



## Blended Learning na Prática: O Caso do Curso Superior de Administração do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina

Juliane Ines Di Francesco Kich <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8910-476X>

<sup>1</sup> Centro Universitário de Estácio de Santa Catarina

### RESUMO

O *Blended Learning*, ou modelo híbrido de educação, vem transformando a forma de ensinar das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, na atual Era do Conhecimento. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a implantação do *Blended Learning* no curso presencial de graduação em Administração, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, realizada através do método sala de aula invertida, com base na percepção de seus discentes, docentes e gestores, a qual ocorreu durante o semestre letivo 2018.1. Quanto aos métodos utilizados, desenvolveu-se uma pesquisa exploratória descritiva, sob abordagem qualitativa e quantitativa. Foram aplicados questionários, com perguntas abertas, fechadas, e algumas baseadas em escala de concordância, em 117 alunos do curso e 13 professores. Com os gestores do curso (Pró-reitora Acadêmica e o Coordenador) foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um. Os resultados evidenciam que os alunos possuem opiniões bastante divergentes quanto à aplicação do novo método de ensino, alguns mostrando-se favoráveis e outros completamente contra, enquanto os docentes, apesar de resistentes à mudança no princípio, acreditam mais na eficácia do novo método. Além disso, denota-se que o apoio dos gestores tem sido essencial para que a implantação do *Blended Learning* aconteça, embora, os gestores tenham percebido a necessidade de desacelerar o processo de mudança e torna-la mais gradativa. Conclui-se que o esforço para transformar o ensino no curso superior de Administração, embora seja desafiador, é válido, para que os alunos possam acompanhar as exigências do mercado do trabalho através de competências práticas.

### PALAVRAS-CHAVE

Educação híbrida. Sala de aula invertida. Ensino Superior. Administração.

Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Juliane Ines Di Francesco Kich

E-mail: [julikich@gmail.com](mailto:julikich@gmail.com)

Centro Universitário de Estácio de Santa Catarina

São José, SC, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/9004488339350925>

Submetido: 20 mar. 2019

Aceito: 13 ago. 2019

Publicado: 16 set 2019

[doi> 10.20396/riesup.v6i0.8654971](https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654971)

e-location: e020015

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Blended Learning in Practice: The Case of The Superior Course of Administration of The University Center Estácio of Santa Catarina

### ABSTRACT

Blended Learning, or hybrid model of education, has been transforming the way of teaching of Brazilian Higher Education Institutions in the current Age of Knowledge. The present research aims to analyze the implantation of the Blended Learning (flipped classroom) in course of graduation in Administration, presential mode, of the University Center of Santa Catarina, through the perception of its students, teachers and managers, which occurred during the academic semester 2018.1. As for the methods used, a descriptive exploratory research was developed under a qualitative and quantitative approach. Questionnaires, with open, closed questions, and some based on scale and agreement, were applied to 117 course students and 13 teachers. A semi-structured interview was conducted with the course managers (Pro-Rector Academic and the Coordinator). The results show that students have widely divergent opinions regarding the application of the new teaching method, some of which are favorable and others completely against. Teachers, although resistant to changes in principle, believe more in the efficacy of the new method. In addition, it is noted that the support of the managers has been essential for the implementation of Blended Learning to happen. Although, managers have realized the need to slow down the process of change and make it more gradual. It is concluded that the effort to turn teaching into an advanced course of management, while challenging, is valid so that students can follow the demands of the labor market through practical skills.

### KEYWORDS

Blended Learning. Flipped classroom. Higher Education. Administration.

## Blended Learning en la Práctica: El Caso del Curso Superior de Administración del Centro Universitario Estácio de Santa Catarina

### RESUMEN

El *Blended Learning*, o modelo híbrido de educación, viene transformando la forma de enseñar de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) brasileñas, en la actual Era del Conocimiento. La presente investigación tiene como objetivo general analizar la implantación de la hibridación (sala de Clase Invertida) en el curso presencial de graduación en Administración, del Centro Universitario Estácio de Santa Catarina, a través de la percepción de sus discentes, docentes y gestores, la cual ocurrió durante el semestre escolar 2018.1. En cuanto a los métodos utilizados, se desarrolló una investigación exploratoria descriptiva, bajo abordaje cualitativo y cuantitativo. Se aplicaron cuestionarios, con preguntas abiertas, cerradas, y algunas basadas en escala y concordancia, en 117 alumnos del curso y 13 profesores. Con los gestores del curso (Pro-rectora Académica y el Coordinador) se realizó una entrevista semiestructurada. Los resultados demuestran que los alumnos poseen opiniones bastante divergentes en cuanto a la aplicación del nuevo método de enseñanza, algunos mostrando favorables y otros completamente contra, mientras que los docentes, a pesar de resistentes a cambios en el principio, creen más en la eficacia del nuevo método. Además, se denota que el apoyo de los gestores ha sido esencial para que la implantación del *Blended Learning* ocurra, aunque los gestores hayan percibido la necesidad de desacelerar el proceso de cambio y la hace más gradual. Se concluye que el esfuerzo para transformar la enseñanza en el curso superior de Administración, aunque sea desafiante, es válido, para que los alumnos puedan acompañar las exigencias del mercado del trabajo a través de competencias prácticas.

### PALABRAS CLAVE

Educación Híbrida. Sala de Clase Invertida. Enseñanza Superior. Administración

## Introdução

Uma nova relação entre a sociedade e o conhecimento está se desenvolvendo em uma era onde as atividades do conhecimento passaram a ter uma evolução cada vez mais rápida e sistêmica, clamando por uma transformação na forma das instituições ensinarem, rompendo assim um paradigma secular de educação (LENZI, 2014).

Já em 1916, Dewey (1916 *apud* Valente, 2007) criticava o processo de ensino e aprendizagem baseado na transmissão de informação, o rotulando de antiquado e ineficaz; sua proposta era a aprendizagem baseada no fazer, “*hands-on*”. O argumento do autor citado, baseava-se no fato de que aulas expositivas não levavam em consideração que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e que não são todos que conseguem absorver as informações ouvindo o professor. Neste sentido, Valente (2007, p.81) afirma: “a sala de aula tradicional é um subproduto do industrialismo, idealizada na concepção da linha de montagem”.

Diante do exposto, ao contrário da educação tradicional, a qual foi criticada por Dewey (1916 *apud* Valente, 2007), a educação híbrida, por sua vez, parte do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, conseqüentemente, não há uma única forma de ensinar. Bacich e Moran (2015) destacam que híbrido significa misturado, mesclado, em inglês “*blended*”, e por isso esta metodologia é também denominada de *blended learning*. Para os autores, a hibridização da educação permite visualizar vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos, o que cria um ecossistema mais aberto e criativo. Para Bonk e Graham (2005) esta é uma das dez maiores tendências da indústria do conhecimento.

O *Blended Learning*, ou modelo híbrido de educação, vem sendo utilizado em renomadas universidades internacionais, como a *Harvard University* e o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), nos Estados Unidos, os quais adotaram a sala de aula invertida (*flipped classroom*), inovando seus métodos para explorar os avanços da tecnologia. No Brasil, este novo modelo de educação vem engatinhando na sua aplicação em algumas instituições de ensino superior (VALENTE, 2014).

No Brasil, no estado de Santa Catarina, o Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, no semestre letivo 2018.1, assumiu o desafio de implantar o *Blended Learning* em seus cursos de graduação, em especial o curso de Administração, foco deste estudo, visto que a atuação do administrador nas organizações consiste em um reflexo do conhecimento e das habilidades adquiridas na sua formação (NOGUEIRA; BASTOS, 2012; PINTO *et al.*, 2015) e, segundo Souza *et. al.* (2014), o ensino de administração é criticado, principalmente pelo fato de não contar com metodologias que promovam o esforço intelectual e a compreensão do que é passado aos alunos pelos docentes, assim como a forma com que esse conhecimento transmitido poderá se desenvolver posteriormente no ambiente organizacional. Ademais, o curso de Administração é um dos maiores cursos de graduação do país em número de alunos, conforme o Censo da Educação Superior 2017, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017).

Por este motivo, analisar como a transformação no ensino superior, no curso de Administração, está ocorrendo, com base em um estudo empírico, através de uma visão sistêmica, que envolva todos os atores do processo (discentes, docentes e gestores), torna-se pertinente. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo geral: analisar a implantação do *Blended Learning*, através do método da sala de aula invertida, no curso de graduação em Administração, na modalidade presencial, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, através da percepção de seus discentes, docentes e gestores.

Além desta introdução, o presente artigo traz uma fundamentação teórica sobre o tema em estudo, com ênfase no modelo híbrido de educação e sua presença no Brasil, na sequência traz os métodos científicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, apresenta e analisa os resultados empíricos com base na teoria estudada e encerra com as considerações finais do trabalho.

## Blended Learning – Modelo Híbrido de Educação

O *Blended Learning*, ou modelo híbrido de educação, combina atividades presenciais e atividades educacionais à distância, realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ou seja, consiste em “um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos *on-line*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor”. (VALENTE, 2014, p.84; GOMES FILHO, RADOS E BASTOS, 2007). De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p.3) “esta forma híbrida é uma tentativa de oferecer o melhor de dois mundos”, sendo estes o virtual e o presencial.

O mundo virtual, de acordo com Lévy (1996), faz parte do real e não se opõe a ele. Na realidade educacional, Santos (2002, p.426) define: “um ambiente virtual é um espaço fecundado de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando, assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem”.

