspecto prático da PBL, Sousa e Schlunzen (2012) sugerem que o processo se inicia com uma apresentação de problema aos alunos, sem qualquer esclarecimento sobre a solução, de forma que os alunos estudem os conteúdos necessários para analisar o problema, identificar as questões que se apresentam e as informações necessárias para a solução. Já na fase final os alunos são envolvidos em uma atividade reflexiva, onde os próprios alunos e seus pares se avaliam.

A Universidade de Maastricht, desde o desenvolvimento do PBL no final da década de 1960, apresentou uma forma sistematizada de se trabalhar, onde Deelman & Hoerberigs (*cit. in* Sousa; Schlunzen 2012, p. 46), apresentaram o referencial de Maastricht que propõe a resolução do problema em sete etapas:

1. Leitura da situação problema e esclarecimento de termos desconhecidos;
2. Identificação do problema proposto pelo enunciado;
3. Discussão do problema e formulação de hipóteses para resolvê-lo;
4. Resumo das hipóteses;
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem. Com base nos conhecimentos prévios são identificados os assuntos que devem ser estudados para a resolução do problema;
6. Estudo autônomo dos assuntos levantados no passo anterior;
7. Retorno ao grupo tutorial para discutir novamente o problema à luz dos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo autônomo.

A adoção de uma abordagem de ensino como o PBL carece de modificação nos processos instrucionais, educacionais e principalmente de seus atores: alunos e professores. Ribeiro (2005, p. 48) apresenta quadro comparativo, adaptado de *Stamford University*, no qual compara a abordagem tradicional e no contexto da PBL.

Quadro 4 - Abordagem convencional x abordagem PBL

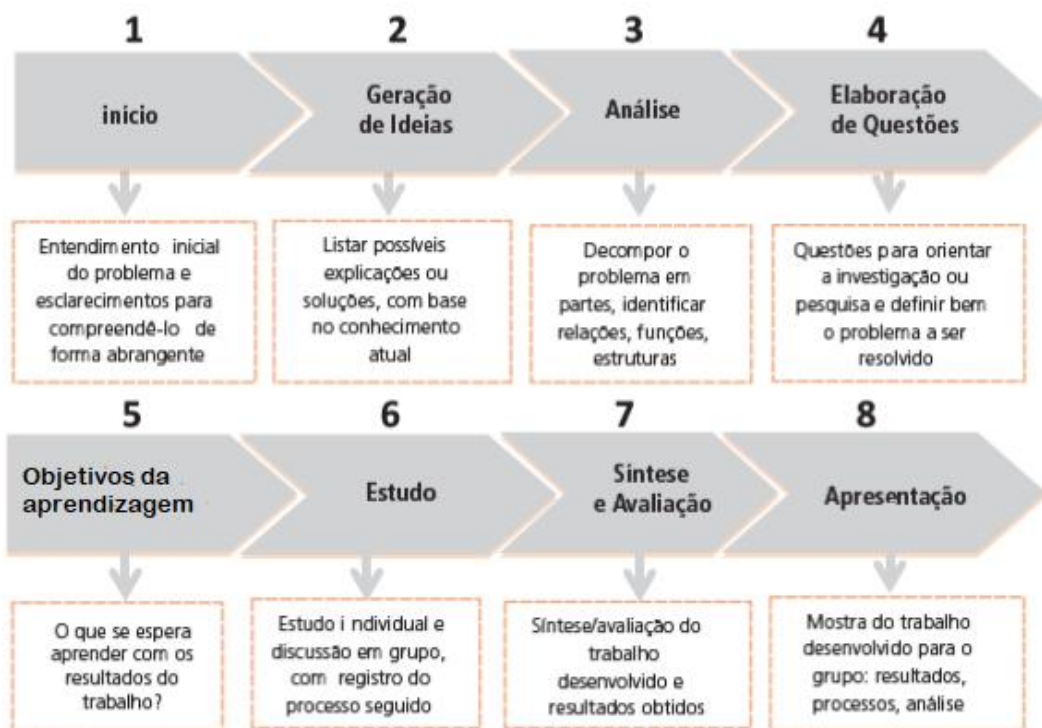
ABORDAGEM CONVENCIONAL	ABORDAGEM PBL
Docente assume o papel de especialista ou autoridade formal.	Papel do docente é de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional.
Docentes trabalham isoladamente.	Docentes trabalham em equipes que incluem outros membros da escola/universidade.
Docentes transmitem informações aos alunos.	Alunos se responsabilizam pela aprendizagem e criam parcerias entre colegas e professores.
Docentes organizam os conteúdos na forma de palestras, com base no contexto da disciplina.	Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação, delegam autoridade com responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitam a transferência de conhecimentos pelos alunos; Docentes aumentam a motivação dos alunos pela colocação de problemas do mundo real e pela compreensão das dificuldades dos alunos.
Docentes trabalham individualmente dentro das disciplinas.	Estrutura escolar é flexível e oferece apoio aos docentes; Docentes são encorajados a mudar o panorama instrucional e avaliativo mediante novos instrumentos de avaliação e revisão por pares.
Alunos são vistos como <i>tabula rasa</i> ou receptores passivos de informação.	Docentes valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, buscam encorajar a iniciativa dos alunos e delegam autoridade com responsabilidade aos alunos.
Alunos trabalham isoladamente.	Alunos interagem com o corpo docente de modo a fornecer <i>feedback</i> imediato sobre o curso com a finalidade de melhorá-lo continuamente.
Alunos absorvem, transcrevem, memorizam e repetem informações para realizar tarefas de conteúdo específico, tais como questionários e exames.	Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação que preveem um papel para o aluno na aprendizagem.
Aprendizagem é individualista e competitiva.	Aprendizagem ocorre em um ambiente de apoio e colaboração.
Alunos buscam a ‘resposta correta’ para obter sucesso em uma prova.	Docentes desencorajam a ‘resposta correta’ única e ajudam os alunos a delinear questões, equacionarem problemas, explorarem alternativas e tomarem decisões eficazes.
Desempenho avaliado com relação a tarefas de conteúdo específico.	Alunos identificam, analisam e resolvem problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, ao invés de simplesmente lembrá-los.
Avaliação de desempenho escolar é sumativa e o instrutor é o único avaliador.	Alunos avaliam suas próprias contribuições, além de outros membros e do grupo como um todo.
Aula baseada em comunicação unilateral; informação é transmitida a um grupo de alunos.	Alunos trabalham em grupos para resolver problemas; Alunos adquirem e aplicam o conhecimento em contextos variados; Alunos encontram seus próprios recursos e informações, orientados pelos docentes; Alunos buscam conhecimentos e habilidades relevantes a sua futura prática profissional.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2005, p. 48).

A aprendizagem baseada em problemas preza pela aquisição de conhecimentos de forma mais significativa e duradoura, além do desenvolvimento de habilidades e atitudes que são valorizadas também no ambiente profissional (Ribeiro, 2005).

Outro aspecto relacionado à vantagem da metodologia é a motivação e dinamismo proporcionado aos alunos. Há de se destacar o aspecto motivacional, que é um elemento fundamental para aprendizagem. Souza e Dourado (2015), apontam as seguintes vantagens do PBL: motivação; integração do conhecimento; habilidade de pensamento crítico; interação; e habilidades interpessoais. Entretanto, os autores mencionam a insegurança inicial para aplicação da metodologia como um dos aspectos negativos, “(...) diante da mudança de método de ensino, o novo traz inquietações, dúvidas e questionamentos”. O fator tempo é também uma das limitações para o uso da PBL, visto a necessidade do planejamento, preparação do ambiente, acompanhamento, instrução e adaptação dos discentes. A adequação curricular também é um aspecto relevante a ser considerado Moran (2015), caso contrário poderá se tornar um aspecto desfavorável.

A PBL proporciona sequências que podem variar conforme o nível de ensino, área do conhecimento e os objetivos de aprendizagem, conforme define Araújo (*cit. in* Barbosa e Moura, 2011, p. 58).

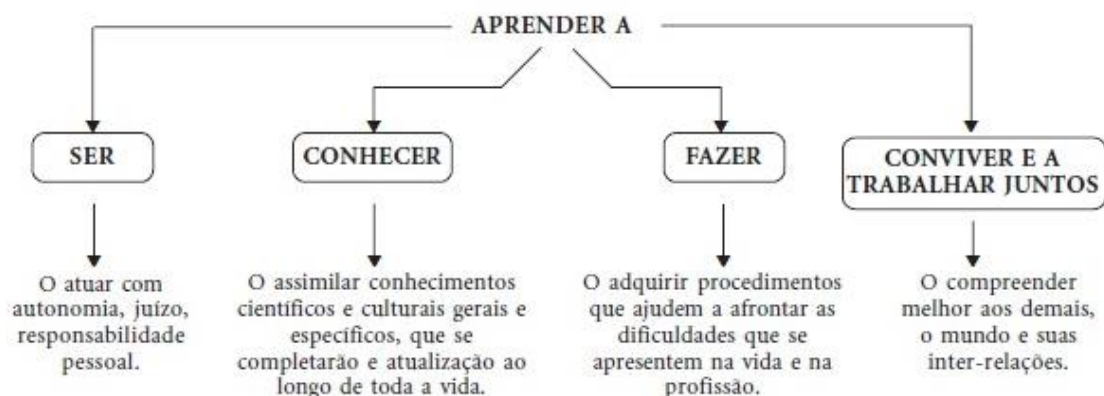


Fonte: Adaptado de Araújo *cit. in* Barbosa e Moura, 2011, p. 58.

Figura 7 – Etapas de aplicação da PBL

ii. Aprendizagem baseada em competências

A conferência mundial de educação para todos, realizado em 1990 em Jomtien na Tailândia, definiu quatro pilares como meta do desenvolvimento da educação para os países signatários, figura 8:



Fonte: Adaptado de <http://www.scielo.br/img/revistas/csc/v18n6/a35fig02.jpg>

Figura 8 – Etapas de aplicação da PBL

Nesta perspectiva, tais competências: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, são desenvolvidas no âmbito educacional com uma didática inovadora, em qualquer nível do ensino, mas de maneira centrada no discente, no seu protagonismo, por meio de metodologias ativas e não através dos métodos tradicionais, simplistas e conteudistas. Ainda, conforme relatório da UNESCO (2010):

“Essas necessidades referem-se tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), quanto aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimento, aptidões, valores, atitudes), indispensáveis ao ser humano para sobreviver, desenvolver suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, aprimorar sua qualidade de vida, tomar decisões ponderadas e continuar a aprender.” (UNESCO, 2010, p. 15).

Percebe-se que a proposta é formar um indivíduo portador de competências que envolvem o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, habilidades, conceitos, valores e atitudes. Cotta et alli (2013), considera:

“Uma educação centrada em competências se torna, desta forma, uma abordagem didática orientada para a execução imediata de habilidades, sendo um enfoque que contempla uma aprendizagem necessária para que o estudante atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social como profissional.” (Cotta et alli, 2013, p. 1848).

A formação baseada em competências tem seu início em 1920, nos Estados Unidos, porém com destaque a partir da década de 1960, quando David McClelland questionou sobre as avaliações acadêmicas que não garantiam êxito no trabalho e nem para a vida (Nunes e Barbosa, 2009). A partir dos anos 80 o “movimento do ensino baseado em competências” ganha novos contornos e Araújo (2001), afirma:

“O enfoque de formação profissional com base na noção de competências constitui uma ideia que vem se disseminando internacionalmente, sendo muitas as propostas e ações de educação, profissional e escolar, nela fundadas em diferentes países (...).” (Araújo, 2001, p. 21).

A aprendizagem baseada em competências tem como uma das características principais a tentativa de maior aproximação entre a educação e o trabalho. Araújo (2001) comenta que na década de 80, em diferentes países e incentivados por órgãos como a Unesco, sugeriram diversas propostas e ações focadas numa perspectiva de formação profissional, sendo aplicado numa esfera mundial, porém com suas próprias características, conforme país e setores no qual foram implementadas.

A transposição do conhecimento utilizando a metodologia pressupõe um ensino que produza competências verificáveis em situações e tarefas específicas (Nunes e Barbosa, 2009). Para alcançar este objetivo, utilizam-se atividades que tem como propósito aproximar a teoria da prática. Araújo (2001) sugere a utilização dos conceitos visto em sala de aula seja exercitado no ambiente profissional de empresas e indústrias, por meio de práticas supervisionadas por profissionais qualificados.

No Brasil, os cursos de nível técnico e também de nível superior, graduação e graduação tecnológica possuem em seu currículo carga horária obrigatória para os alunos exercitarem o conhecimento no mercado de trabalho ou em atividades extencionistas nas Universidades. É fato que nem sempre estes estágios são ofertados pelas instituições com o objetivos que se propõe de fato, mas de alguma maneira é uma forma do estudante ter contato com mercado de trabalho.

Despertar o interesse do aluno é um desafio que compete também e, principalmente, ao professor. Neste sentido, Radaelli (2016) citam algumas possibilidades em que os professores podem utilizar novas metodologias com o propósito da aprendizagem por competências:

“Priorizar o trabalho com habilidades operatórias”. Habilidade operatória é a capacidade cognitiva ou apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais; aptidão que pode ser estimulada e que ajuda a fazer conexões e construir significados. Trabalhar as diferentes memórias: instigar a mente dos alunos a comparar e analisar, convidá-los a pesquisar e relatar. O aluno chega à escola com uma memória carregada de significados. Estimulá-lo a interagir fará com que ele perceba a possibilidade de fazer diferentes leituras em seu meio. Fazer relações entre causas e consequências lhe dará uma visão ampla de significados. "Dar cor, vida e gosto ao currículo: Procurar contextualizar o aluno às experiências, ao universo vocabular e ao momento do aluno." (Radaelli, 2016, p. 54).

Como ocorre nas metodologias ativas, a implementação da aprendizagem por competência carece de um planejamento curricular adequado e pertinente ao propósito. O processo de avaliação e certificação das competências adquiridas deve ser demonstrada, independente da forma como o discente tenha alcançado Nunes e Barbosa (2009). O autor destaca ainda que o resultado desta avaliação deve ser comparada ao padrão de desempenho desejado e que a certificação das competências desenvolvidas deve ser apresentada ao discente com o objetivo formativo, para que possa compreender as competências adquiridas e aquelas que necessitam de aprimoramento.

i. Aprendizagem baseada em projetos

Para tratar da aprendizagem baseada em projetos é importante que se tenha a definição do que seja projetos, Barbosa e Moura (2013) conceituam da seguinte forma:

“Projetos são empreendimentos finitos com objetivos bem definidos e nascem a partir de um problema, uma necessidade, uma oportunidade ou interesses de uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma organização.”
Barbosa e Moura (2013, p. 60).

Ainda segundo os autores, os projetos podem ser organizados da seguinte maneira: projetos de intervenção; desenvolvimento; pesquisa; ensino e aprendizagem. Na perspectiva do ensino e educação, Bender (2014) tem a seguinte visão sobre a aprendizagem baseada em projetos:

“A aprendizagem baseada em projetos é uma modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.” (Bender, 2014, p. 9).

A aprendizagem baseada em projetos tem como seus percussores John Dewey e William Kilpatrick (Barbosa e Moura, 2013). Na ótica de Kilpatrick, o projeto na perspectiva de ensino e aprendizagem teria quatro fases essenciais: intenção, planejamento, execução, e julgamento. Já para Dewey, os projetos realizados pelos alunos necessitariam do auxílio do professor que poderiam “assegurar o processo o processo contínuo de aprendizagem e crescimento” (Barbosa e Moura, 2013, p. 61).

