Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

Descrição e análise da utilização do Ensino Híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados

Ivan Claudino Herrmann, IFMS

ivan_herrmann@hotmail.com

***Resumo**: A sociedade contemporânea passa por profundas e rápidas transformações, ocasionadas, sobretudo, pela revolução informacional. Em acréscimo, há a chegada de uma nova geração de alunos à Universidade, a dos nativos digitais, fazendo-se necessário estabelecer o debate sobre a utilização de novas e diversificadas metodologias e modalidades de ensino. Nesta perspectiva, este trabalho propõe-se a descrever e analisar a utilização do ensino híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para tanto, utilizou-se de uma abordagem quali-quantitativa, tendo por procedimentos técnicos a análise documental e a aplicação de questionários. Como resultado da pesquisa, descobriu-se que o modelo educacional híbrido é empregado em pelo menos 55% dos cursos de graduação presenciais da UFGD, no entanto, corriqueiramente sem a devida previsão nos projetos pedagógicos dos cursos. Os principais aspectos positivos apontados para a utilização do ensino híbrido se referem à capacidade de imprimir flexibilidade na escolha de horários e locais de estudo e permitir uma maior autonomia dos alunos frente aos processos educativos. No que se refere aos obstáculos encontrados, destacam-se a falta de capacitação do docente para utilização das tecnologias informacionais na educação e a resistência dos mesmos frente ao processo de convergência entre o presencial e o virtual.*

***Palavras-chave**: Ensino híbrido; Blended learning; Educação a Distância; TICs na educação.*

***Abstract**: Contemporary society undergoes profound and rapid transformations, mainly caused by the information revolution. In addition, there is the arrival of a new generation of students at the University, that of digital natives, making it necessary to establish the debate on the use of new and diverse methodologies and modalities of teaching. In this perspective, this work aims to*

describe and analyze the use of hybrid teaching at the Federal University of Grande Dourados (UFGD). Therefore, a quali-quantitative approach was used, having documentary analysis and the application of questionnaires by technical procedures. As a result of the research, it was found that the hybrid educational model is used in at least 55% of ufgd's face-to-face undergraduate courses, however, without proper prediction in the pedagogical projects of the courses. The main positive aspects pointed out for the use of hybrid teaching refer to the ability to print flexibility in the choice of times and places of study and allow greater autonomy of students in the face of educational processes. With regard to the obstacles encountered, we highlight the lack of training of the teacher to use informational technologies in education and their resistance in the process of convergence between the face-to-face and the virtual.

***Keywords**: Hybrid teaching; Blended learning; Distance Education; ICTs in education.*

1. Introdução

Este artigo objetiva descrever e analisar a utilização do Ensino Híbrido na Universidade Federal da Grande Dourados, para tanto ampara-se na dissertação de mestrado apresentada por Herrmann (2018) ao programa de Mestrado Profissional em Administração Pública – PROFIAP da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, que aborda a temática supracitada.

Para adentrar na temática deste trabalho é necessário iniciar dialogando acerca dos efeitos que a revolução informacional causou em nossas vidas. Afinal, seria inimaginável, há alguns anos, produzir um vídeo e disponibilizá-lo no *youtube*, participar de uma *webconferência* utilizando um *smartphone,* comprar produtos do outro lado do mundo pela *internet* e recebê-los em casa, interagir em redes sociais ou ainda estudar na modalidade de Educação a Distância – EaD através da *interne*t. Portanto, mudamos a forma como nos relacionamos, como aprendemos, como trabalhamos, como compramos e inclusive, como nos expressamos (HADDAD, 2013).

Nesta vertente, Sennett (2015) externa que vivemos em um novo paradigma produtivo, caracterizado, sobretudo, pela flexibilidade de tempo e espaço e massiva utilização da tecnologia em todas as nossas relações. Corroborando, Castells (2000) explica que em virtude da revolução tecnológica houve uma remodelação, em ritmo acelerado, da base material da sociedade, o que contribuiu para que passasse a existir uma interdependência global entre as economias, transformando as relações entre economia, Estado e sociedade.

No entanto, por mais que a revolução tecnológica tenha dinamizado a vida das pessoas, também aumentou o hiato existente entre as nações desenvolvidas, que se utilizam amplamente dessas ferramentas e os países periféricos, que não têm condições de implantá-las (SANTOS, 2003). Levy (1999) acredita que surgiu uma nova e perversa forma de exclusão, a exclusão digital, que atinge as pessoas que não tem acesso às tecnologias informacionais.

As tecnologias, por si só, não causam desemprego, no entanto, sob o modelo informacional os empregos tiveram alterações qualitativas e quantitativas, exigindo uma nova força de trabalho, que tenha conhecimentos informacionais. Já aqueles incapazes

de adquirir tais conhecimentos são rebaixados ou excluídos do trabalho (CASTELLS, 2000), ou seja, significa a inaptidão ao atual mercado capitalista (LEVY, 1999).

A *internet* teve um papel vital neste processo, tornando-se cada vez mais popular e de certa forma, imprescindível. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015), expõe que naquele momento mais de 102 milhões de brasileiros tinham acesso frequente à *internet*, o que correspondia a 57,5% da população com 10 anos ou mais de idade. Já em relação aos jovens com idade de 18 ou 19 anos, o percentual chegava a 82,9%. Por fim, no estrato etário de 20 a 24 anos o percentil era de 80%.