Vale destacar, que foram as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que proporcionaram importantes mudanças na educação, a qual era baseada no material impresso enviado aos alunos, As TDIC têm alterado a dinâmica da sala de aula, como a organização dos tempos e espaços, as relações entre o aprendiz e a informação, a interações entre alunos e entre alunos e professores, através da mediação de atividades (VALENTE, 2007). As TDIC permitem espaços a atividades síncronas, através do agendamento de um local e horário para que todos envolvidos participem de uma atividade, como por exemplo teleconferência a *chats*, e atividades assíncronas, onde o compartilhamento de tempo entre os envolvidos não é fundamental, como nas vídeo-aulas e fóruns (LENZI e LOPES, 2017).

Dentre as diferentes maneiras de combinar as atividades do mundo real e virtual, ou seja, da modalidade presencial e a distância, através do modelo híbrido, tem-se a sala de aula invertida, também denominada, em inglês, *flipped classroom*, a qual tem sido implantada

tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. Nesta modalidade do *blended learning*, foco deste estudo, ao contrário da metodologia de ensino tradicional, o conteúdo de determinada disciplina não é exposto pelo professor em sala de aula, pois o aluno deve estudar tal conteúdo antes de frequentar a sala de aula, a qual passa a ser um local para realizar discussões, resolver problemas e projetos, entre outros, sempre contando com o apoio do professor e colaboração dos colegas. Por isto que esta abordagem é também designada metodologia ativa, uma vez que o aluno assume uma posição mais participativa, e não mais passiva no processo de aprendizagem (VALENTE, 2014).

Para que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais eficiente, interessante e personalizado, de acordo com Valente (2014), na sala de aula invertida o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina. O aluno não deve ser instruído por qualquer material que acesse na internet e a parte presencial da aula precisa contar com a supervisão do professor.

Segundo Horn e Staker (2015), neste formato o estudante tem a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com a velocidade de sua aprendizagem no que diz respeito à parte *on-line*, e dessa forma adquire maior autonomia no seu processo de aprendizagem.

De acordo com relatório *Flipped Classroom Field Guide* (2014 *apud* Valente, 2014, p. 86), as regras básicas para inverter a sala de aula, são:

As atividades em sala de aula envolvem uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido *on-line*; 2) Os alunos recebem *feedback* imediatamente após a realização das atividades presenciais; 3) Os alunos são incentivados a participar das atividades *on-line* e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota; 4) Tanto o material a ser utilizado *on-line* quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula são altamente estruturados e bem planejados.

No que tange ao item 3 citado acima, o processo de avaliação na educação híbrida, de acordo com Spinardi e Both (2018), é um ponto que necessita de transformação, pois a avaliação deixa de ser um fim e passa a ser um meio no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo de forma significativa com a formação dos alunos e deixando de ter apenas o foco na aprovação ou desaprovação.

Corroborando, Rodrigues (2015) defende que o ensino híbrido se apresenta como uma nova forma de se observar a avaliação, pois esse modelo permite a inserção de diversos recursos tecnológicos, que podem facilitar a aprendizagem do aluno, permitindo assim que a avaliação seja mais personalizada e assuma um caráter de ferramenta.

Vale destacar que a ideia da sala de aula invertida não é nova, de acordo com Valente (2014), a origem da sala de aula invertida está no trabalho de Lage, Platt e Teglia (2000), os quais relatam o uso do método em 1996, na Miami University, em Ohio nos Estados Unidos, em uma disciplina de Microeconomia. Lage, Platt e Teglia (2000) sugeriram o rótulo, já

abandonado, *inverted classroom* (termo utilizado na literatura em inglês), que aproximadamente uma década depois foi substituído pela expressão *flipped classroom*.

Para Gomes Filho, Rados e Bastos (2007), assim como para Tori (2009), o *blended learning* representa a evolução do modelo educacional ao passo que permite que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam no próprio ritmo, com o máximo de eficiência e eficácia no ensino e na aprendizagem. Horn e Staker (2015, p.54) afirmam que “o ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas alguns privilegiados”.

Neste sentido, Pallof e Pratt (2002) e Spinardi e Both (2018) acreditam que a educação presencial e a educação à distância têm sofrido mútua influência, de modo a estabelecer estratégias eficientes de colaboração e interação. Com isso, as modalidades, presencial e a distância, não devem ser consideradas conflitantes e excludentes, mas, ao contrário.

As instituições devem aproveitar as características e vantagens de cada uma delas, de forma a se constituir um modelo híbrido, onde não mais se discuta se um determinado curso será presencial ou a distância, mas sim, que sua organização seja feita em torno do tempo e espaço, sendo o tempo por meio das atividades síncronas ou assíncronas e o espaço pelas atividades presenciais ou virtuais, potencializando desta forma a aprendizagem com a modalidade mais apropriada, de acordo com o objetivo educacional. (LENZI e LOPES, 2017, p.78)

Spinardi e Both (2018) defendem que o ensino híbrido proporciona ao aluno maior autonomia, disciplina e flexibilidade, uma vez que permite aliar inúmeros recursos relacionados à aprendizagem, proporcionando a cada aluno a chance de aproveitar mais os momentos *online* e presenciais.

Lima Filho e Waechter (2014) defendem a educação híbrida principalmente pelo fato da nova geração de alunos consistirem em uma “Geração Móvel”, ou seja, nascida no seio dos dispositivos móveis e cada vez mais dependente destas tecnologias interativas. Com isso, ao utilizar os dispositivos móveis na sala aula, se estará iniciando um novo paradigma no processo de ensino aprendizagem. Lemos, Fiuza e Freire (2017, p.172) afirmam que diversos estudos têm demonstrado que “tecnologias interativas na educação aumentam o nível de motivação e participação dos estudantes durante o processo de aprendizagem”.

Em contrapartida, Valente (2014) apresenta alguns fatores negativos do *Blended Learning* apresentados por alguns autores, dentre eles Hennick (2014 *apud* Valente, 2014), o qual acredita na dificuldade dos alunos em aprender via atividades *online* ou assistindo vídeos, uma vez que já sentem dificuldade através do método tradicional; e o exposto por Ian Bogost (2013 *apud* Valente, 2014) que defende que os vídeos dos professores condensam demais o conteúdo da disciplina e fazem com que o aluno nunca entre em contato com materiais primários de autores especialistas na área. Valente (2014) ainda acrescenta a questão do aluno não se preparar como deve antes das aulas e a grande dependência do método em relação à tecnologia, criando um ambiente de aprendizagem desigual.

## Blended Learning no Ensino Superior Brasileiro

No Brasil, a normatização da semipresencialidade foi que abriu as portas para o ensino híbrido (*blended learning*), sendo a portaria n.º 4.059/2004 um importante marco para a disseminação das práticas de ensino híbridas (SILVA e MACIEL, 2015).

Essa integração entre o ensino presencial e o virtual, segundo Belloni (2012, p.117), vem sendo amplamente estudada no cenário mundial. O autor afirma que:

As tendências mais fortes indicam para o desenvolvimento de modelos institucionais ‘mistos’ ou ‘integrados’ por meio dos quais as instituições convencionais de ensino superior ampliarão seus efetivos e diversificarão suas ofertas, complementando suas atividades presenciais com atividades mediatizadas, no interior dos currículos e das disciplinas.

Rovai e Jordan (2004), ao compararem as modalidades híbridas e tradicionais, acreditam que a híbrida é capaz de gerar um potencial de aprendizagem mais significativo que tradicional nos estudantes de ensino superior.

Corroborando, Valente (2014, p.95) afirma que “essa abordagem pedagógica está fundamentada em diversas teorias e concepções sobre aprendizagem que indicam que os resultados educacionais podem ser muito mais promissores do que o processo de ensino tradicional baseado em aulas expositivas”, assim como os estudos sobre a percepção e o desempenho dos alunos têm apresentado resultados positivos.

Costa *et. al.* (2012), através de uma pesquisa empírica, analisaram a experiência de hibridização da disciplina Introdução à Administração, do curso superior de Administração da Universidade de Brasília, e concluíram que o modelo de hibridização se mostrou satisfatório, com aprovação de mais de 80% dos alunos, destacando como pontos fortes: facilidade de utilização, acesso a arquivos, e organização e interação. No entanto, as autoras também evidenciaram algumas dificuldades para implantação do modelo híbrido, como: a falta de infraestrutura; distribuição pulverizada das notas e; participação nos fóruns no último minuto.

Contudo, estudo de Schneider *et. al.* (2014, p.5) aponta as dificuldades da implantação do *blended learning*, sendo uma das principais delas a aceitação dos professores universitários. Segundo os autores “Quanto mais experientes são os professores, mais contrários a mudanças eles são, principalmente no uso de tecnologias. A educação, no Brasil, ainda é muito conservadora”.

Do mesmo modo, Lenzi e Lopes (2017, p.68) consideram os elementos socioculturais das instituições de educação superior no Brasil, os quais estão baseados no encontro presencial, um dos principais desafios a ser encarado pela implementação de um modelo híbrido. Pois, segundo os autores, a modalidade tradicional “permitia que as universidades definissem currículos, tempos e espaços de ensino-aprendizagem, sem preocupação com as necessidades individuais”. Porém, os autores reconhecem que este modelo tradicional está

superado, devido à “dinamicidade exigida no processo de formação para atender a rápida evolução da necessidade de ensino e aprendizagem atual”.

Contudo, embora a educação híbrida ofereça inúmeras oportunidades às formas de ensinar e aprender, há dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e realmente se mobilizem para evoluir sempre mais (BACICH e MORAN, 2015).

Para Fiuza e Rocha (2015 *apud* Lemos, Fiuza e Freire, 2017, p.147), para se ter uma iniciativa de sucesso com a educação híbrida, a qual alcance os objetivos educacionais planejados, apenas contar com as melhores e mais modernas tecnologias interativas não basta, “é preciso, também contar com uma equipe de especialistas (professores, gestores e assessores pedagógicos) capacitada; clareza da proposta metodológica; materiais didáticos de boa qualidade; e tecnologias adequadas ao curso e às características da comunidade escolar.”