Rocha e Lemos (2014) consideram que a metodologia ganhou muito espaço, principalmente, nas Universidades de ciências aplicadas, visto a necessidade dos discentes desenvolverem habilidades para a vida profissional. Segundo os autores, os professores devem selecionar problemas “mal estruturados” e de forma interdisciplinar o docente orienta o processo de aprendizagem, sendo que ao final da atividade deve ser realizado um interrogatório para certificação da aprendizagem. Este processo deve ser realizado em quatro etapas: intenção, planejamento, execução e julgamento (Rocha e Lemos, 2014).

O uso da metodologia baseada em projetos não é recente, porém sua utilização foi aprimorada ao longo dos anos, principalmente com o advento da tecnologia. Considerada

como uma metodologia ativa encontra-se na literatura diversos autores que destacam as vantagens da metodologia em contraponto a pedagogia tradicional.

Barbosa e Moura (2013) destacam que a metodologia proporciona uma aprendizagem significativa e real, ao contrário da tradicional que prevalece uma retórica com a ênfase verbal e descontextualizada. Bender (2014, 10) contextualiza a metodologia de uma maneira ainda mais enfática: “A ABP (Aprendizagem Baseada em Projetos) parece muito bem posicionada para se tornar o principal modelo de ensino neste século, e é recomendável que os educadores sigam essa abordagem de ensino inovadora”. Bender (2014) defende ainda que a aprendizagem por projetos é das formas mais eficazes de envolver os alunos e é recomendada por muitos líderes educacionais na atualidade, o autor cita que para melhor eficácia deve ser observado os seguintes critérios:

“1- Um currículo elaborado em torno de problemas com ênfase em habilidades cognitivas e conhecimento. 2- Um ambiente de aprendizagem centrado no aluno, que utilize pequenos grupos, e uma aprendizagem ativa em que os professores atuem como facilitadores. 3- Resultado dos alunos focados no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motivação e amor pela aprendizagem permanente.” Bender (2014 p. 25).

É fato que a metodologia é uma disruptura em relação ao modelo centrado no professor, como outras metodologias ativas tratadas neste capítulo. O aluno é o centro do processo é também o protagonista do seu desenvolvimento. Porém, o professor possui um papel importante de conduzir e estimular o desenvolvimento do discente, apresentando situações reais e contextuais de vida de forma a estimular ainda mais os alunos.

IV. O Modelo híbrido de aprendizagem: blended learning

A Educação a Distância é uma realidade na sociedade atual, a proliferação de cursos, bem como a demanda por esta modalidade é inquestionável e talvez proporcional a sua contribuição para reduzir desigualdades. O desenvolvimento pessoal, ou na educação corporativa, e para aqueles que fisicamente estão mais distantes dos grandes centros educacionais não seria possível sem o ensino a distância.

Contudo, a experiência do e-learning demonstrou que há lacunas que precisam ser ajustadas. A modalidade, conforme já demonstrada neste trabalho, proporciona ainda altos índices de evasão escolar, que entre outros aspectos, merece uma atenção especial de estudo. Nesta linha, Sousa (2015, p 60) descreve “(...) evidentemente a educação essencialmente on-line não mostrou ser a panaceia que muitos esperavam, mas trouxe um inegável impacto positivo em muitas esferas da educação”.

Moran (2003) compreende que é necessário reinventar a forma de ensinar e aprender, pois os modelos tradicionais estão se mostrando cada vez mais inadequados. O autor considera ainda que “educar com as novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças.”

A revolução proporcionada nesta quinta geração do ensino a distância é inquestionável, mas para Moran (2003) a interação proporcionada pelo e-learning ainda é pobre, se comparar com a possibilidade da interação presencial. Assim, Fernandes (2015) entende que a “barreira” entre estas modalidades deve ser rompida:

“A aprendizagem tornou-se fluída, havendo uma *liquefação* das fronteiras entre presencial e distância. Torna-se assim necessário conceber um modelo *plástico* de intervenção que abarque a flexibilidade que hoje é potenciada pela sociedade em rede.” (Fernandes, 2015, p. 158).

Tori (2010, p. 32) corrobora nesta perspectiva e comenta que quando se faz uma opção para o uso exclusivo de uma solução educacional baseada no virtual ou presencial se perde a oportunidade de encontrar uma maneira de trabalhar com estas duas modalidades de aprendizagem, o autor afirma, ainda, que uma vez adicionada aos cursos tradicionais os

recursos virtuais e os cursos a distância incorporarem atividades presenciais, ficará cada vez mais impossível separar essas modalidades de ensino.

No início dos anos 2000, Moran (2003) já manifestava sobre a formação do ensino híbrido, onde se utiliza práticas pedagógicas mescladas entre atividades presenciais e a distância, figura 9: “O presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, através da Internet.” O autor considera que no formato híbrido os encontros presenciais ficam muito valorizados e considera que nada supera a presença física dos alunos e do professor:

“Como até agora a aprendizagem é feita basicamente de forma presencial, não lhe damos valor. Em cursos semipresenciais, se demoramos muito para retornar à sala de aula, há uma expectativa pelo reencontro, um desejo de ver-nos, de estar juntos, de colocar em comum nossas impressões. A flexibilização curricular revalorizará a importância de aproveitar os momentos de presença física.” (Moran, 2013, p. 3).



Fonte: Adaptado de http://www.cibersociedad.net/public/coms3con/125_k3_ubf1pm.JPG

Figura 9 – Modelo b-learning

Em 2013 os autores americanos Clayton Christensen, Michael Horn e Heather Staker trataram sobre o ensino híbrido como uma inovação sustentada em relação a sala de aula tradicional. A forma híbrida é considerada como uma tentativa de se oferecer “o melhor de dois mundos - as vantagens da educação on-line combinadas com todos os benefícios da sala de aula tradicional.” (Christensen *et alii*, 2013). Ainda sobre a metodologia híbrida, os pesquisadores consideram:

“O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.” (Christensen *et alii*, 2013, p.7).

Na perspectiva do ensino híbrido a integração entre sala de aula e ambientes virtuais se tornam complementares. Bacich e Moran (2015) citam que esta integração proporcionará “abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola.” A educação híbrida compreende “(...) misturar, mesclar, blended, onde se combina vários aspectos, entre eles o espaço, tempo, atividade, metodologia e público” (Bach e Moran, 2015, p. 1).

O termo blended foi utilizado por Bacich e Moran para tratar sobre a educação híbrida, misturada, ou seja, blended learning. O termo refere-se a uma aprendizagem mista, mesclada, híbrida entre a educação presencial e a distância. O termo blended learning não é algo novo e encontra-se na literatura algumas definições, no qual serão abordadas a seguir.

Monteiro *et alii*. (2015) relata que inicialmente o termo blended learning foi utilizado para as situações onde ocorre a ligação da sala de aula presencial e o ensino a distância. Araújo (2009) comenta que o blended learning emerge como mais uma metodologia de ensino aprendizagem de cursos superiores, sendo o termo utilizado como a ligação entre a sala de aula tradicional e a Educação a Distância. Torres *et alii*. (2014) considera que o modelo híbrido de ensino busca combinar atividades pedagógicas do ensino presencial e a distância com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos.

Para Staker e Horn (2012), blended learning funciona como um programa de educação formal em que o aluno aprende através de conteúdos on-line com orientação e controle de quando utilizar, o local e o ritmo. Valente (2014) complementa ainda que no caso do blended learning o conteúdo da disciplina e o seu conjunto de orientações deve ser elaborado de forma personalizada, não sendo adequado a utilização de qualquer material. O autor considera ainda que a parte presencial deve ter a participação de um professor :

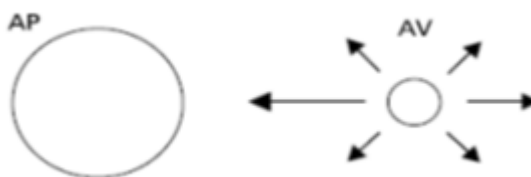
“(...) a parte presencial deve necessariamente contar com a supervisão do professor, valorizar as interações interpessoais e a ser complementar às atividades on-line, proporcionando um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente e personalizado.” (Valente, 2014, p.42).

Driscoll (*cit. in* Torres, 2014) menciona que o blended learning visa combinar pelo menos quatro métodos diferentes: tecnologias baseadas na internet, sala de aula virtual, uso de vídeos, áudios e disponibilização de materiais on-line. O autor relata ainda que neste processo de ensino se utiliza práticas pedagógicas combinadas: construtivismo, behaviorismo e cognitivismo. Bacich e Moran (2015) lembram que a educação sempre foi misturada, híbrida, porém com a mobilidade e conectividade, porém ficou “(...) muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo”.

Tori (2010, p. 30), apresenta uma representação da evolução do modelo de aprendizagem e considera o blended learning o futuro do ensino. Nesta perspectiva, temos o modelo tradicional com aulas totalmente presenciais, em seguida o modelo híbrido com uma pequena participação de atividades on-line por meio do blended learning e a aplicação futura com grande participação de atividades fora da sala de aula.

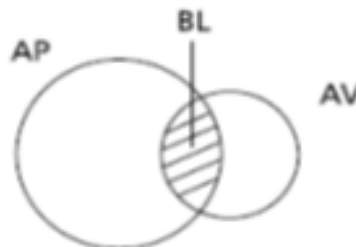
Passado

- Predomínio: aprendizagem presencial
- Sistemas totalmente separados
- Avanços nas tecnologias interativas



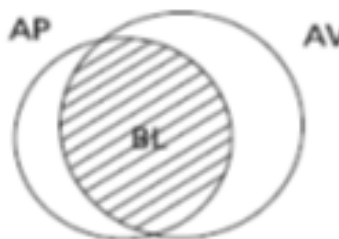
Presente

- Expansão dos sistemas AV
- Aproximação entre AP e AV
- Blended Learning em expansão



Futuro

- Predomínio do BL
- Novas tecnologias interativas aumentam a sensação de presença e imersão



Fonte: Adaptado de Tori (2010, p. 30).

Figura 10 – Evolução do modelo de ensino

Moran (2002) também já afirmava que a tendência das práticas educativas seriam combinadas entre o presencial e o virtual e que em poucos anos dificilmente se terá um curso totalmente presencial:

“(...) as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta.” (Moran, 2002, p. 3).

Os custos dos cursos no formato blended learning também são apontados como um fator positivo. A proposta é que o investimento dos cursos seja reduzido, visto a carga horária presencial e o maior alcance de participantes. Araújo (2009) afirma que os custos é um atrativo a mais para os cursos na modalidade blended learning e que proporciona significativo aumento na demanda dos cursos, principalmente pelo fato do valor de investimento mais econômico, além de permitir que estudantes que estão mais afastados desloquem minimamente para participação nas atividades presenciais.

Ainda na perspectiva de custo para implementação do blended learning, Moran (2015) compreende que basicamente todas as instituições educacionais podem trabalhar com a metodologia, inclusive escolas mais carentes que não possuem recursos financeiros para implementação de tecnologias sofisticadas. O importante será a implantação do modelo que une a economia e inovação. O autor considera ainda que as instituições utilizarão predominantemente o blended, que fará a união entre o presencial e a Educação a Distância:

“Os cursos presenciais se tornarão semipresenciais (híbridos), principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária. Os a distância partem do modelo mais semipresencial ou híbrido e se fortalecem no on-line. O caminho é o da convergência em todos os campos e áreas (...).” (Moran, 2015, p.30).

O modelo blended já é uma realidade no meio educacional, são várias teorias e modelos para implementação. Talvez seja o modelo mais adequado para a geração dos nativos digitais. Porém, há de se lembrar de que aplicação do modelo perpassa por um número considerável de imigrantes digitais, temo utilizando por Presnky (2001) para caracterizar a geração que nasceu anterior a “era digital”. Assim, o papel do professor é fundamental neste processo, pois o docente terá a responsabilidade de todo planejamento para tornar a metodologia mais atraente, interativa e motivadora.

O professor, pela própria concepção da profissão, deve se atualizar constantemente, se inteirar sobre práticas pedagógicas, processos de aprendizagem direcionados para o perfil dos discentes no qual: crianças, adolescentes e ou adultos. Em contra partida, a instituição de ensino deve organizar um planejamento para a implementação do modelo, envolvendo toda comunidade educacional, gestores, professores, alunos e até os pais dependendo do segmento da Instituição.

O papel do docente é fundamental neste processo, e adotar o meio digital para o ensino presencial exige muito estudo, organização, e análise para identificar quais turmas e disciplinas poderão utilizar o ambiente virtual (Torres *et alii.*, 2014). Além de acompanhar e incentivar os alunos, a metodologia pode proporcionar aulas mais atraentes e desenvolver o pensamento crítico dos alunos:

“Na qualidade de prática educativa, adoção de uma metodologia híbrida tem como principais objetivos a promoção da aprendizagem autônoma relacionada à experiência e o incentivo à educação permanente por meio de um ensino de qualidade.” (Torres *et alii.* 2014, p. 2355).

Para Moran (2015) é possível promover as mudanças necessárias para a implementação do blended learning de forma gradativa: “Podemos realizar mudanças incrementais, aos poucos ou, quando possível, mudanças mais profundas, disruptivas, que quebrem os modelos estabelecidos”. Moran considera ainda que prevalecerão no mercado somente as instituições que de fato se organizarem para estas mudanças:

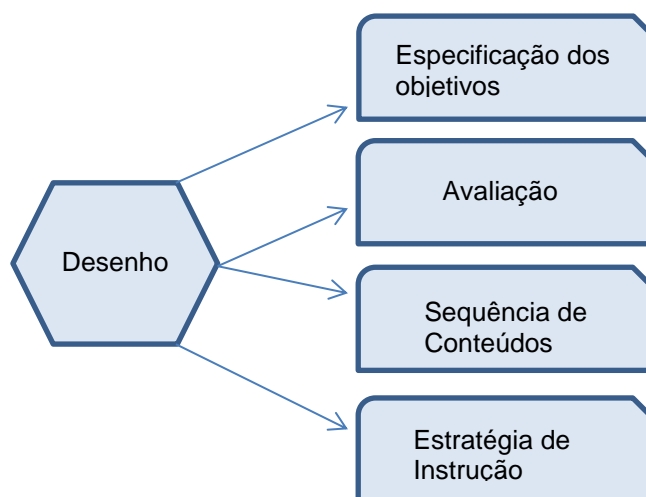
“Prevalecerão, no médio prazo, as instituições que realmente apostem na educação com projetos pedagógicos atualizados, com metodologias atraentes, com professores e tutores inspiradores, com materiais muito interessantes e com inteligência nos sistemas (plataformas adaptativas) para ajudar os alunos na maior parte de suas necessidades, reduzindo o número de horas de tutoria, mas com profissionais capacitados para gerenciar atividades de aprendizagem mais complexas e desafiadoras.” Moran (2015, p.29).

1. Aplicando o blended learning

Monteiro *et alii.* (2015) faz um registro onde menciona que historicamente há uma tendência de se buscar numa inovação tecnológica a sua aplicabilidade na educação: “foi assim com os projetores, televisores, computadores e mais recentemente com a internet”. A pesquisa sobre o aprimoramento da educação tem evoluído e se disseminado, principalmente no que tange ao uso do computador e internet (Christensen *et alii.*, 2012). A tecnologia da educação centrada no aluno é uma realidade, diversas plataformas são desenvolvidas com o objetivo de tornar a aprendizagem interativa, motivadora e eficiente.

Os sistemas de blended learning segundo Bonk e Graham (*cit. in* Monteiro *et alii.* 2015, p. 391) podem ser classificados em três categorias e assumidos por diferentes fases: “a permissão inicial para o blended learning; o reforço da utilização do blended learning; a transformação da pedagogia a partir do blended learning”. Nesta última fase a proposta pedagógica é diferenciada em relação às duas outras iniciais, onde o foco é a transmissão da informação para o modelo centrado no aluno.

Na perspectiva de planejamento para implantação do modelo blended learning, Peres e Pimenta (2016, p. 40) propõem que após a fase de análise deve se organizar o desenho da estratégia de instrução em quatro fases, figura 11.



Fonte: Adaptado de Peres e Pimenta (2016, p. 40)

Figura 11 – Planejamento para implementação do modelo blended learning

Na fase de especificação dos objetivos a proposta é que se defina o que os alunos aprenderão, e para alcançar estes objetivos à literatura científica sugere que se utilize a taxonomia de Bloom, figura 12. Nesta etapa é necessário que os alunos saibam quais são os níveis de compreensão e complexidade que se deseja alcançar. Peres e Pimenta (2016) afirmam que as especificações dos objetivos de aprendizagem servem como um guia para o professor e também para os alunos.



Fonte: Adaptado de <http://slideplayer.com.br/slide/1249237/>

Figura 12 – Objetivos educativos - taxonomia de Bloom

A avaliação é a fase seguinte do modelo proposto por Peres e Pimenta (2016). Os autores consideram que nesta fase a questão principal é “(...) como é que os alunos irão demonstrar se atingiram os objetivos definidos?”. Os autores recorrem a Born (2003), que defende a avaliação pode ser classificada em dois grandes grupos: sumativa ou formativa. A avaliação sumativa consiste em auferir os resultados logo após a conclusão da atividade, sendo que a formativa ocorre de uma maneira contínua durante todo o processo Born (*cit. in* Peres e Pimenta, 2016).

O processo de avaliação consiste de forma resumida em identificar as competências adquiridas pelo discente. Nesta perspectiva, Monteiro *et alii.* (2015) afirmam que a avaliação do estudante “(...) tem por objetivo a aferição da qualidade das intervenções e as

competências por si desenvolvidas (...)", ou seja, a qualidade do resultado das intervenções do docente são também avaliadas pelo que o é apresentado pelo discente.

Após definição dos processos de avaliação, a partir dos objetivos a serem alcançados, deve-se organizar e preparar os conteúdos. Ledesma (2011) considera que este trabalho deve considerar preliminarmente o público que se quer alcançar. Tendo esta identificação clara, define-se o tipo de atividade que se quer e pode trabalhar. Gomes (2013) considera que deve ser realizada uma combinação de conteúdos estruturados, no qual se devem adaptar as situações propostas para a aprendizagem, alternando conteúdos gerais e também conteúdos expansíveis a outros contextos, ou seja, uma abordagem multidisciplinar.

As estratégias de como ocorrerá à instrução se dará após a definição dos objetivos, utilizando a Taxonomia de Bloom; o planejamento da avaliação, definindo se na modalidade presencial ou on-line; formativa ou sumativa, considerando a estruturação dos conteúdos. Peres e Pimenta (2016) consideram que esta etapa é que exige uma maior dedicação de tempo, esforço, preparação e acompanhamento.

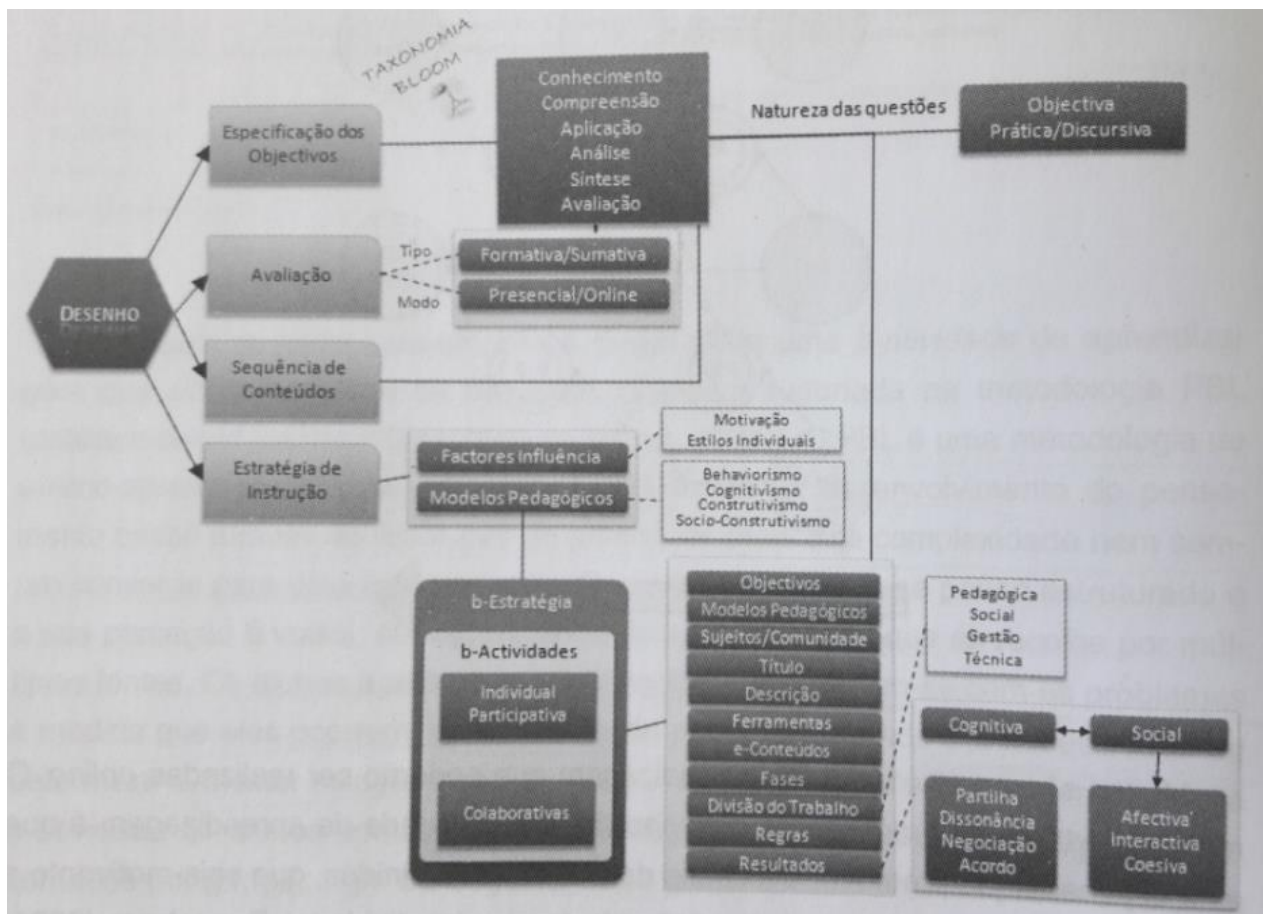
O professor assume um papel ainda mais desafiador no processo de ensino e aprendizagem. Peres e Pimenta (2016, p. 52) consideram que a motivação é um fator crucial: "(...) a motivação surge como um fator de influência determinante para a participação qualificada dos alunos nas atividades de aprendizagem." Uma atividade com alta complexidade para ser desenvolvida de forma individual numa plataforma e-learning pode ocasionar desistência e desmotivação. Por outro lado, se o nível da atividade for muito baixa e pouco desafiadora os alunos podem não se sentir motivados para desenvolver.

Chickering e Gamson (*cit. in* Peres e Pimenta) consideram que além da motivação, é necessário também outros fatores para garantir o sucesso na aprendizagem individual ou em grupo:

"garantir um contato frequente entre os alunos e a instituição; recorrer a técnicas de aprendizagem ativas; garantir a reciprocidade e cooperação entre os alunos; garantir o pronto feedback; efetuar uma correta definição do tempo; comunicar as maiores expectativas; respeitar as diferenças de talentos e formas de aprendizagem." (Chickering e Gamson, *cit. in* Peres e Pimenta, 2016, p. 54).

O caminho para se alcançar os resultados propostos perpassa pela definição do modelo pedagógico. Allen (*cit. in* Peres e Pimenta, 2016) aponta que as teorias da aprendizagem que mais adequadas para se trabalhar no blended learning estão enquadradas nas correntes behaviorista, cognitivistas e construtivistas. O autor afirma ainda que não é necessária a escolha de uma teoria e que pode ocorrer uma combinação conforme o nível de conhecimento dos alunos e nível cognitivo a seguir. Como estas correntes teóricas foram abordadas nos capítulos III deste trabalho, não se detalhará nesta etapa o propósito destas teorias.

Por fim, temos o desenho do modelo completo, figura 13, proposto por Peres e Pimenta (2016, p. 74) para aplicação do blended learning. É importante ressaltar que não existe um modelo padrão, mas há elementos e etapas necessárias a seguir para se obter os resultados planejados.



Fonte: Adaptado de Peres e Pimenta (2016, p. 74)

Figura 13 – Fases do desenho do modelo

2. A escolha do modelo blended learning

O capítulo anterior apresenta os conceitos do b-learning, suas características, a adaptação necessária dos professores e alunos. A implementação de uma metodologia carece de planejamento e adaptação curricular. Moran (2015) afirma que “os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e on-line”. Peres e Pimenta (2016) consideram que pensar em sistemas de aprendizagem mediados por tecnologias digitais deve necessariamente “(...) pensar em modelos de instrução”.

Os modelos de instrução são necessários para a organização do objetivo que se pretende alcançar, estes modelos servem de guia para a concepção de um curso, módulo ou unidade curricular (Peres e Pimenta, 2016).

Há inúmeros modelos para o desenvolvimento de cursos a distância e alguns outros para o formato b-learning (Moreira et alii, 2016). O autor afirma que é muito comum a mistura de modelos de aprendizagem, o que diferencia o b-learning é a introdução das tecnologias de informação e comunicação.

Christensen *et alii* (2013) apresentou em 2012 um artigo que categorizava os principais modelos trabalhados por instituições educacionais americanas. Este estudo apresentou o b-learning da seguinte forma: modelos sustentados (rotação por estações, laboratório rotacional e sala de aula invertida) e modelos disruptivos (rotação individual, Flex, À La carte e virtual enriquecido), figura 14.



Fonte: Adaptado de Christensen *et alii*, 2013, p. 28.

Figura 14 – Modelos b-learning

A escolha do modelo para implementação não deve ser ocorrer de forma aleatória. Horn e Staker (2015, p. 234) afirma que o modelo deve ser adaptado ao tipo de problema e sugere que se façam seis perguntas para identificar qual modelo aplicar entre os sete mais utilizados pelo b-learning, quadro 5.

Quadro 5 - A escolha do modelo b-learning

Pergunta	Rotação por Estações	Laboratório Rotacional	Sala de Aula Invertida	Rotação Individual	Flex	À La Carte	Virtual Enriquecido
Que problema você está tentando resolver?	Problema central envolvendo alunos regulares	Problema central envolvendo alunos regulares	Problema de não consumo	Problema de não consumo	Problema de não consumo	Problema de não consumo	Problema de não consumo
Que tipo de equipe você precisa para resolver o problema?	Funcional, peso leve e peso pesado	Funcional, peso leve e peso pesado	Funcional, peso leve e peso pesado	Funcional, peso leve e peso pesado	Autônoma	Autônoma	Autônoma
O que você quer que os alunos controlem?	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso, com a flexibilidade de pular aula presencial às vezes	Seu ritmo e caminho durante a porção on-line do curso, com a flexibilidade de pular aula presencial às vezes
Qual deve ser, na sua opinião, o papel principal do professor?	Transmitir conteúdo presencial	Transmitir conteúdo presencial	Fornecer tutoria, orientação e enriquecimento presenciais para suplementar as lições online	Fornecer tutoria, orientação e enriquecimento presenciais para suplementar as lições online	Um espaço de aprendizagem grande e aberto	Qualque ambiente supervisionado e seguro	Um espaço de aprendizagem grande e aberto
Que espaço físico você pode utilizar?	Salas de aula existentes	Salas de aula existentes e um laboratório de informática	Salas de aula existentes	Um espaço de aprendizagem grande e aberto	Um espaço de aprendizagem grande e aberto	Qualquer ambiente supervisionado seguro	Um espaço de aprendizagem grande e aberto
Quanto dispositivos conectados à internet estão disponíveis	Suficientes para uma fração dos alunos	Suficientes para uma fração dos alunos	Suficientes para todos os alunos usarem em aula e ter em casa ou após a escola	Suficientes para todos os alunos ao longo de todo o período de aula	Suficientes para todos os alunos ao longo de todo o período de aula	Suficientes para todos os alunos usarem em aula e ter em casa ou após a aula	Suficientes para todos os alunos usarem em aula e ter em casa ou após a aula

Fonte: Adaptado de Horn e Staker (2015, p. 234).

A escolha do modelo pode ocorrer de forma mista, ou seja, uma combinação onde o modelo se ajusta a as circunstâncias. Horn e Staker (2015) consideram que a utilização de modelos mistos é uma grande oportunidade para se utilizar a criatividade na aprendizagem, pois permite, por exemplo, a combinação da Sala de Aula Invertida e o Laboratório Rotacional, ou Rotação individual À La Carte, entre outras combinações. O próximo tópico apresentar-se-á com mais detalhes os quatro modelos mais utilizados na metodologia híbrida das escolas americanas.

i) O modelo de Rotação

O modelo de rotação pode ser aplicado dentro de um curso específico, graduação, pós-graduação ou até mesmo em uma disciplina de um curso. Neste modelo, Christensen *et alii* (2013) afirma que para melhor aproveitamento “(...) os alunos devem revezar entre modalidades de ensino, em um roteiro fixo ou a critério do professor, sendo que pelo menos uma modalidade é a do ensino on-line.” Sendo em que uma das modalidades deve ocorrer

atividades on-line, as demais podem ser trabalhadas com atividades em grupos, tutoria individual ou trabalhos escritos. Horn e Staker (2015) destacam ainda que o professor é quem define qual momento deve ocorrer à rotação dos alunos nas atividades.

O modelo de rotação já é trabalhado na educação há algum tempo, porém não com o componente virtual. Este modelo talvez seja o que mais atrai os professores na educação híbrida, seja pela sua facilidade de aplicação ou pela aceitação dos discentes. O modelo não exige complexas adequações do ambiente físico das salas de aula e possui baixo custo ou praticamente nenhum para sua implementação.

O modelo de rotação pode ser trabalhado em quatro subcategorias: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual, que serão abordados a seguir.

(1) O modelo de Rotação por estações

O modelo de rotação por estações pode ocorrer dentro do ambiente da própria sala de aula ou de um conjunto de salas e ou laboratório de informática. Bacich e Moran (2015) detalham um exemplo da aplicação do modelo:

“os estudantes são organizados em grupos, e cada um desses grupos realiza uma tarefa de acordo com os objetivos do professor para a aula. Um dos grupos estará envolvido com propostas on-line que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor. Após determinado tempo, previamente combinado com os estudantes, eles trocam de grupo, e esse revezamento continua até que todos tenham passado por todos os grupos.” (Bacich e Moran, 2015, p. 1)

Bacich e Moran (2015) destacam que é importante valorizar os momentos em os alunos possam trabalhar colaborativamente e também individualmente. Chamam a atenção também para as atividades que devem ser planejadas para ocorrerem independentes e de maneira integrada, de forma que ao final todos os alunos possam ter perpassado pelos conteúdos.