Vale ainda destacar que dentre as áreas do conhecimento, as que atualmente estão sofrendo um maior impacto quanto ao uso das tecnologias interativas na educação, são as Ciências Sociais, nas quais se inclui o curso de Administração; Medicina e Ciência da Computação, segundo estudo de Lemos, Fiuza e Freire (2017).

Neste sentido, apresenta-se o exposto por Carmo e Albanez (2016), ao ressaltarem que o ensino superior de Administração é restrito ao conteúdo veiculado de forma teórica, havendo assim a necessidade de as instituições repensarem a metodologia de ensino, assim como a grade curricular de seus cursos, para elevar a qualidade do ensino aprendizagem.

## Método

Para responder ao objetivo a que se propõe, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa exploratória descritiva, a ser realizada de modo indutivo, sob abordagem qualitativa e quantitativa, tendo como principal método o estudo de caso, o qual contribui de forma inigualável na compreensão de fenômenos organizacionais, ou, sociais políticos (YIN, 2001).

O caso em estudo consiste no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, mais especificamente no curso presencial de graduação em Administração. Logo, o universo da pesquisa consiste nos gestores, docentes e alunos regularmente matriculados no semestre 2018.1 do referido curso, pelo fato de no semestre citado estarem implementando o modelo de educação híbrida através da sala de aula invertida, objeto de análise deste estudo.

Vale destacar que o Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, uma instituição de ensino superior (IES) instalou-se em São José, na região da Grande Florianópolis, em Santa Catarina, em agosto de 2000 e é mantenedora da Estácio, com sede no Rio de Janeiro, esta última fundada em 1970 (CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA, 2016).



Quanto à coleta de dados, inicialmente foi realizada uma profunda pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, com vista à familiarização com o assunto. Foram utilizadas fontes de dados secundários, como livros e artigos científicos. Com base nesta pesquisa teórica, foram estabelecidas as categorias de análise deste estudo, as quais tiveram como objetivo contribuir para a coleta e análise dos dados empíricos obtidos, principalmente no que tange a sistematização das informações. Todas as categorias foram elaboradas *a priori*, ou seja, antes da saída a campo, com base na teoria estudada, e dizem respeito às características e efeitos do *Blended Learning*, através da metodologia de ensino designada sala de aula invertida (*flipped classroom*), são elas:

**Quadro 1.** Categorias de Análise

<b>Categoria de análise</b>	<b>Autores</b>
Aumento da participação do aluno em sala de aula.	Valente (2014)
Aumento da atenção do aluno em sala de aula.	Valente (2014) Bacich e Moran, 2015
Aulas são mais dinâmicas.	Valente (2014) Lima Filho e Waechter (2014)
Maior interesse e motivação dos alunos em sala de aula.	Lemos, Fiuza e Freire (2017); Lima Filho e Waechter (2014)
Aumento de debate e trocas de experiência em sala que enriquecem o aprendizado.	Gomes Filho, Rados e Bastos (2007); Tori (2009)
Alunos compreendem melhor o conteúdo das disciplinas.	Honer e Staker (2015), Valente (2014)
O aluno fica mais preparado para atuar no mercado de trabalho.	Valente (2014)
O aluno melhora seu desempenho nas avaliações.	Rodrigues (2015) e Spinardi e Both (2018),
Há dificuldade de adaptação ao método.	Lemos, Fiuza e Freire, 2017)

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Os dados empíricos foram colhidos através de pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas, questionários e observação sistemática.

A pesquisa documental permitiu o acesso aos dados referentes ao histórico da Instituição em estudo. A observação sistemática foi utilizada, para permitir avaliar processos muitas vezes implícitos; neste sentido a pesquisadora participou das reuniões acadêmicas com os professores do curso em estudo (Administração), das capacitações e dos eventos do EducaLab (projeto criado pela direção com o intuito de incentivar e facilitar a adoção de metodologias ativas), proporcionados pelo Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, a fim de compreender a preparação e o processo de implementação do modelo híbrido de ensino.

Os instrumentos de coleta de dados foram desenvolvidos com base na teoria estudada e nas categorias de análise determinadas, visando atender aos objetivos do estudo, criados e validados para uso desta pesquisa, não sendo oriundos de outros trabalhos.

O roteiro de entrevista semiestruturada contou com treze perguntas abertas e as entrevistas foram realizadas pessoalmente, na instituição de ensino superior (IES) em estudo,

com o Coordenador do curso de Administração, modalidade presencial, e a Pró-Reitora Acadêmica. Foram aplicadas no mês de novembro de 2018 e tiveram duração aproximada de uma hora.

Dois questionários foram desenvolvidos para a pesquisa, um destinado aos alunos do curso e outro aos professores. Segundo Marconi (2003) as vantagens do questionário são que ele economiza tempo, atinge mais pessoas e obtém respostas mais rápidas e precisas.

O questionário desenvolvido para os professores do curso, foi aplicado durante uma reunião de Conselho de Classe, através do *QRCode*, no mês de julho de 2018, por este ser um momento oportuno de encontro de todos os professores do curso que ministraram aulas no semestre letivo 2018.1. Somaram-se assim treze professores respondentes, faltando apenas dois do total do corpo docente, os quais não puderam comparecer à reunião.

A coleta de dados junto aos alunos ocorreu em parte na própria Instituição em estudo, durante todo o mês de junho de 2018, onde os alunos tiveram acesso ao questionário através de um código *QRCode*, apresentado a eles pela pesquisadora em visita às salas de aula, durante todo o mês de junho de 2018. Devido a ser final de semestre, muitos alunos deixaram de responder ao questionário, por tanto, o mesmo também foi disponibilizado aos alunos novamente no período de férias, através de um *link* enviado ao e-mail deles, para que pudessem acessar o questionário *online*. Todos os alunos matriculados no curso de Administração, na modalidade presencial, no semestre 2018.1, atendiam aos critérios de inclusão, no entanto, utilizou-se a aleatoriedade para a definição da amostra, de acordo com o que expõe Trivinho (1987) quanto a necessidade de contar com indivíduos que sejam essenciais para esclarecer a temática da pesquisa e que disponham tempo para responder ao instrumento de pesquisa. Dos 413 alunos matriculados, 117 responderam ao questionário proposto.

O questionário foi desenvolvido no *Formulário Google Docs* e o *QRCode* foi a ferramenta escolhida para divulgação, por possibilitar que os respondentes acessassem o questionário através de seus próprios celulares. Ambos os questionários foram desenvolvidos de forma semelhante, com base nas mesmas categorias de análise estipuladas, mudando apenas a apresentação das questões conforme o público-alvo (docentes e discentes). Eles foram desenvolvidos tendo em vista captar a percepção dos envolvidos quanto a primeira experiência que tiveram com o *Blended Learning*, através da sala de aula invertida, a qual foi implantada na instituição durante o semestre 2018.1. Vale ressaltar que antes de iniciar a aplicação do questionário, todos os sujeitos receberam uma explicação a respeito dos objetivos do estudo e da futura utilização dos dados, estando livres para aceitarem participar da pesquisa ou não.

Os questionários utilizados contaram com questões abertas e questões fechadas, muitas destas últimas contando com a alternativa “outros” para ser preenchida de forma qualitativa. Para analisar as categorias da pesquisa estipuladas, os questionários contaram com nove afirmações, referentes as categorias de análise desta pesquisa, sobre as quais

utilizaram uma escala de concordância de 5 pontos, sendo 1 - Discordo Totalmente e 5 – Concordo Totalmente, caracterizando-se então como uma escala do tipo-Likert, segundo Brown (2011), pelo fato de possibilitar uma análise individual das categorias de estudo. Deste modo, os dados da escala são considerados ordinais.

Os dados qualitativos foram analisados com base na teoria estudada, através da técnica descritiva, denominada análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2004), é dividida em três fases: 1ª) pré-análise: onde foi organizado o material que foi obtido por meio das técnicas de coleta utilizadas e escolhidos os dados que foram submetidos à análise; 2ª) descrição analítica: nesta fase o material coletado foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelo referencial teórico; 3ª) interpretação inferencial: aqui alcançou-se maior intensidade na análise, visto que a análise de conteúdo não se restringe à descrição, é fundamental que se procure ir além, e atinja uma compreensão mais profunda do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

Quanto aos dados quantitativos, referentes as questões fechadas do questionário, estes foram analisados através da estatística descritiva. Na análise das categorias da pesquisa, baseadas na escala de concordância, realizou-se o método apresentado por Jamieson (2004), o qual utiliza os cálculos do *Box Scores* dos itens da escala, ou seja, mediu-se o intervalo de confiança de proporções do *Top Box* e do *Bottom Box*, assim como a moda de cada uma das categorias, a qual demonstra o valor que ocorre com maior frequência em um conjunto de dados, por esta ser uma análise válida para a interpretação de dados ordinais, segundo Antonialli, Antonialli e Antonialli (2016).

## Resultados

### A Implantação do Blended Learning no Curso de Administração, Modalidade Presencial, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina

O Centro Universitário Estácio de Santa Catarina hoje oferece vinte cursos superiores, sendo 16 de graduação tradicional e quatro de graduação tecnológica, tendo sido o curso superior de Administração um dos primeiros a ser ofertado pela IES, a qual também é credenciada para ofertar cursos de ensino a distância (EAD), cujos projetos iniciaram em 2011, e hoje atua fortemente também nesta modalidade, inclusive com o curso de Administração EAD (CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA, 2016).