(2) O modelo Laboratório Rotacional

Este modelo se caracteriza pelo uso de um laboratório de informática, tablets ou notebook em salas de aula. Christensen *et alii* (2013, p. 27) conceitua da seguinte maneira

“(…) é aquele no qual a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para o ensino on-line”.

O modelo prevê que as atividades iniciem na sala de aula tradicional e na rotação utilize equipamentos para o acesso a conteúdos on-line. Bacich e Moran (2015) exemplificam o uso desta metodologia da seguinte maneira:

“os estudantes usam o espaço da sala de aula e o laboratório de informática ou outro espaço com tablets ou computadores, pois o trabalho acontecerá de forma on-line. Assim, os alunos que forem direcionados ao laboratório trabalharão nos computadores individualmente, de maneira autônoma, para cumprir os objetivos fixados pelo professor, que estará, com outra parte da turma, realizando sua aula da maneira que considerar mais adequada.” (Bacich e Moran, 2015, p. 2).

O laboratório rotacional é um modelo que não rompe com os métodos tradicionais da sala de aula presencial, apenas inclui uma atividade a ser desenvolvida com uso de tecnologia. Christensen *et alii* (2013) afirma que trabalha com simplicidade e conveniência, pois utiliza o ensino on-line como uma inovação sustentada por meio do ensino híbrido.

(3) Sala de aula invertida

Este é um modelo com todas as características de um ensino híbrido. Bacich e Moran (2015, p. 2) definem da seguinte maneira: “a teoria é estudada em casa, no formato on-line, por meio de leituras e vídeos, enquanto o espaço da sala de aula é utilizado para discussões, resolução de atividades, entre outras propostas.” Christensen *et alii* (2013, p. 27) sintetiza que “(…) a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor e fora da escola para aplicação do conteúdo e lições on-line.” A autor destaca ainda que esse modelo tem sido utilizado pelos professores para potencializar o engajamento dos estudantes.

Bacich e Moran (2015) consideram que é possível aprimorar este modelo, sendo que para isso o professor deve envolver o aluno na descoberta e experimentação nas atividades iniciais, ou seja, “(…) oferecer possibilidades de interação com o fenômeno antes do estudo da teoria”. Os autores afirmam ainda que diversos estudos comprovam:

“(…) que os estudantes constroem sua visão sobre o mundo ativando conhecimentos prévios e integrando as novas informações com as estruturas cognitivas já existentes para que possam, então, pensar criticamente sobre os conteúdos ensinados.” (Bacich e Moran, 2015, p. 2)

Nesta perspectiva, o desenvolvimento conceitual crítico ocorrerá anteriormente ao contato com a forma clássica de instrução, sendo o aluno protagonista do seu aprendizado com o direcionamento e supervisão realizada pelo professor.

(4) Rotação individual

O modelo de rotação individual talvez seja o mais disruptivo em relação à sala de aula tradicional, Christensen *et alii* (2013, p. 34) aponta que este “(...) é o único modelo de Rotação com características disruptivas em vez de sustentadas”. Neste modelo cada aluno possui um roteiro próprio e não necessariamente participa de todas as outras atividades. Bacich e Moran (2015) corroboram com esta caracterização do modelo:

“(...) cada aluno tem uma lista das propostas que deve completar durante uma aula. Aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes nessa proposta, visto que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo estudante de acordo com suas dificuldades ou facilidades, identificadas em alguma avaliação inicial ou prévia.” (Bacich e Moran, 2015, p. 2).

Conforme prática relatada para o modelo de rotação individual, o aluno não perpassa necessariamente por outras modalidades, conforme modelos anteriores, neste sentido cada aluno possui um plano individualizado, de acordo com suas necessidades, características e das opções do professor. Assim, alguns alunos podem trabalhar de maneira completamente virtual, caso este seja o modelo que melhor adequa e dentro do seu tempo.

Para implementação, este modelo requer uma adequação pedagógica, de pessoal e infraestrutura, ou seja, um planejamento minucioso deve ser realizado. Christensen *et alii* (2013) afirma que para implementar um modelo de rotação individual, deve-se reestruturar todo o corpo de colaboradores, bem como as instalações. O autor destaca ainda que embora transpareça um modelo mais complexo, o aprendizado tende-se a transcorrer de uma maneira muito mais simples, visto ser um modelo mais intuitivo em comparação com o modelo tradicional.

ii) O modelo Flex

O modelo Flex se caracteriza pela grande utilização de conteúdos on-line. Horn e Staker (2015) definem que no modelo Flex “(...) o ensino on-line é a espinha dorsal da

aprendizagem do aluno”. Neste modelo, os alunos seguem uma rotina individualmente customizada entre as modalidades, sendo que o professor fica disponível fisicamente na instituição. Valente (2014) também considera que a âncora do processo de ensino/aprendizagem do modelo Flex está no conteúdo e nas instruções de trabalho na plataforma on-line, sendo que a flexibilidade que o modelo refere-se está associada ao suporte que o aluno recebe quando em atividade presencial. Neste aspecto, relacionado ao suporte, Christensen *et alii* (2013) também aborda a questão da seguinte maneira:

“O professor responsável ou outros adultos oferecem apoio presencial, de um modo flexível e adaptativo e conforme a necessidade, por meio de atividades como lições em pequenos grupos, e tutoria individual.” Christensen *et alii* (2013, p. 32).

Portanto, o modelo flex permite que o aluno faça sua progressão pelo conteúdo no seu ritmo e os professores fazem as intervenções quando necessário. Normalmente este modelo é utilizado na recuperação de conteúdos para alunos, no qual o professor disponibiliza horários para atendimento presencial individualmente ou para pequenos grupos.

iii) O modelo À La Carte

O modelo À La Carte possui diversas características de um modelo disruptivo puro (Christensen *et alii*, 2013). Neste modelo, o aluno pode participar de um curso ou disciplina no formato integralmente virtual, ou seja, não há componente presencial que poderia caracterizar como híbrido.

“O modelo À La Carte é aquele no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente on-line, com um professor responsável on-line e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas tradicionais. Os alunos podem participar dos cursos on-line tanto nas unidades físicas ou fora delas.” (Christensen *et alii*, 2013, p. 34).

Na prática, os alunos frequentam as atividades da escola tradicional e, em paralelo, podem desenvolver atividades na mesma escola ou até em outra instituição na forma on-line. É muito comum ocorrer estas atividades em cursos que exigem carga horária extracurricular ao aluno. Neste caso, os discentes podem se inscrever em cursos ou disciplinas na modalidade virtual para adquirir novos aprendizados.

Este modelo pode também apresentar atividades presenciais, em laboratórios, cyber cafés, e outros. Entretanto, a diferença para o modelo Flex é que professor da modalidade À La Carte trabalha na modalidade on-line, enquanto no Flex o professor do on-line está presente também nas atividades presenciais.

iv)O modelo virtual Enriquecido

O quarto modelo de ensino híbrido é o Virtual Enriquecido. Este modelo se enquadra em cursos que trabalham com aprendizagem presencial, porém permitem que os alunos façam as atividades de forma on-line (Horn e Staker, 2015). Exemplificando, os cursos poderiam trabalhar com aulas presenciais as terças e quintas e segundas e quartas com atividades on-line. Segundo Horn e Staker (2015) esse modelo difere da sala de aula invertida em função dos encontros com o professor, que raramente ocorrem em todos os dias.

Valente (2014) diz que a ênfase do Virtual Enriquecido está nas disciplinas ministradas no formato on-line, sendo que algumas atividades devem ser realizadas presencialmente, como aulas práticas em laboratório e até mesmo aulas teóricas em salas tradicionais.

Já Christensen *et alii* (2013) destaca que este modelo possui características disruptivas, visto que os alunos dividem o seu tempo entre o aprendizado presencial tradicional e o on-line. O autor menciona ainda que o Virtual Enriquecido pode proporcionar uma economia financeira relevante e seria um modelo para aplicar em cenários que necessitem de custos menores.

“A história dos programas Virtuais Enriquecidos mostra que a maioria deles começou quando as escolas completamente virtuais precisaram adicionar um componente físico para melhorar seus serviços para estudantes on-line que estudavam de casa e que precisavam de mais apoio presencial. O modelo ilustra como uma tecnologia disruptiva se aperfeiçoa ao longo do tempo.” (Christensen *et alii*, 2013 p. 33).

V. Metodologia e pesquisa

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a metodologia descreve e avalia os métodos e técnicas de pesquisa para coleta e processamento de informações com o objetivo de se alcançar a solução de problemas relacionados à investigação que se propõe:

“A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 14).

Gerhardt e Silveira (2009) conceituam o termo Metodologia da forma etimológica da palavra e define que Metodologia é o caminho e instrumento utilizados para fazer pesquisa. As autoras também chamam a atenção para a diferença entre metodologia e métodos, apesar de serem termos “inseparáveis”:

“A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.” (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 12).

Quanto à pesquisa, Zanella (2011, p. 23) destaca que é a atividade básica da ciência, no qual por meio dela é que “(...) descobrimos a realidade”. A autora afirma ainda que só se faz “ciência e se produz conhecimento fazendo pesquisa”, ou seja, ciência e pesquisa trabalham juntas em sintonia. Neste sentido, tem-se o seguinte conceito para ciência:

“Ciência: Forma especial de conhecimento da realidade empírica. É um conhecimento racional, metódico e sistemático, capaz de ser submetido à verificação. Busca o conhecimento sistemático do universo.” Zanella (2011, p. 26).

O objetivo final da ciência é esclarecer os fenômenos naturais de forma que a humanidade possa evoluir a partir do conhecimento. Kauark *et alii*. (2010, p. 24) também relaciona intrinsecamente ciência e pesquisa: “Em se tratando de Ciência, a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta.” A mesma autora destaca também: “Pesquisa é, portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento”.

Há várias formas de se fazer pesquisa, bem como vários tipos de pesquisa, no qual destacamos aquelas classificadas em relação à forma de abordagem do problema: pesquisa

exploratória, pesquisa descritiva; pesquisa explicativa; pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa experimental; pesquisa de levantamento; estudo de caso; pesquisa *ex post fact*; pesquisa ação; pesquisa participante (Kauark *et alii*, 2010, p. 26). Em relação à natureza da pesquisa, podemos trabalhar com a pesquisa básica e aplicada:

“Pesquisa Básica: objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais; Pesquisa Aplicada: objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (Kauark *et alii.*, 2010, p. 26).

O próximo capítulo apresentará os tipos de pesquisa utilizado no trabalho, bem como a população, amostra, as formas utilizadas para se alcançar o público, entre outras técnicas para se alcançar o objetivo proposto.

1. Caracterização da pesquisa e técnicas utilizadas

A pesquisa abrangeu candidatos, portadores de diploma de curso superior, a diversos cursos de PGLS da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, conforme autorização prévia da instituição, Apêndice VI. A coleta de dados ocorreu nos meses de agosto e de setembro de 2017, por meio de questionário físico, quando da entrega da documentação para as inscrições nos cursos.

Contudo, antes da aplicação final do questionário, foi realizado um pré-teste com portadores de diploma de curso superior. Este pré-teste foi aplicado para oito funcionários graduados da PUC Minas que responderam os questionários. Algumas dúvidas e interpretações equivocadas foram identificadas, o que demandou ajustes no instrumento de coleta de dados. Após as adequações, os oito respondentes puderam apreciar novamente o questionário e as dúvidas geradas na primeira aplicação foram suprimidas, conforme relato dos colaboradores.

A aplicação do questionário ocorreu na Secretaria dos cursos nas Unidades da PUC Minas onde são ofertados cursos de PGLS. Na entrega dos documentos, o atendente perguntava ao candidato se poderia contribuir respondendo um questionário sobre PGLS. A amostra coletada abrangeu 410 respondentes de um universo de 2.326 inscritos, caracterizando como amostra não probabilística (Kauark *et alli*, 2010).

O tipo de pesquisa aplicada se caracteriza como quantitativa, no qual Kaurk *et alii.* (2000) a define como algo que pode ser quantificável, traduzindo em números, opiniões e informações para classificação e análise posterior. Martins e Bicudo, *cit. in* Kaurk et alli (2000), afirmam que a pesquisa “Quantitativa” lida com fatos, ou seja, “[...] tudo aquilo que pode se tornar concreto através da observação sistemática, evento bem especificado, delimitado e mensurável”. Ainda sobre a pesquisa quantitativa, Kaurk *et alii.* (2000) conceitua:

“Visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática.” (Kaurk, et alli, 2000, p. 29).

2. Resultados da pesquisa de campo

Inicialmente os dados foram avaliados por meio de técnicas de estatística descritiva, quando as variáveis extraídas do "Questionário sobre a PGLS: métodos híbridos de aprendizagem", Apêndice V, foram resumidos. Foram construídas tabelas e gráficos resumindo cada uma das variáveis da pesquisa no Microsoft Excel. Na análise das variáveis, as perguntas do questionário em que era possível responder “Não sei informar” ou “Ainda não sei informar”, optou-se por considerar tais respostas como valores ausentes ou *missing*, de forma a se obter valores percentuais em relação aos respondentes que tinham certeza sobre cada pergunta.

Dois desfechos foram considerados, baseados nas seguintes perguntas: “Você toparia estudar mais em casa reduzindo o número de encontros presenciais e a duração do curso?” e “Você faria um curso de PGLS híbrido (mesclando atividades presenciais e a distância), onde até 70% da carga horária seria ministrada no formato presencial?”. Estes dois desfechos foram dicotomizados e transformados em duas variáveis: V15.1: Você tem certeza que deseja reduzir encontros presenciais e a duração do curso? V16.1: Você Tem certeza que faria um curso de PGLS híbrido?

Para ambos os desfechos, as respostas diferentes de “Sim” foram codificadas como “Não tenho certeza”. A ocorrência de ambos os desfechos foi calculada por meio de estimativa pontual e por intervalos de 95% de confiança (Altman, 1991). Em seguida, foi feita

análise univariada para identificar possíveis fatores associados a cada desfecho. As análises foram realizadas usando o programa Excel, e Epi Info.

A tabela 4 apresenta um resumo das respostas às questões do questionário referente ao item “Informações gerais”. Nesta tabela, é possível observar que a maioria dos respondentes era do gênero feminino (51%), com faixa etária entre 20 e 29 anos (57%), 72% com graduação em três áreas Ciências Humana, Ciências Sociais Aplicadas e Engenharias, 45% haviam terminado a graduação após 2016, estudaram em instituições privadas (81%), trabalhavam no setor privado (58%), tinham até dois anos de tempo de serviço na instituição em que trabalha (48%), não tinham concluído pós-graduação anteriormente (78%).

Tabela 4 - Informações gerais

Variável	Categorias	Frequência	Percentual
Gênero	Feminino	210	51%
	Masculino	200	49%
Faixa etária	20 - 29 anos	233	57%
	30 a 39 anos	136	33%
	40 a 49 anos	33	8%
	50 ou mais	7	2%
Formação superior	Ciências Humanas	98	25%
	Ciências Sociais Aplicadas	97	25%
	Engenharias	90	23%
	Ciências Exatas e da Terra	63	16%
	Ciências da Saúde	23	6%
	Não sei informar	11	3%
	Linguística, Letras e Artes	7	2%
	Ciências Biológicas	5	1%
Ano de formação	2005 ou antes	35	9%
	2006-2011	77	19%
	2012-2015	113	28%
	2016-2017	185	45%
Instituição de origem	Privada	332	81%
	Publica	76	19%
Exerce atividade remunerada	Empresa própria	49	12%
	Não exerce	81	20%
	Setor privado	234	58%
	Setor público	38	9%
	Terceiro setor	4	1%
Tempo de serviço na instituição em que trabalha	0 - 2 anos	150	48%
	3 - 5 anos	78	25%
	6 - 10 anos	52	17%
	11 - 15 anos	17	5%
	15 ou mais	16	5%
Concluiu alguma Especialização anterior	A Distância	6	1%
	A Distância + Presencial	9	2%
	Não	314	78%
	Presencial	73	18%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

A tabela 5 apresenta as respostas sobre o item 1 do questionário “Quais os principais motivos para cursar pós-graduação *lato sensu*, no qual se destaca: ampliar/atualizar o conhecimento (88%) e melhorar o desempenho profissional (69%)”.

Tabela 5 - Quais os motivos para cursar pós-graduação *lato sensu*

Qual(is) motivo(s) para cursar uma Pós-graduação <i>lato sensu</i> ?	Categorias	Frequência	Percentual
Ampliar/atualizar o conhecimento	Não	50	12%
	Sim	360	88%
Ampliar o leque de atuação	Não	254	62%
	Sim	156	38%
Obter pontuação em concurso ou promoção emprego	Não	365	89%
	Sim	45	11%
Melhorar o desempenho profissional	Não	129	31%
	Sim	281	69%
Melhorar o currículo e aumentar empregabilidade	Não	189	46%
	Sim	221	54%
Outros	Não	406	99%
	Sim	4	1%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

A tabela 6 destaca os resultados para o item 2 do questionário onde busca-se identificar os principais elementos na escolha de uma instituição para cursar a PGLS. Respostas com nota 5, 6 e 7 foram classificadas como itens de “satisfação” e neste quesito destacam-se os apontamentos para: “tradição da instituição” e “metodologias de ensino” com 95% de importância. O terceiro item apontado como relevante é que o curso seja presencial (91%) e o fator custo é aparece como fator relevante para 75% dos respondentes.

Tabela 6 - Qual a importância das variáveis abaixo para decidir onde estudar

Qual a importância das variáveis abaixo para decidir onde estudar?	1	2	3	4	5	6	7	Percentual de satisfação (5, 6, 7)
Custo do curso / descontos e/ou promoções	3%	2%	8%	12%	24%	16%	35%	75%
Localização da instituição	4%	4%	7%	15%	21%	19%	29%	70%
Indicação boca-a-boca	11%	6%	10%	17%	16%	21%	18%	55%
Tradição da Instituição	0%	1%	1%	3%	7%	26%	62%	95%
Curso presencial	0%	0%	2%	7%	13%	22%	56%	91%
Metodologias de ensino	0%	0%	1%	4%	12%	22%	61%	95%

Obs.: Escala tipo Likert: 1 para pouco importante e 7 para muito importante.

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Considerando que os cursos de pós-graduação pesquisados possuem carga horária eminentemente presencial, realizou-se o questionamento sobre a periodicidade para as aulas, sendo que a maioria dos respondentes (69%) considera mais adequado a realização das atividades presenciais duas vezes na semana finalizando o curso em até 15 meses, tabela 7.

Tabela 7 - Qual periodicidade para as aulas presenciais considera mais adequado?

Qual periodicidade para as aulas presenciais que considera mais	Categorias	Frequência	Percentual
Uma vez na semana finalizando o curso em até 20 meses	Não	370	90%
	Sim	40	10%
Duas vezes na semana finalizando o curso em até 15 meses	Não	127	31%
	Sim	283	69%
Três vezes na semana finalizando o curso em até 12 meses	Não	291	71%
	Sim	119	29%
O período de duração que possa proporcionar o menor valor de parcela	Não	393	96%
	Sim	17	4%
O menor prazo possível não importando o valor da parcela	Não	402	98%
	Sim	8	2%
O formato que associe o menor tempo e valor de parcela	Não	333	81%
	Sim	77	19%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Já em termos da disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse, a maioria (53%) afirma ter de 3 a 6 horas semanais disponíveis, tabela 8.

Tabela 8 - Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse?

Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse?	Categorias	Frequência	Percentual
	Até 3 horas semanais	84	23%
	De 3 a 6 horas semanais	192	53%
	Acima de 6 horas semanais	88	24%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Sobre as variáveis mais importantes para se cursar uma PGLS presencial (tabela 9), as características mais relevantes foram: interação professor x aluno em sala de aula (98%), prática de novas metodologias de aprendizagem (94%), dedicação aos estudos extraclasse (92%) e interação com os colegas em sala de aula (90%).

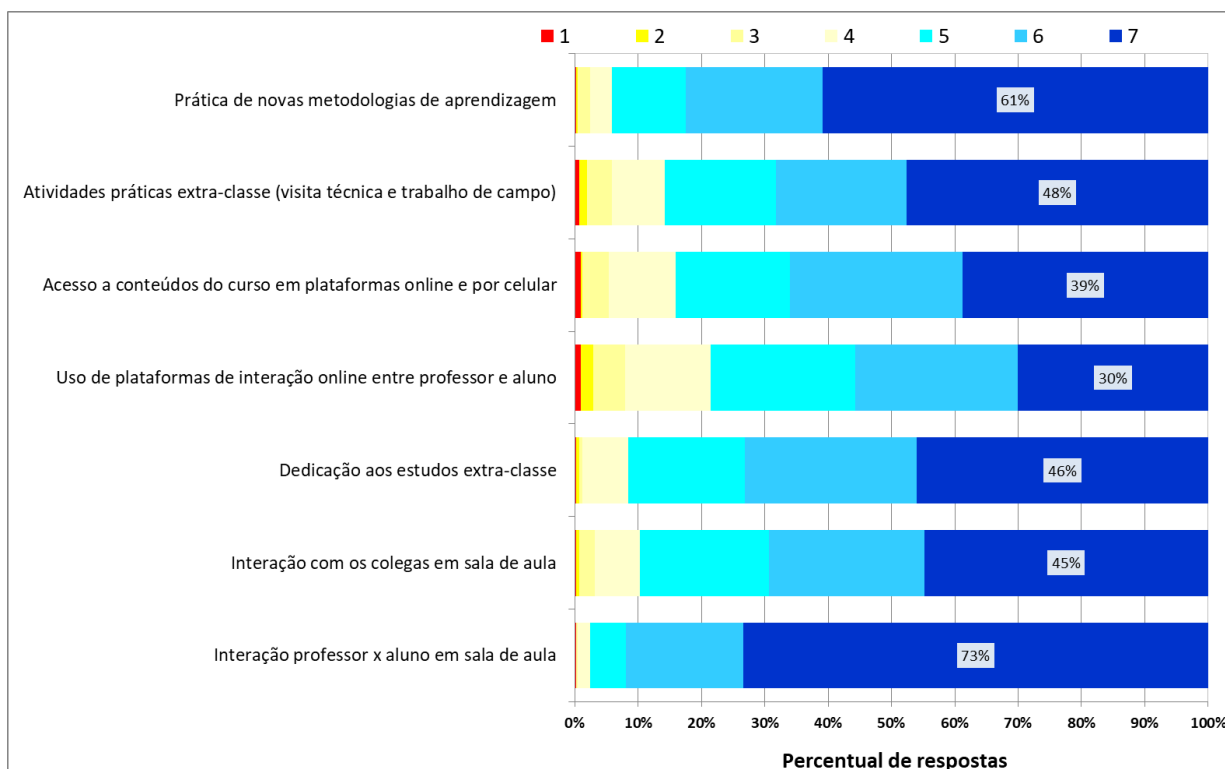
Tabela 9 - Variáveis importantes para cursar uma pós-graduação *lato sensu*

Sobre cursar uma Pós-graduação <i>lato sensu</i> presencial marque para as variáveis	1	2	3	4	5	6	7	Percentual de satisfação (5, 6, 7)
Interação professor x aluno em sala de aula	0%	0%	0%	2%	6%	19%	73%	98%
Interação com os colegas em sala de aula	0%	0%	2%	7%	20%	25%	45%	90%
Dedicação aos estudos extra-classe	0%	0%	0%	7%	18%	27%	46%	92%
Uso de plataformas de interação online entre professor e aluno	1%	2%	5%	14%	23%	26%	30%	79%
Acesso a conteúdos do curso em plataformas online e por celular	1%	0%	4%	11%	18%	27%	39%	84%
Atividades práticas extra-classe (visita técnica e trabalho de campo)	1%	1%	4%	8%	17%	21%	48%	86%
Prática de novas metodologias de aprendizagem	0%	0%	2%	3%	12%	22%	61%	94%

Obs.: Escala tipo Likert: 1 para pouco importante e 7 para muito importante.

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

A figura 15 apresenta os dados da tabela 7 em outro formato, apresentando os itens com o maior percentual de repostas, no qual se destaca: “práticas de novas metodologias de aprendizagem” 61% consideram muito relevante e a “interação professor x aluno” com 73% de relevância para a escolha de um curso presencial.



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Figura 15 - Modelos b-learning

Em relação ao questionamento sobre a realização de curso na modalidade a distância, somente 8% dos respondentes disseram que nunca fizeram este tipo de curso e que também não têm interesse em cursar. Outros 39% disseram que nunca cursaram e 11% que ainda não fizeram, mas tem interesse.

Tabela 10 - Você já realizou algum curso a distância?

	Categorias	Frequência	Percentual
Você já realizou algum curso a distância por iniciativa própria?	Não	150	39%
	Não, e não tenho interesse em fazer	29	8%
	Não, mas tenho interesse em fazer	41	11%
	Sim	163	43%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Quanto ao aproveitamento dos 43% que já haviam realizado curso a distância, destacamos na tabela 11 o grau de satisfação em relação a metodologia e desempenho.

Tabela 11 - Satisfação com a realização de curso a distância.

Nível de satisfação com cursos a distância realizados por iniciativa própria	1	2	3	4	5	6	7	Percentual de satisfação (5, 6, 7)
Em relação a metodologia utilizada	5%	3%	3%	18%	28%	22%	21%	70%
Em relação ao seu desempenho	5%	1%	4%	8%	27%	34%	23%	83%

Obs.: Escala tipo Likert: 1 para pouco importante e 7 para muito importante.

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Sobre a pergunta “Você toparia estudar mais em casa reduzindo o número de encontros presenciais e a duração do curso”, obteve-se 318 respostas válidas sendo que a maioria dos candidatos (58%) não concordam em reduzir as atividades presenciais, tabela 12.

Tabela 12 - Você toparia estudar mais em casa reduzindo o número de encontros presenciais e a duração do curso

	Categorias	Frequência	Percentual
Você toparia estudar mais em casa reduzindo o número de encontros presenciais e a duração do curso?	Não	186	58%
	Sim	132	42%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

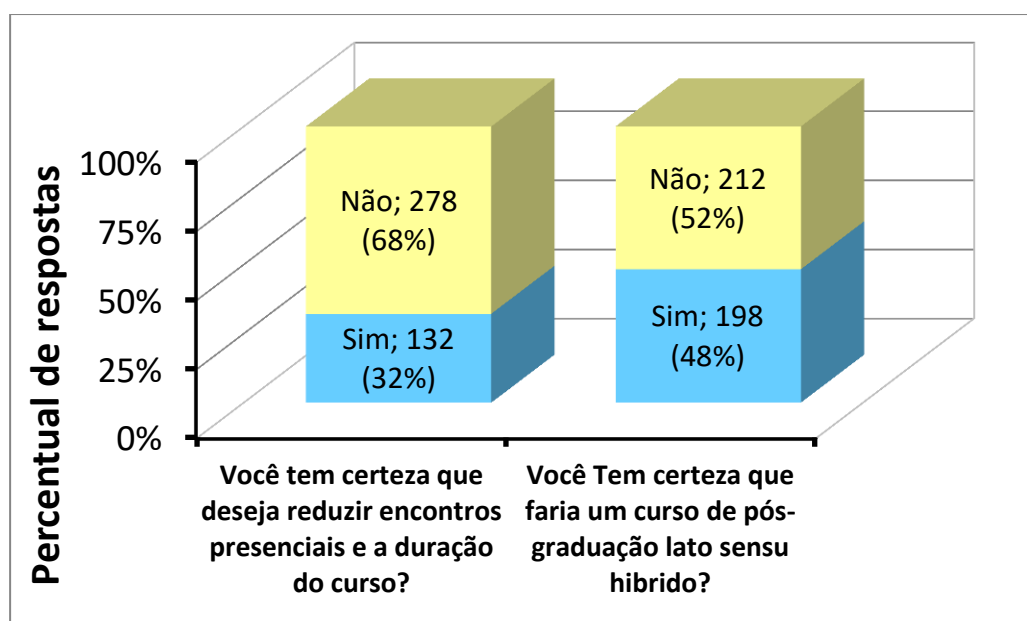
Os candidatos foram questionados também quando cursar uma PGLS híbrida, onde seriam realizadas 30% da carga horária no formato virtual. A pergunta é muito próxima da anterior, porém quando se define o percentual de 30% no formato virtual as respostas são positivas para as atividades a distância, sendo que a maioria (53%) concorda em fazer um curso neste formato. O índice de rejeição foi de 11%, que não concordam em realizar curso com carga horária virtual, tabela 13.

Tabela 13 - Você faria um curso de Pós-graduação *lato sensu* híbrido (mesclando atividades presenciais e a distância), onde até 70% da carga horária seria ministrada no formato presencial?

	Categorias	Frequência	Percentual
Você faria um curso de Pós-graduação <i>lato sensu</i> híbrido (mesclando atividades presenciais e a distância), onde até 70% da carga horária seria ministrada no formato presencial?	Não	40	11%
	Sim	198	53%
	Talvez	136	36%

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

As tabelas 14 e 15 trazem o resultado da análise univariada para identificar possíveis fatores associados aos dois desfechos mencionados da pesquisa. Entretanto, a figura 16 apresenta os dados de maneira compilada e em relação aos desfechos mencionados. Desta forma, quando avalia o desfecho “Você tem certeza que deseja reduzir encontros presenciais e a duração do curso?”, 132 respondentes afirmaram que “sim”, totalizando 32% (intervalo de confiança de 95% = [28%; 37%]). Ou seja, praticamente 1/3 das pessoas desejam reduzir os encontros presenciais. Já para o desfecho “Você Tem certeza que faria um curso de pós-graduação *lato sensu* híbrido?”, 48%, praticamente a metade afirma que “sim” (intervalo de confiança de 95% = [43%; 53%]).



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Figura 16 – Desfechos

Para o primeiro desfecho “Pessoas que têm certeza de que desejam reduzir encontros presenciais e a duração do curso”, nenhum fator foi identificado como relacionado a esta preferência, exceto o fato do respondente já ter feito algum curso a distância (tabela 14).