O modelo híbrido de ensino passou a ser implantado na IES em estudo, no curso de Administração, foco deste estudo, no semestre 2018.1, através da implantação de uma nova Matriz curricular, a qual trouxe a proposta da sala de aula invertida (*flipped classroom*), onde os alunos teriam menos dias de aulas presenciais para terem mais tempo para estudarem através do material preparado pelo professor de cada disciplina, ou seja, no novo método, os alunos devem se preparar para todas as aulas em casa, e utilizar o tempo em sala para resolver

problemas, desenvolver projetos e, sanar suas dificuldades, o que torna o aluno mais participativo e não apenas um ouvinte, conforme sugere Valente (2014) e Horn e Staker (2015). Esta matriz foi desenvolvida pela Estácio do Rio de Janeiro e está sendo implantada gradualmente em suas mantenedoras, isso quer dizer que inicialmente, no semestre 2018.1, envolveu apenas os alunos de primeira e segunda fase do curso e começará a envolver as demais fases de forma gradual, conforme avançam.

No entanto, a Pró-Reitora Acadêmica do campus do Centro Universitário de Santa Catarina, optou por aplicar a metodologia da sala de aula invertida em todas as fases do curso, reconhecendo que esta é uma tendência no ensino, como afirmam Bonk e Graham (2005), Gomes Filho, Rados e Bastos (2007), Tori (2009) e Belloni (2012), autores que acreditam que a educação híbrida representa a evolução do modelo educacional. Ademais, a Pró-Reitora Acadêmica da IES em estudo, assim como Bacich, e Moran (2015), acredita que a educação híbrida é mais condizente com o perfil das novas gerações de estudantes caracterizada por Lima Filho e Waechter (2014) de “Geração Móvel”.

Segundo entrevista com a Pró-Reitora, a qual trabalha há 14 anos na Instituição em estudo, o interesse pela ideia de trabalhar com o *Blended Learning* iniciou quando, no ano 2016, ela recebeu um *folder* de uma instituição de ensino de Foz do Iguaçu, em que apresentava seus cursos de metodologias ativas, o que despertou nela interesse e fez com que ela realizasse o curso, o qual foi *online*, e lhe deu acesso a muito material sobre metodologias ativas, inclusive a sala de aula invertida. Então, a Pró-Reitora se interessou em se aprofundar mais no assunto, fez muitas leituras, e começou a gestar a ideia de aplicar isso no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, juntamente com os coordenadores de curso. Nas reuniões acadêmicas da IES foram realizados diversos debates referentes as dificuldades que seriam enfrentadas juntamente aos alunos e aos professores, como a falta de conhecimento da metodologia, as expectativas dos alunos e as dificuldades em função das salas de aula por não terem a estrutura necessária, especialmente quando se tratava da tecnologia (acesso *wi-fi* à Internet). No entanto, foi decidido seguir adiante para que acontecesse o processo de implantação do *Blended Learning* em todas as fases de todos os cursos presenciais da IES, inclusive o curso de Administração.

Para tanto, no semestre 2017.2, os professores do curso de Administração foram informados sobre este novo método que passaria a ser implantado na IES a partir de 2018.1, e foi criado o projeto “Educalab SC: educar para um novo tempo”, com o intuito de incentivar e facilitar a adoção de metodologias ativas, através de capacitações presenciais, as quais trataram de ferramentas com o uso da tecnologia, como *moviemaker*, *kahoot*, *activepresenter*, *masterteisk*, *googleforms*, entre outras, assim como metodologias que não necessitam de tecnologia, como RPG, rotação por estações, nuvem de palavras, entre outras, visualizando vários espaços, tempos, atividades e metodologias que criam um ecossistema mais aberto e criativo de ensino (BACICH E MORAN, 2015).

A IES também desenvolveu eventos durante o semestre 2018.1 para que os professores compartilhassem suas práticas, e ainda premiou as melhores delas.

Vale destacar que nos primeiros dias de aula, do semestre letivo 2018.1, os alunos foram informados por seus professores sobre a mudança em sala de aula, quando puderem tirar suas dúvidas sobre a educação híbrida (*blended learning*) e a sala de aula invertida, que já começaria a ser aplicada em todas as disciplinas do curso. Após o semestre 2018.1 ter encerrado, os alunos e professores, assim como o coordenador do curso e a Pró-Reitora Acadêmica participaram da presente pesquisa e a subseção abaixo traz a percepção destes quanto ao primeiro semestre da aplicação do novo modelo de ensino na IES (*blended learning – flipped classroom*).

## A Percepção dos Discentes, Docentes e Gestores do Curso Quanto a Implantação do Blended Learning, Através do Flipped Classroom

Dentre os 117 alunos respondentes da presente pesquisa, vale destacar que 50,4% estavam cursando entre a quinta e a sétima fase; 21,4% entre a terceira e a quarta, 18,8% estavam já na oitava fase e 9,4% estavam entre a primeira e a segunda fase do curso de Administração, sendo 59% estudantes do período noturno e 41% estudantes do período matutino.

Inicialmente foi questionado aos alunos se eles já conheciam ou já haviam ouvido falar sobre o *Blended Learning* (Modelo Híbrido de Educação), sobre Sala de Aula Invertida (*flipped classroom*), ou sobre Metodologias Ativas, antes de iniciarem o semestre (2018.1) e os professores divulgarem o novo método de ensino. Para 62,4% dos alunos respondentes o novo método de ensino foi uma novidade, contra 37,6% que conheciam, ou ao menos já tinham ouvido falar sobre a Educação Híbrida, o que demonstra o quanto ainda é novo este modelo de ensino perante os alunos. Do mesmo modo, foi questionado aos professores do curso se já conheciam o método antes da divulgação da Pró-Reitora e uma pequena maioria (53,8%) afirmou que sim, que já conhecia a metodologia, o que demonstra mais conhecimento sobre o assunto entre o corpo docente que discente, como já seria de se esperar, embora boa parte (46,2%) ainda não conhecesse.

Entretanto, ao responderem sobre a forma com que receberam a “novidade” no início do semestre, uma pequena maioria dos alunos afirmou ter recebido bem a notícia (57,3%), enquanto os demais (42,7%) não gostaram da ideia da mudança da sala de aula tradicional para a sala de aula invertida. Em resposta aberta, dentre as justificativas para a boa aceitação da mudança no início do semestre, teve-se: a explicação detalhada do novo método já no primeiro dia de aula, o que passou segurança e demonstrou planejamento; considerarem que com o novo método seria mais fácil de aprender; considerarem a proposta interessante, ao passo que traria mais práticas para a sala de aula; gostarem de mudanças; ser um método que se mostrou mais motivador e a percepção de que as aulas seriam mais dinâmicas. Afirmações estas espontaneamente citadas pelos alunos, que vão ao encontro do que os autores estudados apresentaram como características da sala de aula invertida.

Os alunos que não aceitaram bem a notícia da mudança da metodologia de ensino para a sala de aula invertida (42,75%), em resposta aberta justificaram a escolha pelo fato de: com a correria do dia a dia seria difícil ler os materiais solicitados pelos professores; mudanças assustarem; o fato de já estarem no meio da graduação e acostumados com o antigo método; um método muito próximo ao EAD; não gostarem de falar em público e trabalhar em grupo, e por prever uma sobrecarga de conteúdo para ser estudado em casa.

Já entre o corpo docente do curso, 76,9% afirmaram ter recebido bem a notícia da implantação do novo método, justificando o seu sim em resposta aberta por acreditarem que o novo método prepara o aluno melhor para o mercado de trabalho; pelo fato das aulas poderem ser mais produtivas; por já trabalharem um pouco desta forma e pela importância da inovação constante. Já entre os 23,1% dos professores que afirmaram não ter recebido bem a notícia, em resposta aberta justificaram devido ao fato do volume de atividades extraclasse que teriam; devido a necessidade de um novo planejamento das aulas e devido à resistência que previam enfrentar por parte dos alunos.

A Pró-Reitora destacou que existiu uma resistência natural inicial por parte de toda a comunidade acadêmica, uma vez que não estavam acostumados com o *Blended Learning*, por isso foi e ainda é um grande desafio fazer o aluno entender que “o professor não está deixando de dar aula, ou está preguiçoso”, e fazer com que ele acredite nos resultados positivos que o novo método acarreta e que não mais dinâmica a aula se torna.

Contudo, quando questionados se a maioria das aulas que participaram no semestre em estudo (2018.1) havia sido ministrada com base na metodologia da sala de aula invertida (sem aulas expositivas), 55,6% dos alunos afirmaram que não; da mesma forma, 76,9% dos professores afirmaram que a maioria das aulas que ministraram no semestre não foi baseada no *Blended Learning*, ou seja, muito dos professores da IES continuaram a ministrar suas aulas no modelo tradicional. Isto demonstra a resistência dos professores quanto à aplicação de novas metodologias, indo ao encontro de Schneider *et. al.* (2014, p.5), o qual afirma que uma das principais dificuldades na implantação de novos modelos de ensino está na aceitação dos professores universitários, os quais quanto mais experientes são, mais contrários a mudanças.

Para avaliar a percepção dos alunos e dos professores quanto a sala de aula invertida, dentro das categorias de análise propostas nesta pesquisa, utilizou-se uma escala de concordância do tipo Likert, com cinco pontos, sendo que 1 representava “discordo totalmente” e 5 representava “concordo totalmente”. Os alunos e professores deveriam marcar o seu nível de concordância quanto às sentenças apresentadas no questionário, sendo que cada uma delas se relaciona a uma das categorias em análise. Os resultados estão apresentados nas tabelas abaixo, as quais demonstram as sentenças que representam as categorias de análise e as frequências brutas em cada ponto da escala de 1 a 5, a porcentagem de resposta no extremo inferior [1] – *Bottom Box* - e no extremo superior [5] – *Top Box*.