Tabela 14 - Pessoas que têm certeza de que desejam reduzir encontros presenciais e a duração do curso

Variável	Categorias	Total de respondentes	Número de pessoas que têm certeza de que desejam reduzir encontros presenciais e a duração do curso		
			Percentual	valor-p	
Gênero	Feminino	210	70	33%	0,673
	Masculino	200	62	31%	
Faixa etária	20 - 29 anos	233	65	28%	0,085
	30 a 39 anos	136	55	40%	
	40 a 49 anos	33	9	27%	
	50 ou mais	7	2	29%	
Área de graduação	Ciências Humanas	98	35	36%	0,364
	Ciências Sociais Aplicadas	97	31	32%	
	Engenharias	90	21	23%	
	Ciências Exatas e da Terra	63	23	37%	
	Outros	35	11	31%	
Ano de formação	2005 ou antes	35	13	37%	0,298
	2006-2001	77	31	40%	
	2012--2015	113	34	30%	
	2016-2017	185	54	29%	
Instituição de origem	Privada	332	107	32%	1,000
	Pública	76	24	32%	
Exerce atividade remunerada	Empresa própria	49	19	39%	0,565
	Não exerce	81	22	27%	
	Setor privado	234	74	32%	
	Setor público	38	15	39%	
	Terceiro setor	4	1	25%	
Tempo de serviço na instituição em que trabalha	0 - 2 anos	150	47	31%	0,259
	3 - 5 anos	78	27	35%	
	6 - 10 anos	52	20	38%	
	11 - 15 anos	17	4	24%	
	15 ou mais	16	9	56%	
Concluiu alguma especialização anterior	A Distância	6	5	83%	0,032
	A Distância + Presencial	9	4	44%	
	Não	314	96	31%	
	Presencial	73	27	37%	
Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades	Acima de 6 horas semanais	88	25	28%	0,557
	Até 3 horas semanais	84	27	32%	
	De 3 a 6 horas semanais	192	67	35%	
Você já realizou algum curso a distância por iniciativa própria?	Não	150	46	31%	0,137
	Não, mas tenho interesse	41	18	44%	
	Sim	163	65	40%	
Qual(is) motivo(s) para cursar uma Pós-graduação lato sensu?					
Ampliar/atualizar o conhecimento	Não	50	22	44%	0,075
	Sim	360	110	31%	
Ampliar o leque de atuação	Não	254	76	30%	0,232
	Sim	156	56	36%	
Obter pontuação em concurso ou promoção emprego	Não	365	113	31%	0,131
	Sim	45	19	42%	
Melhorar o desempenho profissional	Não	129	43	33%	0,734
	Sim	281	89	32%	
Melhorar o currículo e aumentar empregabilidade	Não	189	60	32%	0,916
	Sim	221	72	33%	
Qual periodicidade para as aulas presenciais que considera mais					
Uma vez na semana finalizando o curso em até 20 meses	Não	370	118	32%	0,723
	Sim	40	14	35%	
Duas vezes na semana finalizando o curso em até 15	Não	127	49	39%	0,068
	Sim	283	83	29%	
Três vezes na semana finalizando o curso em até 12	Não	291	95	33%	0,816
	Sim	119	37	31%	
O período de duração que possa proporcionar o menor	Não	393	126	32%	0,794
	Sim	17	6	35%	
O menor prazo possível não importando o valor da parcela	Não	402	130	32%	1,000
	Sim	8	2	25%	
O formato que associe o menor tempo e valor de parcela	Não	333	102	31%	0,176
	Sim	77	30	39%	

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Já para o desfecho “Pessoas que têm certeza de que fariam um curso de pós-graduação *lato sensu* híbrido”, tabela 15, os respondentes que desejam reduzir a carga horária e o tempo de curso estão significativamente associados ao desejo de cursarem uma pós-graduação híbrida.

Tabela 15 - Número de pessoas que têm certeza de que fariam um curso de pós-graduação *lato sensu* híbrido

Variável	Categorias	Total de respondentes	Número de pessoas que têm certeza de que fariam um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> híbrido	Percentual	valor-p
Você tem certeza que deseja reduzir encontros presenciais e a duração do curso?	Sim	132	114	86%	< 0,001
	Não	278	84	30%	
Gênero	Feminino	210	99	47%	0,693
	Masculino	200	99	50%	
Faixa etária	20 - 29 anos	233	112	48%	0,036
	30 a 39 anos	136	69	51%	
	40 a 49 anos	33	10	30%	
	50 ou mais	7	6	86%	
Área de graduação	Ciências Humanas	63	37	59%	0,183
	Ciências Sociais Aplicadas	98	44	45%	
	Engenharias	97	48	49%	
	Ciências Exatas e da Terra	90	36	40%	
	Outros	35	19	54%	
Ano de formação	2005 ou antes	35	15	43%	0,709
	2006-2001	77	38	49%	
	2012--2015	113	59	52%	
	2016-2017	185	86	46%	
Instituição de origem	Privada	332	163	49%	0,377
	Pública	76	33	43%	
Exerce atividade remunerada	Empresa própria	49	31	63%	0,137
	Não exerce	81	38	47%	
	Setor privado	234	105	45%	
	Setor público	38	20	53%	
Tempo de serviço na instituição em que trabalha	Terceiro setor	4	3	75%	0,229
	0 - 2 anos	150	66	44%	
	3 - 5 anos	78	42	54%	
	6 - 10 anos	52	29	56%	
	11 - 15 anos	17	8	47%	
Concluiu alguma especialização anterior	15 ou mais	16	11	69%	0,239
	A Distância	6	5	83%	
	A Distância + Presencial	9	6	67%	
Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse?	Não	314	151	48%	0,102
	Presencial	73	34	47%	
Você já realizou algum curso a distância por iniciativa própria?	Acima de 6 horas semanais	88	36	41%	0,045
	Até 3 horas semanais	84	39	46%	
	De 3 a 6 horas semanais	192	104	54%	
Qual(is) motivo(s) para cursar uma Pós-graduação <i>lato sensu</i> ?	Não	150	69	46%	0,045
	Não, mas tenho interesse em fazer	41	25	61%	
Ampliar/atualizar o conhecimento	Sim	163	96	59%	0,880
	Não	50	25	50%	
Ampliar o leque de atuação	Sim	360	173	48%	0,361
	Não	254	118	46%	
Obter pontuação em concurso ou promoção emprego	Sim	156	80	51%	0,753
	Não	365	175	48%	
Melhorar o desempenho profissional	Sim	45	23	51%	0,750
	Não	129	64	50%	
Melhorar o currículo e aumentar empregabilidade	Sim	281	134	48%	0,552
	Não	189	88	47%	
Qual periodicidade para as aulas presenciais que considera mais adequado?	Sim	221	110	50%	0,620
	Não	370	177	48%	
Uma vez na semana finalizando o curso em até 20 meses	Sim	40	21	53%	0,110
	Não	127	69	54%	
Duas vezes na semana finalizando o curso em até 15 meses	Sim	283	129	46%	1,000
	Não	291	141	48%	
Três vezes na semana finalizando o curso em até 12 meses	Sim	119	57	48%	0,806
	Não	393	189	48%	
O período de duração que possa proporcionar o menor valor de parcela	Sim	17	9	53%	0,163
	Não	402	192	48%	
O menor prazo possível não importando o valor da parcela	Sim	8	6	75%	0,528
	Não	333	158	47%	
O formato que associe o menor tempo e valor de parcela	Sim	77	40	52%	
	Não				

Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Dos 132 respondentes que têm certeza de que desejam reduzir encontros presenciais e a duração do curso, 86% têm certeza de que fariam um curso híbrido (valor-p < 0,001). Surpreendentemente, pessoas com 50 anos ou mais apresentaram diferença significativa no desejo de cursar pós-graduação híbrida. Apesar de serem somente 7 respondentes nesta faixa etária, seis deles (86%), têm certeza de que desejam cursar pós-graduação híbrida (valor-p = 0,036).

As pessoas que já realizaram algum curso a distância por iniciativa própria ou que ainda não realizaram, mas têm interesse em fazê-lo, têm significativamente mais certeza quanto a cursar uma pós-graduação híbrida, quando comparados a pessoas que nunca fizeram pós (valor-p = 0,029). Todos os outros fatores não foram associados ao desfecho “Pessoas que têm certeza de que fariam um curso de pós-graduação *lato sensu* híbrido”.

CONCLUSÃO

Ao longo de cinco capítulos temas transversais e específicos sobre o blended learning foram retratados de maneira sucinta, mas profunda no objetivo de demonstrar o quanto é necessário pesquisar e aprofundar sobre o assunto. Renomados autores, professores e profissionais da educação relatam suas experiências sobre a aplicação de metodologias no qual compreendem ser mais adequadas ao momento e circunstâncias.

A relação da tecnologia e sua aplicação na educação nunca foi tão discutida pela comunidade educativa, e neste contexto o objetivo desta pesquisa é alcançado, principalmente no que tange sobre a inserção de atividades virtuais nos programas de pós-graduação *lato sensu* presenciais. Mas, a pesquisa não se esgota, muito pelo contrário, pois percebe-se que este público ainda demonstra dúvidas e algumas contradições puderam ser identificadas nas respostas.

A geração dos nativos digitais está disposta a passar por experiências educativas digitais, aproximadamente 53% dos entrevistados confirmam que tem interesse em cursar uma especialização no formato híbrido, respondendo assim a dúvida principal deste trabalho. Entretanto, quando são questionados sobre a redução de encontros presenciais para um estudo autônomo por meio de plataformas digitais, 68% afirmam que não tem certeza se optariam por este modelo. Destacamos que a amostra é composta em sua maioria (51%) por candidatos na faixa etária entre 20 até 29 anos, ou seja, pessoas que nasceram na década de 90 e conviveram com a Educação a Distância em seu quinto estágio, onde tecnologia e a internet são utilizadas de forma intensiva.

Um fator relevante há de se destacar é o índice de evasão nos cursos integralmente a distância, que foi demonstrado também neste trabalho. Segundo estudos apresentados, no Brasil a taxa de evasão nestes cursos pode chegar a 50%, mas que se reduz para até 25% nos cursos híbridos. O fator tempo e custo são indicados pelos alunos como a principal dificuldade para a permanência nos cursos. Entretanto, a relação entre o professor e o aluno em sala de aula é destacada pelos candidatos pesquisados como o fator mais importante (98%) na escolha do curso de pós-graduação presencial, ou seja, responde também uma das inquietudes deste trabalho.

A metodologia de ensino também é um fator crucial para a escolha dos cursos, sendo que 95% consideram esta variável importante na escolha da instituição, bem como a prática de novas metodologias de aprendizagem (94%), ou seja, a tecnologia é relevante, mas a maneira utilizada pelos professores para a transposição do conhecimento é altamente relevante para este público. Percebe-se o anseio por práticas pedagógicas que conduzam ao caminho do conhecimento.

Indicativos como hora de estudo extraclasse são considerados como muito importante para 90% dos entrevistados e 84% gostariam de ter acesso aos conteúdos em plataformas online e pelo celular. Estas respostas são um importante indicativo para a disposição dos alunos a realizarem atividades em plataformas digitais. Um percentual importante 86%, ressalta o desejo de conciliar de atividades práticas e teóricas. Um importante indicativo para a utilização de metodologias ativas de aprendizagem.

A metodologia híbrida associada a métodos ativos de aprendizagem se apresenta como norteadores de uma educação ainda predominantemente do século XIX. A organização de projetos pedagógicos integrados que trabalhem a transposição do conhecimento de maneira personalizada e colaborativa, combinando momentos presenciais com virtuais, em espaço físico apropriado ao momento, pode tornar o processo de aprendizagem fascinante, tanto para o discente quanto para o professor.

Ao professor, muita das vezes um imigrante digital, surge mais um desafio, de se atualizar para utilizar as tecnologias disponíveis e potencializar o aprendizado por meio de métodos que incentive a investigação e o protagonismo do discente.

Neste contexto, por meio da pesquisa realizada e considerando a característica da amostra, candidatos a cursos presenciais apresentam ressalvas para um estudo mais autônomo, entretanto identifica-se a disposição para se trabalhar com atividades digitais nos cursos de pós-graduação presencial, mas de maneira sustentada e menos disruptivas. Esta prática pode ocorrer de maneira sucinta, como a implementação de sala de aula invertida, rotação por

estações, dinâmicas, utilização de metodologias ativas, entre outros métodos que estimule o aluno na busca do conhecimento.

Por fim, nesta singela pesquisa observa-se a diversidade de perfis e a necessidade de personalização de métodos para uma melhor compreensão do discente. O uso da tecnologia é essencial neste processo, contudo nada supera a relação presencial entre o professor, o aluno e seus pares. O fato é que na “era da tecnologia, a principal inovação é - e sempre será – o professor”.

BIBLIOGRAFIA

Altman, D. G. (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. Chapman & Hall.

Alves, L. (2011). Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgtXgAD/educacao-a-distancia-conceitos-historia-no-brasil-no-mundo-artigo>>. [Consultado em 04/06/2017].

Araújo, J. A. L. F. B. (2009). *Educação on-line : um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada on-line popbl: uma abordagem Blended Learning para uma aprendizagem baseada a partir de experiências de desenho, desenvolvimento de um protótipo web sobre a imagem*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. [Em linha] Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9894>>. [Consultado em 08/07/2016].

Araújo, R. M. L. (2001). **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. Tese de doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. [Em linha]. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-87YK2V/tese_ronaldo_marcos_de_lima_araujo.pdf?sequence=1> [Consultado em 03/11/2017].

Araújo, U. F. (2011). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação temática digital**, Campinas, 2011. Número especial. [Em linha]. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202>>. [Consultado em 22/10/2017].

Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, (2016). Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015. Curitiba, InterSaberes. [Em linha]. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_EaD/>. [Consultado em 27/02/2017].

Barbosa, E. F e Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, volume 39, n.2, p.48-67. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/349/333>>. [Consultado em 16/09/2017].

Christensen, M. C. *et alii*. (2013). Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. [Em linha]. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. [Consultado em 01/11/2016].

Bacich, L. e Moran, J. (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. *Revista Pátio*, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. [Em linha]. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>>. [Consultado em 21/05/2017].

Belloni, M. L. (2006). *Educação a Distância*. São Paulo, Editora Autores Associados.

Bender, W. N. (2014). *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre, Editora Penso.

Cação, R.; Dias, P. J. (2003). Introdução ao e-learning. Editora Sociedade Portuguesa de Inovação. **[Em linha] Disponível em** <<http://web.spi.pt/madilearning/manual1/IntroducaoaoeLearning-formando.pdf>>. **[Consultado em 10/07/2016]**.

Christensen, M. C. *et alii* (2012). *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Porto Alegre, Bookman.

Correa, D. M. (2014). Introdução a Educação a Distância e avca. **[Em linha] Disponível em:** <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/EaD/PROEJA_Introducao%20EaD.pdf>. **[Consultado em: 08/07/2016]**.

Cotta, M. M. *et alii* (2013). Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências Ciência & Saúde Coletiva. **[Em Linha]. Disponível em** <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63027450032>> . **[Consultado em 16/09/2017]**

Cury, C. R. J. (2005). Quadragésimo ano do parecer CFE nr. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. set.-dez., nr. 30. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>>. **[Consultado em 06/01/2017]**.

Didier, J. M. O. L. e Lucena, E. A. (2008). Aprendizagem de praticantes da estratégia: contribuições da aprendizagem situada pela experiência. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400638293007>> . **[Consultado em 16/09/2017]**.

Fernandes, J. C. (2015). Definição do conceito de blended learning. Proposta metodológica no quadro da terminologia de base conceptual. Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. **[Em linha]. Disponível em:** <<https://run.unl.pt/handle/10362/15317>>. **[Consultado em 08/07/2016]**.

Freitas, M. A. O. e Cunha, I. C. K. O. (2009). *Pós-graduação lato sensu: retrospectiva histórica e política atual*. IX Congresso Nacional de Educação – Educare, 2009, Curitiba. p. 975-982. **[Em linha]. Disponível em:** <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2036_1004.pdf> . **[Consultado em 09/01/2017]**.

Fonseca, M. e Fonseca, D. M. (2016). A gestão acadêmica na Pós-graduação *Lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, volume 42, n. 1, p. 151-164. 2016. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n1/1517-9702-ep-42-1-0151.pdf>> . **[Consultado em 08/01/2017]**.

Gerhardt, T. E. e Silveira D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Rio Grande do Sul, Brasil. Editora da UFRGS

Giuliani *et alii*. (2007). MBAs, Mestrados Acadêmicos, Mestrados Profissionais e Doutorados em Administração: suas contribuições para o ensino e a pesquisa. *Revista de Administração da UNIMEP*, volume 5, n. 1, P. 52-73, 2007. [Em linha]. Disponível em: <<http://raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/article/view/26>>. [Consultado em 13/01/2017].

Gomes, A. A. S. (2013). Utilização da metodologia blended learning na disciplina introdução em engenharia elétrica. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. **[Em linha]. Disponível em:** <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15772/3/2013_AntoniaAdrianaSoaresGomes.pdf>. [Consultado em 15/05/2017].

Haddad, S. (2007). A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. Reveja - *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, volume 1, n. 0, p. 1-113. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article985>>. [Consultado em 14/01/2017].

Hermida, J. F. e Bonfim, C. R. S. (2006). A educação à distância: história concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR*. [Em linha]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. [Consultado em 04/06/2017].

Holmberg, B. (1995). **Theory and Practice of Distance Education**. London, Routledge. [Em linha]. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AgiIAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Theory+and+Practice+of+Distance+Education&ots=ERobtxryVA&sig=jyhUOYhM4O_Yon8bSdAwBkvMF4g#v=onepage&q&f=false>. [Consultado em 04/06/2017].

Horn, M. B. e Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre, Penso Editora Ltda.

Rúbio, C. P. (2011). Uma Modalidade de Ensino na Educação: Educação a Distância. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. **[Em linha]. Disponível em** <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/claudete.pdf>>. **[Consultado em 15/06/2017].**

Ishida, J., Stefano, S. e Andrade, M. (2013). Avaliação da Satisfação no Ensino de Pós à Distância: A Visão dos Tutores e Alunos do PNAP/UAB. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, volume 18, n. 3, p. 749-772. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300012>. [Consultado em 12/03/2017].

Kauark, Fabiana et alli. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Bahia, Itabuna, Editora Via Litterarum.

Keegan, D (1996). Foundations of Distance Education. London, Routledge. **[Em linha]. Disponível em:** https://books.google.com.br/books?id=nYkrTWDj5twC&hl=pt-BR&source=gbs_book_other_versions. [Consultado em 19/03/2017].

Landim, C. M. P. F. (1997). *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

Ledesma, F. (2011) A metodologia blended-learning como mais uma alternativa na formação contínua de professores. *Revista online do Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano*. [Em linha]. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_04/es_01_04_fl.htm>. [Consultado em 01/05/2016].

Lenzi, G. K. S. (2010). Diretrizes para a gestão de projetos de cursos de capacitação na modalidade de Educação a Distância. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. [Em linha]. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93440/278529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Consultado em 17/09/2017].

Luzzi, D. A. (2007). O papel da Educação a Distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo. [Em linha]. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-090908/pt-br.php>>. [Consultado em 19/03/2017].

Machado, R. M. (2003). *O resultado econômico-financeiro proporcionado aos profissionais mediante conclusão de cursos de Pós-graduação lato sensu em Contabilidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba. [Em linha]. Disponível em: <https://www.ufpe.br/gepec/exemplos/mest_dissert_017_Marcia%20Reis%20Machado.pdf> [Consultado em 06/01/2017].

Maia, M.C. (2003). O uso da tecnologia de informação para a Educação a Distância no ensino superior. Tese de doutoramento, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. [Em linha]. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2463/74603.pdf?sequence=2>> [Consultado em 17/09/2017].

Medeiros, C. A. de (2010). Política de Pós-graduação lato sensu no Brasil: configuração do período de 1964 a 1985. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo. [Em linha]. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../CARLOSAUGUSTO_DE_MEDEIROS.pdf>. [Consultado em 27/02/2017].

Ministério da Educação (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União de 27 de fevereiro de 1961. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (1977). Resolução nº 14, de 23 de novembro de 1977. Diário Oficial da União de 5/12/1977, Seção I, p. 16631. [Em linha]. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/411652/RESPOSTA_PEDIDO_Res.pdf>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (1983). Resolução nº 12/1983 de 27 de outubro de 1983. Diário Oficial da União de 27/10/1983 – Seção I. [Em linha]. Disponível em: <

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf>
[Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (1998). Parecer resolução nº 14, de 23 de novembro de 1977. Diário Oficial da União de 26/01/1999. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8853-pces908-98-pdf&category_slug=setembro-2011-pdf&Itemid=30192>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2001). Resolução CNE/CES, n. 01, de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 abr. 2001. Seção 1. [Em linha]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2003). Censo da Educação Superior 2003. [Em linha]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2007). Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Diário Oficial da União de 12/12/2007. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. [Em linha]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2014). Resolução nº 2, de fevereiro de 2014. Diário Oficial da União de 13 de fevereiro de 2014 – Seção 1 – p. 41. [Em linha]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15177-rces002-14&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192>. [Consultado em: 18/02/2017].

Ministério da Educação (2017). Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. [Consultado em: 18/02/2017].

Monteiro *et alii.* (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso, Portugal. Editora Whitebooks.

Moran, J. (2002). O que é Educação a Distância? [Em linha]. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. [Consultado em 04/06].

Moran, J. (2003). Educação inovadora presencial e a distância. [Em linha]. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/innov.pdf>. [Consultado em 20/05/2017].

Moore, M. G. e Kersley, G. (2007). *A Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo, Thomson Learning.

Mugnol, M. (2009). A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, volume 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. [Em linha]. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>. [Consultado em 17/03/2017].

Munhoz, A. S. (2003). A Educação a Distância em Busca do Tutor Ideal. *Revista Digital da CVA - Ricesu*, Volume 2, Número 5. [Em linha]. Disponível em: <<http://pEaD.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/38/35>>. [Consultado em 17/03/2017].

Nóvoa, A. (2015). Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//184.pdf>>. [Consultado em 11/01/2017].

Nunes, S. C. e Barbosa, A. C. Q. (2009). Formação Baseada em Competências? Um Estudo em Cursos de Graduação em Administração. *Revista de Administração Mackenzie*. [Em Linha]. Disponível em: <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=195415633003>>. [Consultado em 16/09/2017].

Oliveira, F. B. . (1995). *Pós-graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas, Editora Papirus.

Paiva, A. P. S. S. (2013). A formação de activos com recurso a metodologias de e-learning. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13259/1/230713%20-%20Tese%20PhD%20-%20APPaiva_UCP%20-%20eLearning_O%20Universo%20em%20ex.pdf>. [Consultado em: 08/07/2016].

Peres, P. e Pimenta, P. (2016). *Teorias e práticas de B-Learning*. Lisboa, Edições Silabo.

Peters, O. (1973). *A Estrutura Didática da Educação a Distância*. São Paulo, Editora Olho d'Água.

Pilati, O. (2006). Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? [Em linha]. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/93>>. [Consultado em 19/02/2017].

Pires, N. e Puggian, C. (2014). Pós-Graduação lato sensu: legislação atual, novas diretrizes e a experiência da UNIGRANRIO. [Em linha]. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/2787>>. [Consultado em 27/02/2017].

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, Vol. 9 no. 5. **[Em linha]. Disponível em:** < <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. **[Consultado em 11/07/2016].**

Prodanov, C. C. e Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Rio Grande do Sul, Brasil. Editora Feevale.

Radaelli, T. M. (2016). Competências e habilidades na prática pedagógica: necessidades e possibilidades. *Revista Conversati*. Vol. 1 / Número 1 / Jan. /Jun. /2016 – p. 45 – 59. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://www.celer.com.br/revistaconversatio/educacao/01/artigo2.pdf>> **[Consultado em 03/11/2017].**

Ribeiro, L. R. C. (2005). A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores. Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. **[Em linha]. Disponível em:** <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. **[Consultado em 08/10/2017].**

Romero, L. D.; Lopes, K. G. (2002). Formação Continuada e Pós-graduação *lato sensu*: o caso da Universidade Estadual do Maranhão. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 3 a 6 de nov. 2002. Rio Grande do Norte. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0765.pdf>>. **[Consultado em 27/02/2017].**

Saito, A. (2000). Interação na Educação a Distância Implicações da comunicação mediada por computadores. Tese de doutoramento, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo. **[Em linha]. Disponível em** <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/4810>>. **[Consultado em 15/06/2017].**

Santos, S. (2016) Vantagens e desvantagens do e-learning: aprender o que quer, como quer, onde quer e à hora que lhe dá mais jeito. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://pme.pt/vantagens-e-desvantagens-do-elearning/>>. **[Consultado em 11/07/2016]**

Sousa, O. S. (2015). Blended on-line popbl: uma abordagem Blended Learning para uma aprendizagem baseada em problemas e organizada em projeto. Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. **[Em linha]. Disponível em** <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136089>>. **[Consultado em 10/07/2016].**

Sousa, S. O. e Schlunzen, K. J. (2012). A contribuição de um Ambiente Virtual de Aprendizagem para potencializar a colaboração no Desenvolvimento da Aprendizagem Baseada em Problemas. **[Em linha]. Disponível em** <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47826850005>> . **[Consultado em 08/10/2017].**

Souza, S. C. e Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizado inovador para o ensino. **[Em linha]. Disponível em:** <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=481547288017>> . **[Consultado em 16/09/2017].**

Staker, H. ; Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. **[Em linha]. Disponível em:** < [http://www.Horn e Staker \(2015\)institute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf](http://www.Horn e Staker (2015)institute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf)> **[Consultado em 08/07/2016].**

Tori, R (2010). *Educação sem distância : as tecnologias interativas na redução de distancia em ensino e aprendizagem*. São Paulo. Editora Senac São Paulo.

Torres *et alii.* (2014). Implantação da metodologia hibrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. XI Congresso brasileiro de ensino superior a distância. Florianópolis. **[Em linha]. Disponível em** <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128096.pdf>>. **[Consultado em 15/05/2017].**

Universidade Federal de Minas Gerais, (2005). Cursos lato sensu: número de alunos matriculados, conclusões/defesas e número de cursos oferecidos no período 1994 a 2005. **[Em linha]. Disponível em:** <https://www.ufmg.br/proplan/wp-content/uploads/pos_ensino_2005.htm>. **[Consultado em 27/02/2017].**

Valente, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR. **[Em linha]. Disponível em** <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. **[Consultado em 09/07/2016].**

Vidal, E. M.; Maia, J. E. B. (2010). *Introdução à Educação a Distância*. Santa Catarina, RDS Editora, 2010.

Zanella, L. C. H. (2011). Metodologia de pesquisa. Florianópolis, Brasil. Editora da UFSC, 2011.

Zayas, E. L. B. (2012). *O paradigma da educação continuada*. São Paulo, Penso Editora Ltda.

APÊNDICE I

Cursos de Pós-graduação		Objetivos	Público alvo	Duração	Critérios de Seleção	Corpo docente	Título recebido	Trabalho de Conclusão	Avaliação
<i>Lato Sensu</i>	Especialização	Permitir ao aluno especializar-se em área específica do conhecimento e atuação	Portadores de diploma de cursos superior	Entre 1 ano e 1,5 anos	Entrevista, análise de currículo e prova	O corpo docente deve ser composto por no mínimo 50% de Mestre e doutores. Mix de experiência acadêmica e profissional	Especialista	Trabalho de conclusão de curso	Não avaliado pela CAPES
	MBA	Aperfeiçoar as habilidades gerenciais de profissionais que atuam em diversas áreas da organização	Portadores de diploma de cursos superior com algum tempo de experiência profissional	Entre 1 ano e 1,5 anos	Entrevista, análise de currículo e prova	O corpo docente deve ser composto por no mínimo 50% de Mestre e doutores. Mix de experiência acadêmica e profissional	Especialista	Trabalho de conclusão de curso	Não avaliado pela Capes
<i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional	Formar mestres para o mundo profissional externo à academia com alto nível de qualificação profissional, podendo exercer a docência	Graduados em áreas relacionadas ao programa com domínio de pelo menos uma língua estrangeira	2 anos	Análise de currículo, entrevistas, exames sobre área do curso e exame de proficiência língua estrangeira	Professores portadores de título de doutorado com qualificação e experiência comprovada	Mestre	Dissertação defendida perante banca examinadora	Avaliação trienal pela Capes
	Mestrado Acadêmico	Formar professores e pesquisadores para atuarem na docência e em instituições educacionais e institutos de pesquisa	Graduados em áreas relacionadas ao programa com domínio de pelo menos uma língua estrangeira	2 anos	Análise de currículo, entrevistas, exames sobre área do curso e exame de proficiência língua estrangeira	Professores portadores de título de doutorado e dedicação de tempo integral. Pesquisadores	Mestre	Dissertação defendida perante banca examinadora	Avaliação trienal pela Capes
	Doutorado	Formar e qualificar professores e pesquisadores	Mestres ou graduados com domínio de duas línguas estrangeiras	Entre 3 e 4 anos	Prova escrita, análise de currículo, entrevistas, prova de conhecimentos em duas línguas. Exigi-se pré-projeto de pesquisa	Professores doutores e pós-doutores com dedicação permanente	Doutor	Tese, provando a contribuição ao avanço do conhecimento perante banca examinadora	Avaliação trienal pela Capes

Quadro 6 - Comparação da Pós-graduação lato sensu x stricto sensu

APÊNDICE II

Instrumento Legal	Principal contribuição a Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Decreto nº 16.782-A/25	Criou o Curso Especial de Higiene e Saúde Pública, cujo objetivo era o aperfeiçoamento técnico de médicos que viessem a desempenhar funções sanitárias. Tratava-se de um curso de especialização.
Decreto nº 19.851/31	Teve a intenção de diferenciar os cursos de aperfeiçoamento dos de especialização, estabelecendo que os cursos de aperfeiçoamento tenham o objetivo de ampliar conhecimentos, enquanto os de especialização tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos profissionais ou científicos.
Decreto nº 19.852/31	Facultou a várias instituições de caráter técnico ou científico a realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Conferiu aos concludentes de cursos de aperfeiçoamento e especialização o direito ao certificado. Estabeleceu que os candidatos aos cursos de especialização e aperfeiçoamento poderiam ser médicos ou estudantes que tivessem realizado anteriormente o curso normal da respectiva cadeira.
Decreto nº 21.231/46	Em seus Arts. 73 e 74, que tratam dos cursos de aperfeiçoamento e especialização, não fazem menção da exigência de diploma para a matrícula nos referidos cursos, não sendo assim considerados em nível de Pós-graduação. No Art. 76, que trata dos cursos de Pós-graduação, apresenta nitidamente a exigência de diploma e seu fim restrito a formação no domínio profissional.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 4.024/61	Agrupou os cursos de aperfeiçoamento, especialização, extensão e outros mais, como pertencentes à categoria similar.
Lei do Estatuto do Magistério, Lei 4.881 –A/65	Atribuiu, em seu Art. 25, competência ao CFE para conceituar e fixar as características dos cursos de Pós-graduação.
Parecer nº 977/65	Designou todo e qualquer curso que se segue a graduação como curso de Pós-graduação, classificando-se em <i>stricto sensu</i> e <i>lato sensu</i> . Na Pós-graduação <i>lato sensu</i> , enquadrou os cursos de especialização e aperfeiçoamento.
Lei nº 5.539/68 Decreto-lei 465/69	Acoplou a carreira do magistério a titulação acadêmica. Neste contexto, o interesse pela oferta de cursos de especialização, aperfeiçoamento, mestrado e doutorado passa a ser do próprio corpo docente, interessado na progressão funcional e no incentivo salarial pelos títulos acadêmicos.
Lei nº 5.540/68	Enfatizou a existência de dois tipos de cursos para graduados: os de Pós-graduação que correspondem a Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , assim denominada pelo referido Parecer, e os cursos de especialização e aperfeiçoamento que correspondem a categoria <i>lato sensu</i> . Os cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , seriam regulamentados e supervisionados pelo CFE, enquanto os cursos <i>lato sensu</i> teriam flexibilidade, ficando a cargo das universidades e estabelecimentos isolados sua aprovação e regulamentação.
I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPg), aprovado pelo Decreto nº 76.056/75	Deu destaque especial aos cursos de Pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Entretanto, reconheceu a importância de estimular as universidades desenvolverem cursos de aperfeiçoamento e especialização, devido a necessidade de soluções rápidas a situação conjuntural, bem como a escassez de recursos físicos e humanos.
PROCAPIES/75	Diferenciou os cursos de especialização e aperfeiçoamento em termos de horas-aula.
Resolução nº 14/77	Fixou as condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e