**Tabela 1.** Respostas dos Professores para os itens da Escala e percentual em cada extremo

Sentença	Frequência bruta em cada um dos pontos da escala					Bottom Box	Top Box
						Discordo	Concordo
	1	2	3	4	5	Totalmente [1]	Totalmente [5]
Aumento da participação do aluno em sala de aula	0	1	<b>6</b>	3	3	0,0%	23,1%
Aumento da atenção do aluno em sala de aula	0	1	<b>6</b>	3	3	0,0%	23,1%
Aulas são mais dinâmicas	0	1	<b>6</b>	3	3	0,0%	23,1%
Maior interesse e motivação dos alunos em sala de aula	2	<b>3</b>	2	<b>3</b>	<b>3</b>	15,4%	23,1%
Aumento de debate e troca de experiência em sala que enriquecem o aprendizado	0	1	<b>6</b>	3	3	0,0%	23,1%
Alunos compreendem melhor o conteúdo das disciplinas	0	0	<b>9</b>	0	4	0,0%	30,8%
O aluno fica mais preparado para atuar no mercado de trabalho	1	0	1	4	<b>7</b>	7,7%	53,9%
O aluno melhora seu desempenho nas avaliações	0	0	<b>9</b>	0	4	0,0%	30,8%
Há dificuldade de adaptação ao método	2	4	<b>6</b>	1	0	15,4%	0,0%

Fonte: dados da pesquisa (2018)

**Tabela 2.** Respostas dos Alunos para os itens da Escala e percentual em cada extremo

Sentença	Frequência bruta em cada um dos pontos da escala					Bottom Box	Top Box
						Discordo	Concordo
	1	2	3	4	5	Totalmente [1]	Totalmente [5]
Aumento da participação do aluno em sala de aula	22	14	<b>39</b>	23	19	18,8%	16,2%
Aumento da atenção do aluno em sala de aula	20	15	<b>39</b>	16	27	17,1%	23,1%
Aulas são mais dinâmicas	11	15	<b>31</b>	32	28	9,4%	23,9%
Maior interesse e motivação dos alunos em sala de aula	33	19	<b>34</b>	19	12	28,2%	10,3%
Aumento de debate e troca de experiência em sala que enriquecem o aprendizado	19	17	<b>28</b>	26	27	16,2%	23,1%
Alunos compreendem melhor o conteúdo das disciplinas	20	22	<b>35</b>	27	13	17,1%	11,1%
O aluno fica mais preparado para atuar no mercado de trabalho	19	14	<b>40</b>	23	21	16,2%	18,0%
O aluno melhora seu desempenho nas avaliações	17	14	<b>42</b>	29	15	14,5%	12,8%
Há dificuldade de adaptação ao método	25	21	29	12	<b>30</b>	21,4%	25,6%

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Na primeira categoria de análise, o maior número de respostas dos alunos e dos professores, concentra-se na pontuação 3 da escala (moda), ou seja, tanto na percepção dos alunos quanto dos professores, o fato dos docentes passarem a trabalhar com a sala de aula invertida não fez diferença para o nível de participação dos alunos nas aulas. No entanto, 23,1% das respostas dos professores encontra-se no ponto 5 da escala, apresentando mais de 23 pontos percentuais de diferença entre as extremidades superior e inferior, logo, um número considerável deles acredita que com a metodologia ativa seus alunos ficaram mais participativos, conforme apresenta Valente (2014). Já entre os alunos a diferença percentual entre o topo superior e inferior se aproxima apenas aos três pontos percentuais, sendo que 18,8% marcaram 1 ponto na escala, ou seja, boa parte dos alunos não acredita que começaram a participar mais das aulas após a mudança. Contudo, a pequena diferença percentual entre as respostas dos alunos demonstra que varia bastante a percepção deles quanto a categoria

“participação nas aulas”, pois 42 (35,9%) deles marcaram na escala 4 ou 5 pontos, demonstrando que concordam que a participação deles nas aulas aumentou.

Na categoria seguinte, “aumento da atenção do aluno em sala de aula”, o comportamento se repete, estando a moda, tanto na percepção dos alunos quanto dos professores, no ponto 3 da escala, mostrando indiferença. O grupo de professores mantém a diferença entre as extremidades superior e inferior de aproximadamente 23 pontos percentuais, tendo boa parte então que corrobora com a sentença, enquanto o grupo de alunos apresenta uma diferença entre as extremidades um pouco maior, estando próximo dos 6 pontos percentuais, o que continua mostrando uma grande variedade de percepções.

Já nas categorias “aulas mais dinâmicas” e “motivação dos alunos em sala de aula”, a diferença entre as extremidades superior e inferior, nas respostas dos alunos, subiram respectivamente, para 14,5 e 17,0 pontos percentuais, embora a moda mantenha-se no ponto 3 da escala, o que demonstra que boa parte dos alunos acredita que as aulas se tornaram mais dinâmicas (23,9% que marcaram 5 pontos na escala), enquanto que a maioria desacredita no aumento de sua motivação e interesse (28,2% que marcou 1 ponto na escala). O fato de boa parte dos alunos não concordar com esta categoria sobre a motivação nas aulas, representa o exposto por Bacich e Moran (2015), quando afirmam que é difícil conseguir que todos desenvolvam seu potencial e realmente se mobilizem para evoluir sempre mais. No entanto, vai de encontro ao proposto por Lemos, Fiuza e Freire (2017, p.172), os quais afirmam que as tecnologias interativas na educação aumentam o nível de motivação dos estudantes.

Entre os professores, a maioria, em consonância com os alunos, também percebe a aula mais dinâmica, embora a moda também esteja na pontuação 3 da escala, a diferença entre as extremidades superior e inferior ultrapassa os 23 pontos percentuais, com 23,1% dos respondentes na *Top Box* (nível máximo de concordância). Enquanto que na categoria “motivação dos alunos em sala de aula”, entre as respostas dos docentes, a moda repetiu-se nos pontos 2, 4 e 5 da escala, com uma diferença percentual entre as extremidades de quase 8 pontos percentuais, o que demonstra uma grande variedade entre as percepções, porém tem-se 23,1% no ponto mais alto da escala, acreditando que seus alunos se mostraram mais motivados, corroborando então com Bacich e Moran (2015) e Lemos, Fiuza e Freire (2017, p.172).

A categoria seguinte, “aumento do debate em sala de aula e trocas de experiência em sala que enriquecem o aprendizado”, também apresenta a moda nos 3 pontos da escala, tanto entre os alunos, quanto entre os professores, tendo 23,1% dos alunos e dos professores em concordância máxima com a sentença (ponto 5 da escala), com diferença percentual entre a extremidade superior e inferior de aproximadamente 7 pontos percentuais entre os discentes e 23 entre os docentes, o que demonstra maior unanimidade na concordância entre o grupo de professores e grande variedade entre o grupo de alunos.

Na categoria “alunos compreendem melhor o conteúdo das disciplinas”, nove dos treze professores mostram-se indiferentes (apresentando a moda novamente no ponto 3 da



escala), enquanto que os 4 restantes marcaram a extremidade superior da escala (ponto 5), concordando totalmente com o exposto por Honer e Staker (2015) e Valente (2014). Entretanto, na perspectiva dos alunos, houve bastante variação, com a moda no ponto 3 da escala, a maioria dos alunos mostrou-se indiferente, e boa parte deles, 17,1% marcou a extremidade inferior da escala, discordando totalmente do fato de que passaram compreender melhor o conteúdo a partir do uso de metodologias ativas, indo ao encontro do exposto por (Hennick, 2014 *apud* Valente, 2014), o qual acredita que é ainda mais difícil para os alunos aprender via atividades *online*, uma vez que muitos já possuem dificuldade no modelo tradicional. Porém, como a variação entre as extremidades se mostra pequena, com 6 pontos percentuais, a percepção quanto a mudança na compreensão do conteúdo está bem dividida, sendo que 11,1% acreditam que melhoraram neste aspecto.

Já na categoria “alunos ficam mais preparados para atuar no mercado de trabalho”, percebe-se que a maioria dos professores concordam, uma vez que a moda se apresentou no ponto 5 da escala, com 53,9% dos respondentes e uma diferença percentual entre as extremidades de mais de 46 pontos percentuais, corroborando com Honer e Staker (2015), os quais defendem que a atenção do professor mais individualizada ao utilizar o método da sala de aula invertida, pode facilitar a assimilação do conteúdo. Já entre os alunos, a moda novamente ficou marcada no ponto três da escala, com uma variação entre as extremidades superior e inferior de apenas 1,8 pontos percentuais, o que demonstra uma grande variação entre as opiniões, estando 18% dos alunos totalmente de acordo e 16,2% em total desacordo.

No que tange ao desempenho dos alunos nas avaliações, penúltima categoria em análise, a moda de ambos os grupos de respondentes (discentes e docentes), apresentou-se no ponto 3 da escala. No entanto, no grupo de professores, todos aqueles que não marcaram os 3 pontos na escala, marcaram o ponto 5, ou seja, extremo superior da escala (30,8%), sendo esta a diferença percentual entre as extremidades (30,8), o que mostra maior concordância. Enquanto no grupo de alunos respondentes, 12,8% marcaram o ponto 5 da escala e as respostas obtiverem uma diferença percentual entre as extremidades superior e inferior de quase 2 pontos, o que demonstra uma grande variedade de respostas, no entanto, grande parte (44%) marcou entre 4 e 5 pontos da escala, então pode-se afirmar que concordam com a sentença, assim como os professores. Tal resultado chama a atenção para o exposto por Rodrigues (2015) e Spinardi e Both (2018), os quais salientam que o processo de avaliação deve se transformar para acompanhar o *Blended Learning*, deixando o foco na aprovação ou desaprovação, melhorando assim o desempenho dos alunos nas mesmas. Vale destacar, que na instituição em estudo, o processo e avaliação ainda se mantêm o mesmo que das aulas tradicionais, baseado em provas escritas, e mesmo assim, segundo a percepção dos envolvidos, o desempenho nas mesmas melhorou. Segundo a Pró-Reitora Acadêmica existe a vontade de fazer também a mudança no processo de avaliação, porém, ela destaca que esta mudança precisa ser gradativa.