	especialização para o magistério superior, no sistema federal de ensino.
II Plano Nacional de Pós-graduação aprovado pelo Decreto nº 87.814/82	Reconheceu o valor dos cursos <i>lato sensu</i> , como forma alternativa de formação pós-graduada e de educação continuada para mestres e doutores.
Resolução nº 12/83	A Resolução nº 12/83 exige a existência de curso de Pós-graduação credenciado ou de graduação reconhecidos pelo menos há cinco anos na mesma área de estudo. Exigência mínima do corpo docente é o título de Mestre, sendo que 1/3 (um terço) pode ser suprida por docentes sem título de Mestre. Carga horária mínima é de 360 (trezentas e sessenta) horas, sendo pelo menos 60 (sessenta) horas de disciplinas didático-pedagógicas.
III Plano Nacional de Pós-graduação/86	Limitou-se a valorizar os cursos de especialização e aperfeiçoamento apenas como qualificação para o mercado de trabalho.
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei nº 9.394/96, ainda em vigor	Caracterizou os cursos de especialização e aperfeiçoamento como cursos de Pós-graduação uma vez que exigiu de seus candidatos diploma em curso de graduação. Ficou mantido o vínculo tradicional entre a Pós-graduação <i>stricto sensu</i> , mestrado e doutorado, e a formação de docentes para o ensino superior.
Parecer nº 908/98	Permitiu que especialização em área profissional fosse realizada por ambientes de trabalho dotados de corpo técnico-profissional possuidor de titulação profissional ou acadêmica reconhecida e de instalações apropriadas.
Resolução nº 1/01	Incluiu na categoria de cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalente. Estabeleceu que tais cursos sejam oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior, ou seja, deixa mais uma vez de se caracterizar como cursos de Pós-graduação.
Portaria nº 328/2005	Dispõe sobre o Cadastro de Cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> e define as disposições para sua operacionalização
Resolução nº 1/07	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> em nível de especialização
Resolução nº 7/2011, do CNE/CES	Dispõe sobre a revogação das normas para o credenciamento especial de instituições não educacionais, na modalidade presencial e a distância, e dá outras providências.
Parecer nº 266/2013	Instituição de cadastro nacional de oferta de cursos de PGLS das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.
Nota Técnica 388/2013	Esclarece dúvidas sobre os aspectos relacionados a seguir: Legislação normativa e aplicável; Entidades habilitadas a ofertar cursos PGLS; Atos regulatórios necessários para oferta de PGLS; Possibilidade de contratos, convênios e parcerias para oferta de PGLS; Da possibilidade de oferta de PGLS fora de sede; Averiguação de irregularidades e deficiências no âmbito dos processos de supervisão.
Resolução nº 02/14	Institui o cadastro nacional de oferta de cursos PGLS das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.
Instrução Normativa nº 1/15	Determina que o cadastro dos cursos de Pós-graduação <i>lato sensu</i> deverão ser realizados até 60 dias do início, bem como informar sobre o encerramento do curso até 60 dias do término.

Quadro 7 - Resumo dos principais instrumentos legais que trataram a Pós-graduação *lato sensu* e suas contribuições.

APÊNDICE III

1728	Marco da Educação a Distância o Prof. Caleb Philipps oferece, na Gazeta de Boston, material para ensino e tutoria por correspondência
1829	Na Suécia é inaugurado o Instituto Liber Hermondes, que possibilitou a mais de 150.000 pessoas realizarem cursos através da Educação a Distância
1840	Na Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa.
1856	Em Berlim foi criada a Sociedade de Línguas Modernas, que ensina Francês por correspondência.
1892	Penn State University - USA. Uma das Universidades pioneiras em cursos a distância, tendo iniciado o primeiro curso por correspondência em 1892
1894	Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussain e Gustav Laugenschied para ensinarem Francês por correspondência.
1910	A Unidade de Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência.
1922	União Soviética Ensino por correspondência (350.000 discentes)
1928	A BBC, na Inglaterra, começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio.
1935	O Japanese National Public Broadcasting Service, no Japão, inicia seus programas escolares pelo rádio, como complemento e enriquecimento da escola oficial.
1948	Na Noruega é criada a primeira legislação para escolas por correspondência.
1951	Surge a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África, que se dedica exclusivamente a desenvolver cursos nesta modalidade.
1958	University of Wisconsin – EUA. A University of Wisconsin iniciou seu programa de Educação a Distância em 1958. Gerencia uma rede com pontos de videoconferência e sites com teleaudioconferência no estado.
1962	A Universidade de Dehli cria um departamento de Estudos por correspondência.
1963	Inicia-se, na França, o ensino universitário, por rádio, em cinco faculdades de letras.
1969	No Reino Unido é criada a Fundação da Universidade Aberta.
1971	Canadá, Athabasca University – a Universidade iniciou seu programa de Educação a Distância em 1971 e sua missão, formulada em 1985, apresenta como objetivo a remoção das barreiras que tradicionalmente restringem o acesso e o sucesso em estudos de nível universitário e aumentar a igualdade de oportunidades de educação para todos os seus cidadãos adultos, independente da sua localização geográfica
1971	Open University, Inglaterra. A Open University é possivelmente a maior e mais tradicional instituição de Educação a Distância do Ocidente. Em 1971, os primeiros 24.000 estudantes ingressaram em diversos cursos.
1972	Cria-se em Madri, Espanha, a Universidade Nacional de Educación a Distância (UNED). Canadá inicia uso de satélites de telecomunicações só para educação.
1974	Cria-se a Universidade Aberta de Israel.
1977	Venezuela Fundação da Universidade Nacional Aberta
1979	Cria-se o Instituto Português de Ensino a Distância, cujo objetivo é lecionar cursos superiores para os professores.

1983	Implanta-se a Associação Sueca de Educação a Distância.
1984	The Open University of the Netherlands, Holanda. A Universidade Aberta da Holanda iniciou suas atividades em 1984.
1985	Fundação da Associação Europeia das Escolas por Correspondência (AEEC)
1987	Este ano marca a Fundação da Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância.
1987	Inicia-se as atividades da Indira Gandhi National Open University, Índia (IGNOU)
1988	Surge, em Portugal, a Fundação da Universidade Aberta.
1990	É implantada a rede Europeia de Educação a Distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na Comunidade Europeia.
2000	Cria-se a Universidade Virtual Euromediterrânea.

Fonte : Elaborado pelo autor, adaptado de Correa (2014, p. 62), Dalman (2014, p. 32) , Rúbio (2011, p. 50), Landin (1997, p. 2)

Quadro 8 - Marco histórico da Educação a Distância

APÊNDICE IV

1904	O Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;
1923	Um grupo liderado por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que oferecia 8 cursos pela Associação Brasileira de Educação a Distância Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. Início da Educação a Distância pelo rádio brasileiro;
1934	Edgard Roquette-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, projeto para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal. Os estudantes tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas, e também era utilizada correspondência para contato com estudantes;
1939	Surgimento, em São Paulo, do Instituto Monitor, primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor;
1941	Surge o Instituto Universal Brasileiro, segundo instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes sistematicamente. Fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, já formou mais de 4 milhões de pessoas; juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro outras organizações similares, que foram responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. Ainda no ano de 1941, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944.
1947	Surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores. A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua até hoje;
1959	A Diocese de Natal, Rio Grande do Norte, cria algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio educativo para a democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos;
1962	É fundada, em São Paulo, a Ocidental School, de origem americana, focada no campo da eletrônica;
1967	O Instituto Brasileiro de Administração Municipal inicia suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência. Ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de Educação a Distância, com metodologia de ensino por correspondência e via rádio;
1970	Surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980;
1974	Surge o Instituto Padre Reus e na TV Ceará começam os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores;
1976	É criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional;
1979	A Universidade de Brasília, pioneira no uso da Educação a Distância para o ensino superior no Brasil, cria cursos veiculados por jornais e revistas, que em 1989 é transformado no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD) e lançado o Brasil EAD;
1981	É fundado o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo- Americano que oferecia Ensino Fundamental e Médio a distância. O objetivo do CIER é permitir que crianças, cujas famílias mudem-se temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro;
1983	O SENAC desenvolveu uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços, denominada “Abrindo Caminhos”;

1991	O programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional.
1992	É criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;
1995	1995 – É criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC;
1996	É criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004.
2000	É formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).
2002	O Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).
2004	Vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EAD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Proletramento e o Mídias na Educação. Estas ações conflagraram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.
2005	É criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
2006	Entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (Brasil, 2006).
2007	Entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2007).
2008	Em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.
2009	Entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (Brasil, 2009).
2011	A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Alves (2011, p. 7).

Quadro 9 - Histórico da Educação a Distância no Brasil

APÊNDICE V

QUESTIONÁRIO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU : métodos híbridos de aprendizagem									
Prezado candidato(a), Agradecemos a sua disponibilidade para participar desta pesquisa. O objetivo é compreender como os candidatos avaliam a utilização de novas metodologias de aprendizagem em cursos de Pós-graduação presencial. As respostas individuais serão mantidas em sigilo e utilizadas para fins de pesquisa.									
Informações Gerais									
Gênero	<input type="checkbox"/> Masculino				<input type="checkbox"/> Feminino				
Faixa etária	<input type="checkbox"/> 20 - 29 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 39 anos	<input type="checkbox"/> 40 a 49 anos	<input type="checkbox"/> 50 ou mais					
Formação superior	<input type="checkbox"/> Ciências Agrárias	<input type="checkbox"/> Ciências Exatas e da Terra			<input type="checkbox"/> Ciências Sociais Aplicadas				
	<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Ciências Humanas			<input type="checkbox"/> Linguística, Letras e Artes				
	<input type="checkbox"/> Engenharias	<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde			<input type="checkbox"/> Não sei informar				
	<input type="checkbox"/> Ciências da Saúde								
	<input type="checkbox"/> Não sei informar								
Ano de formação	<input type="checkbox"/> 2017-2016	<input type="checkbox"/> 2015-2012	<input type="checkbox"/> 2011-2006	<input type="checkbox"/> 2005 ou antes					
Instituição de origem	<input type="checkbox"/> Privada			<input type="checkbox"/> Pública					
Exerce atividade remunerada	<input type="checkbox"/> Não exerço			<input type="checkbox"/> Empresa própria					
	<input type="checkbox"/> Setor público			<input type="checkbox"/> Terceiro setor					
	<input type="checkbox"/> Setor privado								
Tempo de serviço na instituição em que trabalha	<input type="checkbox"/> Não se aplica			<input type="checkbox"/> 6 - 10 anos					
	<input type="checkbox"/> 0 - 2 anos			<input type="checkbox"/> 11 - 15 anos					
	<input type="checkbox"/> 3 - 5 anos			<input type="checkbox"/> 15 ou mais					
Concluiu alguma Especialização anterior	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Presencial	<input type="checkbox"/> A Distância	<input type="checkbox"/> A Distância + Presencial					
Pós-graduação lato sensu - métodos híbridos de aprendizagem									
1) Qual(is) motivo(s) para cursar uma Pós-graduação lato sensu ? Marque até 3 alternativas.									
<input type="checkbox"/> Ampliar/atualizar o conhecimento			<input type="checkbox"/> Melhorar o desempenho profissional						
<input type="checkbox"/> Ampliar o leque de atuação			<input type="checkbox"/> Melhorar o currículo e aumentar empregabilidade						
<input type="checkbox"/> Obter pontuação em concurso ou promoção emprego			<input type="checkbox"/> Outros _____						
2) Qual a importância das variáveis abaixo para decidir onde estudar?									
1 para pouco importante e 7 para muito importante		Notas							Não sei / Não
		1	2	3	4	5	6	7	
Custo do curso / descontos e/ou promoções		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização da instituição		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indicação boca-a-boca		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tradição da Instituição		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso presencial		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metodologias de ensino		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3) Qual periodicidade para as aulas presenciais que considera mais adequado? Marque até 2 alternativas.									
<input type="checkbox"/> 1 vez na semana finalizando o curso em até 20 meses			<input type="checkbox"/> O período de duração que possa proporcionar o menor valor de parcela						
<input type="checkbox"/> 2 vezes na semana finalizando o curso em até 15 meses			<input type="checkbox"/> O menor prazo possível não importando o valor da parcela						
<input type="checkbox"/> 3 vezes na semana finalizando o curso em até 12 meses			<input type="checkbox"/> O formato que associe o menor tempo e valor de parcela						
4) Quantas horas você prevê de disponibilidade para estudos e realização de atividades extraclasse? Marque 1 alternativa.									
<input type="checkbox"/> Até 3 horas semanais			<input type="checkbox"/> Acima de 6 horas semanais						
<input type="checkbox"/> De 3 a 6 horas semanais			<input type="checkbox"/> Ainda não sei informar						
5) Sobre cursar uma Pós-graduação lato sensu presencial marque para as variáveis									
1 para pouco importante e 7 para muito importante		Notas							Não sei / Não aplicável
		1	2	3	4	5	6	7	
Interação professor x aluno em sala de aula		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com os colegas em sala de aula		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dedicação aos estudos extra-classe		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de plataformas de interação online entre professor e aluno		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso a conteúdos do curso em plataformas online e por celular		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades práticas extra-classe (visita técnica e trabalho de campo)		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prática de novas metodologias de aprendizagem		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE VI



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Belo Horizonte, 11/08/2017
PROPPL-004/2017

À
UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
Comissão de Ética
Praça 9 de abril, 349
4249-004 – PORTO

Prezados Senhores,

Conforme solicitado pelo nosso funcionário CRISTIANO LOPES CARVALHAES, informamos que estamos de acordo com a aplicação do questionário sobre a “Pós-graduação *lato sensu*” para fins de pesquisa no curso de Mestrado em Docência e Gestão da Educação.

Colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,


Prof. Miguel Alonso de Gouveia Valle
Pró-reitor Adjunto da PUC Minas na Praça da Liberdade

PUC Minas Praça da Liberdade
Pró-reitoria

Rua Claudio Manoel, 1.185, 15º andar • Belo Horizonte • Minas Gerais • 30140-108
(31) 3131-2820 • proreitoria.praça@pucminas.br

APÊNDICE VII



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos ao
aluno e Orientado(a).
Inês
28/09/2017

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Diretora da FCHS

Porto, 26 de Setembro de 2017

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de dissertação em Docência e Gestão da Educação, de Cristiano Lopes Cadavaes, intitulado "Gestão estratégica educacional: um estudo sobre o modelo híbrido de aprendizagem como diferencial competitivo em cursos de pós-graduação *latu sensu*", considera nada haver a opor ao mesmo, dado que foi autorizado pelas entidades da tutela no Brasil.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da
Comissão de Ética da UFP


Teresa Martinho Toldy