Na última categoria em análise, que diz respeito à dificuldade de adaptação ao método, a moda da resposta dos alunos ficou no ponto 5 da escala (25,6%), demonstrando que a maioria não teve dificuldade de adaptação; no entanto, na outra extremidade da escala,

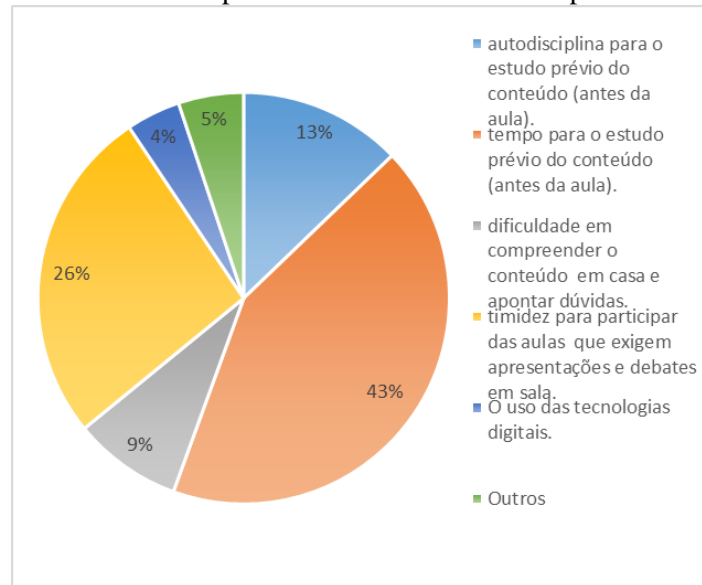
a inferior, a frequência relativa das respostas também foi alta (21,4%), apresentando um intervalo percentual de 4,2 pontos, o que demonstra que a adaptação ao novo método aconteceu de forma diferente para cada aluno, estando bem dividido o número daqueles que sentiram mais dificuldade ou nenhuma. Já entre os docentes, denota-se, de acordo com os dados coletados na pesquisa, que, embora a moda das respostas encontra-se no ponto 3 da escala, com seis respondentes, representando uma indiferença quanto ao processo de adaptação, 15,4% discordaram totalmente do fato de haver dificuldade de adaptação, sendo a diferença percentual entre as extremidades, também de 15,4 pontos, logo, pode-se afirmar que nenhum dos professores demonstrou um grande nível de dificuldade de adaptação.

De uma maneira geral, é possível perceber que, exceto a categoria “dificuldade de adaptação ao método”, a porcentagem do *Top Box*, nível máximo de concordância com as sentenças propostas, do grupo de professores, quando não igual, é sempre maior que a dos alunos, o que demonstra que eles perceberam mais mudanças quando aplicaram as aulas no modelo *Blended Learning* e acreditam mais no potencial das mesmas, principalmente no que tange “o aluno fica mais preparado para atuar no mercado de trabalho”. Também é possível observar que o nível de variação entre as respostas dos professores, com base na diferença de pontos percentuais entre os extremos superior e inferior de cada categoria analisada, é menor entre os professores que entre os alunos, o que demonstra que os primeiros têm uma visão mais unânime referente novo método de ensino, enquanto os alunos ainda possuem opiniões bastante divergentes.

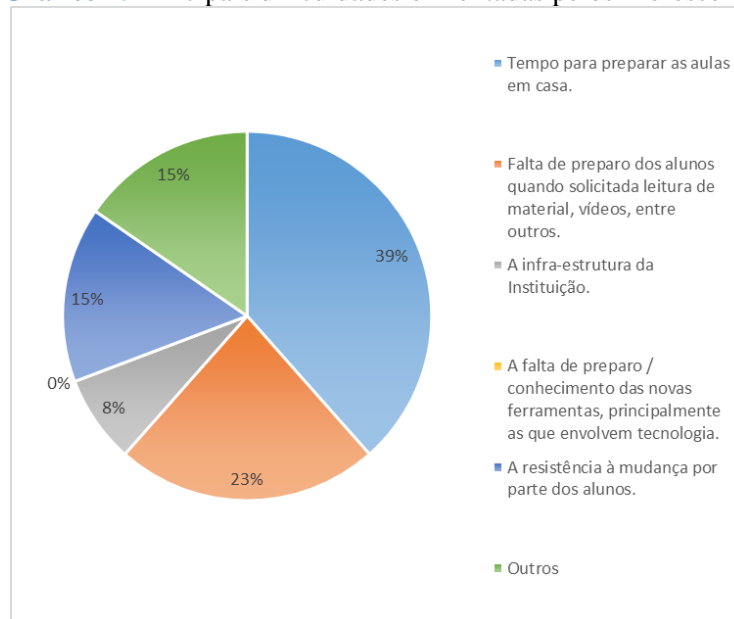
A moda, ou seja, o valor da escala que ocorreu com mais frequência, foi o de 3 pontos – não concordo nem discordo – o que pode se dar pelo fato de os professores estarem atuando apenas há um semestre com o *Blended Learning*, e ainda não por completo, não o utilizando em todas as aulas, o que dificultou os respondentes nas respostas da escala de concordância.

Em relação as categorias de análise da pesquisa, em entrevista, os gestores também expuseram suas opiniões e concordaram com todas elas, destacando alguns pontos. Para a Pró-reitora, a principal vantagem da sala de aula invertida é tirar a responsabilidade do professor de exaurir todo o conteúdo de suas disciplinas em sala de aula, permitindo que ele grave aulas ou indique leituras e vídeos ou palestras sobre o conteúdo, de modo que em sala ele tenha oportunidade de utilizar momento para realizar atividades mais interativas e trazer o aluno para o protagonismo da aprendizagem, o que faz com que ele absorva melhor o conteúdo. Já para o Coordenador de curso, a principal vantagem consiste na dinamicidade das aulas, e a preparação para o mercado de trabalho, em conformidade com os demais docentes que participaram da pesquisa, o Coordenador afirma: “[...]os alunos podem tirar mais dúvidas em sala e trocar experiências, o que gera cooperação entre eles, pois os mais envolvidos com o conteúdo auxiliam os alunos que estão mais perdidos”.

Já no que tange a dificuldade de adaptação ao novo método de ensino, em pergunta fechada, foi questionado aos docentes e discentes o que foi mais difícil nesse processo de adaptação na implantação do *Blended Learning*, conforme apresentam os gráficos abaixo:

**Gráfico 1.** Principais dificuldades enfrentadas pelos alunos

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

**Gráfico 2.** Principais dificuldades enfrentadas pelos Professores

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com base nos gráficos, percebe-se que a principal dificuldade percebida pelos alunos, quanto à implantação da sala de aula invertida, foi a falta de tempo para estudo prévio do conteúdo (43%); e em segundo lugar, timidez para participar das aulas que exigem apresentação e debates em sala (26%); 13% afirmaram ser a autodisciplina para estudo prévio do conteúdo; 9% a dificuldade em compreender o estudo em casa e apontar as dúvidas; apenas 4% apontaram o uso das tecnologias digitais como uma dificuldade, o que vai ao encontro de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), os quais afirmam que a nova geração de estudantes gosta do uso da tecnologia no processo de aprendizagem, e Lima Filho e Waechter

(2014) os quais denominam a nova geração de “Geração Móvel”, nascida no seio dos dispositivos móveis e cada vez mais dependente destas tecnologias interativas. Os 5% dos alunos que assinalaram a opção “outra”, apontaram dificuldades como a pouca interação dos alunos e a falta de interesse por parte dos mesmos, assim como a falta de uma mudança de fato na IES.

Já para os professores, 39% apontaram como a principal dificuldade a resistência à mudança por parte dos alunos; 23%, em consonância com a resposta dos alunos, apontaram como sendo a principal dificuldade para eles a falta de preparo dos alunos quando solicitada leitura de material, vídeos, entre outros, requisito básico do novo modelo de ensino, segundo Valente (2014) e Horn e Staker (2015) e Belloni (2012). Desta forma, os dados empíricos corroboram com o exposto por Valente (2014), quanto este expõe como um fato negativo do *Blended Learning* a falta de preparo dos alunos. Ainda, dos respondentes, 15% apontaram a falta de tempo em casa para o preparo das aulas; 8% a infraestrutura da IES, 15% assinalaram a opção “outra”, onde destacaram o fato do aluno não ser informado já na sua matrícula sobre o novo método de ensino adotado pela Instituição.

Vale destacar, que quando os alunos foram questionados se chegavam na sala de aula preparados, com o estudo prévio do material em casa, como deveria ser, vê-se que a maioria, (70%) não se prepara. Este fator demonstra a dificuldade da implantação da metodologia sala de aula invertida na instituição em estudo, tendo como umas das causas a resistência em relação à mudança de hábitos por parte dos alunos, ou seja, prepararem-se em casa para assistirem às aulas, requisito básico do novo modelo de ensino, segundo Valente (2014) e Horn e Staker (2015) e Belloni (2012). Assim, os alunos da instituição em estudo estão deixando de aproveitar umas das vantagens que o ensino híbrido lhes proporciona: sua maior autonomia e flexibilidade, proporcionando-os a chance de aproveitar mais os momentos de estudo em casa e em sala de aula (SPINARDI E BOTH, 2018).

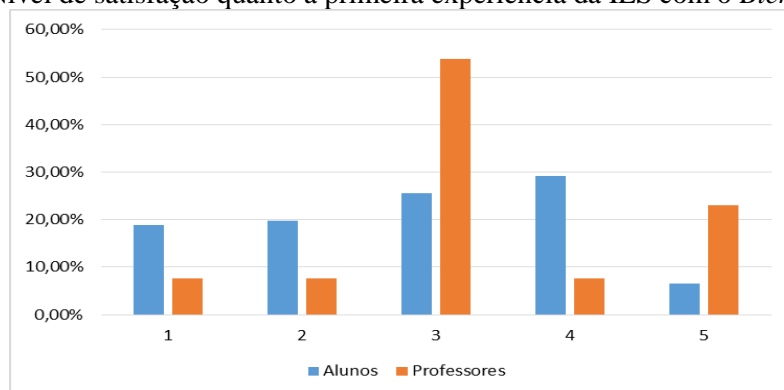
Contudo, na mesma linha, os professores foram questionados se preparavam e disponibilizavam o material a ser estudado em casa com antecedência aos alunos, apenas 46% afirmaram que sim.

No que tange ao uso das ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de metodologias ativas, dentre as ferramentas utilizadas pelos professores, as quais eles aprenderam a desenvolver nos encontros do Educalab, a que a maioria dos alunos (30,8%) mais gostou foi o *Kahoot* (um jogo *online*); em segundo lugar foi o estudo de caso (20,5%); em terceiro lugar as vídeo-aulas desenvolvidas pelos professores (15,4%); em quarto o desenvolvimento de projetos (10,3%); em quinto o uso do formulário do *google forms* (6%); em sexto lugar a rotação por estações (3,4%); na sequência houve empate entre o *maistertask* (uma ferramenta de gerenciamento de projetos *online*) e o desenvolvimento de mapas mentais, com 0,9% cada. Os 11,8% restantes assinalaram a opção “outra”, onde afirmaram não terem tido contato com nenhuma destas metodologias citadas, o que novamente demonstra que nem todos os professores aplicaram as ferramentas ensinadas pelo Educalab. No entanto, também denota que a nova geração de estudantes gosta do uso da tecnologia no

processo de aprendizagem, como apresentou Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), uma vez que a ferramenta *Kahoot* foi a preferida pelos alunos em estudo, seguida de outras duas também digitais.

Os alunos e professores também foram questionados quanto ao seu nível de satisfação referente à implantação do *Blended Learning*, através da metodologia da sala de aula invertida, implantada em todas as disciplinas do curso de Administração, no período 2018.1, através de uma escala, onde 1 representava “Muito Insatisfeito” e 5 “Muito Satisfeito”. O gráfico abaixo demonstra o resultado:

**Gráfico 3.** Nível de satisfação quanto a primeira experiência da IES com o *Blended Learning*



Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Denota-se que entre os alunos o nível de satisfação está mais baixo que entre os professores. Porém, pode-se considerar que a maioria dos alunos apresenta certo grau de satisfação, uma vez que a maioria (29,10%) marcou o ponto 4 na escala, entretanto uma parcela pequena de alunos (6,6%) marcou Muito Satisfeito, e outra parcela considerável (18,8%) marcou o nível 1, muito insatisfeito.

Entre os professores, a maioria marcou o ponto 3 da escala, por não se considerar nem satisfeito e nem insatisfeito, no entanto, uma boa parcela (23,1%) optou pelo nível 5 da escala, muito satisfeitos.

Na última questão do questionário os professores e alunos tinham a possibilidade de falar abertamente sobre a temática em questão, vale destacar algumas colocações dos alunos: “é um EAD disfarçado (...) deveriam diminuir nossa mensalidade (...) eu pago para que me passem conhecimento e não para estudar em casa”, fato este que também foi destacado pelo Coordenador do Curso como a principal reclamação dos alunos, os quais afirmaram pagar e optar por um curso presencial, justamente por não ter tempo e / ou não querer estudar em casa, fazendo analogias críticas com o EAD, o que demonstra total desconhecimento do *Blended Learning* e seus propósitos, por parte destes alunos, e vai ao encontro do apresentado por Lenzi e Lopes (2017, p.68) os quais consideram os elementos socioculturais um dos principais desafios a ser encarado pela implementação de um modelo híbrido, o qual combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância (GOMES FILHO, RADOS E BASTOS, 2007).

Neste mesmo sentido, de acordo com Pallof e Pratt (2002), muitos alunos, devido há anos estudando através de um mesmo modelo, não conseguem perceber que a educação presencial e a educação a distância não devem ser excludentes e / ou conflitantes, mas sim que sofrem mútua influência e podem estabelecer estratégias eficientes de colaboração e interação.

No entanto, para a Pró-Reitora Acadêmica, mais que a resistência dos alunos, o principal desafio foi a resistência de alguns professores, o modelo mental que eles têm e a dificuldade com a tecnologia que muitos apresentaram, o que culminou na necessidade de oferecer diversas capacitações aos docentes para que eles conseguissem utilizar alguns recursos.

Quando os gestores foram questionados sobre os principais desafios neste processo de implantação do *Blended Learning*, além da resistência de alguns professores, a Pró-Reitora citou a estrutura da IES, uma vez que poderiam ser utilizadas muito mais ferramentas tecnológicas se houvesse *wi-fi* em todas as salas. Já para o Coordenador de curso, a resistência dos alunos, os quais ainda apresentam restrições, especialmente para as tarefas que foram enviadas previamente para serem trabalhadas em sala, foi o principal desafio e um fator que ainda necessita ser trabalhado.

Contudo, com o caso em estudo, denota-se o que também destacam Fiuza e Rocha (2015 *apud* Lemos, Fiuza e Freire, 2017, p.147), quando afirmam que para se ter uma iniciativa de sucesso com a educação híbrida, a qual alcance os objetivos educacionais planejados, apenas contar com as melhores e mais modernas tecnologias interativas não basta, é preciso ter uma toda a equipe também muito engajada.

Neste sentido, foram questionados aos gestores quais os fatores que possibilitaram que a implantação do *Blended Learning* acontecesse, segundo a Pró-Reitora Acadêmica da IES em estudo, o que possibilitou o processo de implantação na unidade foi a percepção dos professores da necessidade de haver uma mudança, embora fosse um desafio, e também o fato de do processo ter sido feito de forma coletiva, através de criação e socialização, compartilhamento do que estava sendo feito, o que contagiou e demonstrou aos que estavam mais céticos que eles também poderiam conseguir modificar as suas técnicas didático-pedagógicas, por maior que fosse a resistência deles e dos alunos. Na mesma linha, o Coordenador do curso acredita que as capacitações sobre técnicas e ferramentas desenvolvidas com os professores, através do projeto Educualab, facilitaram esse processo.

Contudo, apesar de todos os desafios, a Pró-Reitora, assim como o Coordenador do Curso, nunca deixaram de acreditar que não daria certo a implantação do *Blended Learning*, mas sempre estiveram atentos às mudanças de rumo que poderiam vir a ser necessárias. Neste sentido, perceberam que o processo de mudança precisa ser mais gradativo do que havia sido planejado, para que os docentes possam perceber a importância da sua adaptação, ou seja, a gestão notou a necessidade de reduzir a intensidade da mudança.

Quando os gestores foram questionados sobre o controle da implantação do novo método, para averiguar a assertividade, a Pró-Reitora afirmou que pretende, para o semestre 2019.2, realizar uma avaliação fidedigna, por meio das avaliações dos discentes, uma vez que atualmente o uso desta metodologia ainda está esporádico. No entanto, o Coordenador salientou que atualmente é feito um acompanhamento, através de planilhas, as quais os professores preenchem com as atividades que propõe, para saber o que está sendo feito e com qual frequência, para poder ser comparado ano após ano se está havendo um avanço.

## Considerações Finais

A implementação do *Blended Learning*, ou modelo híbrido de educação, através da metodologia da sala de aula invertida (*flipped classroom*), no curso superior de Administração, na modalidade presencial, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, mostrou-se de uma maneira geral, válida e satisfatória, no que tange a percepção de seus discentes, docentes e gestores, envolvidos no processo; apesar de ainda receber algumas críticas por parte dos mesmos.

Através dos dados coletados na pesquisa empírica, principalmente no que tange as categorias de análise estabelecidas, com base no referencial teórico da presente pesquisa, denota-se que a percepção sobre as mudanças que o *Blended Learning* traz, ainda diverge muito na percepção dos alunos, devido, a presença de um número representativo de respondentes em todos os pontos da escala de concordância, e o fato de na maioria das categorias analisadas, oito categorias entre as nove utilizadas, a maior frequência das respostas (a moda) estar sempre no ponto 3 da escala “nem concordo nem discordo”. Entretanto, pode-se inferir que o principal ponto positivo percebido pelos alunos com a mudança do método, foi o fato das aulas estarem mais dinâmicas.

Entre o grupo de professores, a moda em cada uma das categorias em análise também ficou na maioria das vezes no ponto 3 da escala, no entanto, a distribuição das respostas foi mais homogênea e pode-se destacar que a principal mudança que os professores viram com a implantação da sala de aula invertida, no semestre letivo 2018.1, foi o fato de ela preparar melhor o aluno para atuar no mercado de trabalho, melhorar o desempenho os mesmo nas avaliações e aumentar o debate e a troca de experiência em sala de aula.

Vale também aqui destacar a resistência de alguns alunos, que se manifestaram completamente contra a metodologia da sala de aula invertida, assim como alguns professores que aplicaram o método em poucas ou em nenhuma de suas aulas, sendo esta, a resistência, apontada pelos gestores como a principal dificuldade no processo de implantação do *Blended Learning*, o que fez com que optassem por diminuir o ritmo da mudança, tornando-a mais gradativa, rumo ao objetivo de que todos os professores utilizem o método em 100% de suas aulas durante todo o semestre letivo.

Também foi possível perceber que entre os métodos utilizados para o desenvolvimento das aulas através da metodologia da sala de aula invertida, as que os alunos mais gostaram são as que envolvem a tecnologia.

Entretanto, a movimentação e apoio dos gestores, assim como o diálogo aberto e a troca de experiências, tem sido fundamental para que o processo de implantação do *Blended Learning* prossiga com afinco.

Contudo, o modelo híbrido de educação ainda pode evoluir no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, no entanto, para um primeiro semestre, pode-se considerar que já se tornou uma iniciativa de sucesso e coragem, uma vez que consiste em um forte paradigma, uma maneira secular de transmitir conhecimento, e fortes hábitos, que precisam ser quebrados por parte de toda a comunidade acadêmica, o que envolve docentes e discentes. No entanto, é uma mudança necessária para acompanhar a evolução.

Como limitações desta pesquisa, tem-se o baixo número de alunos que responderam ao questionário e o fato dos resultados deste estudo serem locais, por tratar-se de um estudo de caso, porém, a ideia é que estes resultados se expandam para outros contextos.

Por fim, o estudo deste tema não se encerra com esta pesquisa, a qual abre portas para uma série de investigações futuras, como uma nova avaliação do método na IES estudada, quando completar dois ou três desta primeira implementação. Ademais, estudos que envolvam a comparação entre diferentes cursos e diferentes Instituições de ensino, assim como pesquisas mais aprofundadas sobre o processo de avaliação na educação híbrida, podendo ser realizadas na mesma instituição de ensino superior ou em outras mais, a fim de gerar dados comparativos, com vistas a melhorar e inovar a educação e esclarecer cada vez mais esta nova modalidade de educação, a híbrida, para melhorar a qualidade do ensino e preparar melhores profissionais para o mercado de trabalho e desenvolvimento do país.

## Referências

ANTONIALI, Fabio. ANTONIALI, Luiz Marcelo; ANTONIALI, Renan. Usos e abusos da Escala Likert: estudo bibliométrico dos anais do Enanpad de 2010 a 2015. *In: CASI, CONGRESSO DE ADMINISTRAÇÃO, SOCIEDADE E INOVAÇÃO*, 9.; 2016, Juiz de Fora. **Anais do...** Juiz de Fora: 1-2 Dez, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328028118\\_Usos\\_e\\_abusos\\_da\\_escala\\_likert\\_estudo\\_bibliometrico\\_nos\\_anais\\_do\\_EnANPAD\\_de\\_2010\\_a\\_2015](https://www.researchgate.net/publication/328028118_Usos_e_abusos_da_escala_likert_estudo_bibliometrico_nos_anais_do_EnANPAD_de_2010_a_2015). Acesso em: 12 mai. 2018.

BACICH, Lilian.; MORAN, José. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n. 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2015/07/hibrida.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.



BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 115 p. ISBN 9788585701772.

BONK, Curtis J.; GRAHAM, Charles R.; CROSS, Jay; MOORE, Michael G. (eds.). **The handbook of blended learning: Global Perspectives, Local Designs**. São Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005. 624 p. ISBN-10 9780787977580.

BROWN, James Dean. Likert items and scales of measurement? **SHIKEN: JALT Testing & Evaluating SIG Newsletter**, v.15, n.1, p.10-14, March, 2011. Disponível em: <http://hosted.jalt.org/test/PDF/Brown34.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CARMO, Bianca Misco Braz; ALBANEZ, Tatiana. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. **Revista Universo Contábil**, v.12, n.2, p.96-116, 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/4920/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020**. Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. São José, SC, 2016, 548 p.

CHRISTENSEN, Clayton. M.; HORN Michael. B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. l.], Clayton Christensen Institute, Maio, 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 12 abr. 2018.

COSTA, Helen; ROZZETT, Késsia; CARVALHO, Sílvia; ODELIUS, Catarina. Hibridização no ensino superior: avaliação de uma iniciativa na disciplina Introdução à Administração (Universidade de Brasília). **Revista Renote Novas Tecnologias na Educação**, Cinted – UFRGS, v.10, n.3, dez. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36388/23488>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GOMES FILHO, Antonio Costa; RADOS, Gregório Jean Varvakis; BASTOS, Rogério Cid. Tecnologias da informação e comunicação no apoio ao ensino de empreendedorismo e projetos. **Revista Gestão Industrial (online)**, v. 3, n. 4, p. 52-69, 2007. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/view/44>. Acesso em: 10 mai. 2018.

HORN, Michael. B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p. ISBN 9788584290451.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística de Educação Superior 2017**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: mai. 2018.

JAMIESON, Susan. Likert scales: how to (ab)use them. **Medical Education**. v.38, n.12, p. 1217-1218, 2004. Disponível em:

© Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.6	1-28	e020014	2020
--------------------------	--------------	-----	------	---------	------

<https://pdfs.semanticscholar.org/3ebe/1b5c7e927be0221788348973b17c9de3bf05.pdf>.  
Acesso em: 21 jun. 2018.

LAGE, Maureen J.; PLATT, Glenn J.; TREGLIA, Michael. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **The Journal of Economic Education**, v. 31, n.1, p. 30-43, 2000. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/227450483\\_Inverting\\_the\\_Classroom\\_A\\_Gateway\\_to\\_Creating\\_an\\_Inclusive\\_Learning\\_Environment](https://www.researchgate.net/publication/227450483_Inverting_the_Classroom_A_Gateway_to_Creating_an_Inclusive_Learning_Environment). Acesso em: 12 fev. 2018.

LEMOS, Robson Rodrigues; FIUZA, Patrícia Jantsch; FREIRE, Patrícia de Sá. Evolução dos estudos teóricos-empíricos associados à utilização das tecnologias interativas a educação: uma análise bibliométrica. *In*: TEIXEIRA, Clarissa Stefani. SOUZA, Marcio Vieira. (Orgs). **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. Vol.2. Florianópolis, SC: Perse, 2017. 210 p. ISBN 978-85-464-0446-9.

LENZI, Greicy Kelli Spanhol. **Framework para o Compartilhamento do Conhecimento na Gestão de Tutoria de Cursos de Educação a Distância**. 2014. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/132416/332921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 fev. 2018.

LENZI, Greicy Kelli Spanhol; LOPES, Mauricio Capobianco. Um modelo de organização educacional híbrida com base na gestão do conhecimento. *In*: TEIXEIRA, Clarissa Stefani. SOUZA, Marcio Vieira. (Orgs). **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI**. Vol.2. Florianópolis, SC: Perse, 2017. 210 p. ISBN 978-85-464-0446-9.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da Informática**. São Paulo: 34, 1996.

LIMA FILHO, Marcos Antonio de; WAECHTER, Hans da Nóbrega. As Tecnologias Educacionais Atuais e o Tablet: Inovação ou Mais do Mesmo? **Da Pesquisa**, v.8, n.10, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/8060>. Acesso em: 5 mai. 2014.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p. ISBN 85-224-3397-6.

NOGUEIRA, Arnaldo José França Mazzei; BASTOS, Fabrício César. Formação em administração: o GAP de competências entre alunos e professores. **Revista de Gestão**, v. 19, n. 2, p. 221-238, 2012. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616303009>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PALLOF, Rena M; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 249 p. ISBN 9788536300191.

PINTO, Nelson Guilherme Machado; CONTE, Bruno Pereira; DA SILVA, Rodrigo Abbade; CORONEL, Daniel Arruda. A discussão entre teoria e prática nas ciências administrativas:

uma análise das dissertações do programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal De Santa Maria. **Revista de Administração de Roraima**, v. 5, n. 2, p. 285, 2015. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/adminrr/article/view/3072/1855>. Acesso em: 10 mar. 2018.

RODRIGUES, Eric Freitas. A questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 258 p. ISBN 9788584290499

ROVAI, Alfred P.; JORDAN, Hope M. Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 5, n. 2, abr. 2004. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853864.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.18, p.417-424, jul./dez. 2002.

SCHNEIDER, Elton Ivan; SURH, Inge Renate Frose; TEIXEIRA, Juliane Marise Barbosa; CASTANHEIRA, Nelson Pereira. Blended learning: o caminho natural para as instituições de ensino superior. *In*: CIAED: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais do...** Curitiba: ABED, 6-9 out. 2014, p.1-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/105.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SILVA, Michele Rejane Coura da; MACIEL, Cristiano. Blended learning: reflexões sobre o ensino semipresencial na educação superior no brasil. *In*: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais do...** Curitiba: PUC PR, 26-29 Out. 2015. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20231\\_9663.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20231_9663.pdf). Acesso em: 15 abr. 2018.

SOUZA, Donizeti Leandro; SOUSA, Jorgiane Suelen de; CORRÊA, Robert Delano de Souza; ZAMBALDE, André Luiz. A formação do Administrador na perspectiva das competências individuais requeridas. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 4, p. 85-99, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/pca/article/view/11193/7988>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/648>. Acesso em: 28 abr. 2018.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. 461 p. ISBN 9788576051978.

TRIVINÓS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 176p. ISBN 978852240273.

VALENTE, José Armando. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. *In*: VALENTE, José Armando; MAZZONE, Jaures; BARANAUSKAS, M. Cecília C. (Orgs.). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007. 272 p. ISBN 9788524913471.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2ª ed, 2001. 206 p. ISBN 8573038529.