Já ao estratificar o acesso à *internet* pela escolaridade, descobriu-se que era de 77,4% para aqueles com ensino médio completo; 94,7% com ensino superior incompleto; e 92,7% com superior completo (IBGE, 2015). Outro ponto importante, refere-se aos dispositivos utilizados para que o acesso à *internet* fosse feito. A pesquisa indicou que 92,1% dos domicílios com acesso à *internet* utilizaram o telefone celular para tal propósito e 70,1% o computador. Em 2014 a utilização do computador era apontada por 76,6% dos entrevistados.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (2014) acredita que as tecnologias móveis (*smartphones*, por exemplo) se mostram excelentes meios para estender as oportunidades educacionais, uma vez que geralmente são equipamentos de uso pessoal, que acompanham seu possuidor durante todo o dia.

E é sob essa ótica que Borges (2005) revela que a educação também foi afetada pela revolução das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, acredita que elas estimulam o repensar e a construção e reconstrução do saber, possibilitando novas e diferenciadas modalidades de ensino, entre as quais se destacam a modalidade EaD e o ensino híbrido. Ademais, as escolas e Universidades estão recebendo uma geração de alunos, concebida na era digital, pessoas que nasceram imersos à tecnologia e que preferem atividades dinâmicas e que façam uso das TICs (CARLINI; TARCIA, 2010).

Este artigo está dividido em seis seções, iniciando por esta introdução. Na segunda seção aborda-se a ascensão da EaD no Brasil e a convergência rumo ao ensino híbrido. Na terceira seção faz-se a contextualização da realidade investigada. Na quarta seção descreve-se os procedimentos metodológicos. Na quinta seção relata-se os resultados encontrados e procede-se à discussão dos mesmos. E na sexta seção apresenta-se as considerações finais. Seguem-se, após, as referências bibliográficas utilizadas neste texto.

2. A ascensão da EaD no Brasil e a convergência rumo ao ensino híbrido

De acordo com o Censo da Educação Superior (2018), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, naquele momento, de um total de 8.450.755 de estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil, 2.056.511 estudavam na modalidade EaD, representando um percentual de 24,3%. Para fins de comparação, Machado (2014) discorre que no ano de 2002 o percentil de matrículas na modalidade EaD era de apenas 1% do total.

Prosseguindo com os dados de INEP (2018), entre 2008 e 2018, o número de matrículas na educação superior aumentou 44,6%. Ao estratificar as matrículas dos cursos

de graduação, descobriu-se que as matrículas em cursos EaD aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi de 25,9%, nesse mesmo período.

Percebe-se que nas últimas décadas houve um aumento considerável na utilização da EaD no Brasil, que Neves (2006) atribui, principalmente, à flexibilidade proporcionada pela EaD, em relação ao ensino presencial. A flexibilidade enunciada pelo autor caracteriza-se pela possibilidade do aluno definir seus locais e horários de estudo.

Corroborando, Litto *et al.* (2012) explicam que com o advento da EaD, surgiu um novo paradigma na educação, no qual docentes e discentes já não ocupam, necessariamente, ao mesmo tempo o mesmo espaço. Os autores acrescentam que a flexibilidade inerente à modalidade EaD e a previsão legal (no Brasil) de sua utilização em cursos presenciais deve ser objeto de análise durante a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs.

Como bem lembra Belloni (2015), sempre foram utilizados aparatos tecnológicos nos processos educativos, seja a lousa, giz, livros, reprodutores de mídias, projetores, dentre outros. Já o surgimento e proliferação das TICs permitiram que o mundo fosse reproduzido nas plataformas digitais (MORAN, 2013). Desta forma, a função do professor deve ser revitalizada, "libertando-o da aula de saliva e giz e estimulando o aluno a uma posição menos passiva e mais dinâmica" (ARANHA, 2006, p. 362).

No entanto, embora as TICs tenham potencial para aproximar professores e alunos afastados geograficamente, é necessário refletir se eles têm a capacidade de manter esses vínculos por meio destas ferramentas (LAPA; PRETTO, 2010). Os autores acreditam que não há formação adequada para que os professores ensinem por meio das TICs.

Já os defensores de um modelo híbrido de ensino, Moran e Valente (2011), entendem que a educação presencial deve convergir para um modelo híbrido, flexibilizando a relação digital-presencial, pois acreditam que a educação tradicional já não é mais suficiente para preparar as pessoas para a sociedade.

Corroborando, Carlini e Tarcia (2010) declaram que a Universidade está recebendo uma geração diferente, a dos nativos digitais, pessoas que nasceram imersos às TICs. De forma similar, Junior e Fernandes (2014) explicam que essa geração é cercada por ambientes virtuais, o que significa que a modalidade EaD e a híbrida é natural para ela. Estes jovens interagem com as tecnologias desde sempre, cresceram imersos em ferramentas tecnológicas e as utilizam em todos os aspectos da vida (HADDAD, 2013).

Na rede federal de ensino, o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB e o sistema Escola Técnica do Brasil – E-Tec foram os grandes responsáveis para que as Instituições de Ensino Superior – IES (Federais) passassem a oferecer, além dos cursos na modalidade presencial, a modalidade EaD, rompendo a centralidade do modelo presencial e permitindo que as duas modalidades conversem e se relacionem (ANDRADE, 2011).

3. Contextualização da realidade investigada

A UFGD é uma IES pública, sediada no município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul, oferece atualmente 36 cursos de graduação na modalidade presencial e cinco na modalidade EaD. Conta ainda com 21 cursos de mestrado, oito de doutorado, 15 de especializações presenciais, além de cinco especializações a distância e três residências na área da saúde (UFGD, 2017).

Constatou-se, após análise dos PPCs das graduações presenciais oferecidas pela UFGD, que menos de ¼ dos documentos preveem a adoção do ensino híbrido. Ademais, há casos de cursos que ofertam disciplinas com o nome de "educação a distância" e "educação e tecnologias da informação e da comunicação", mas que, no entanto, não fazem qualquer menção à hipótese de utilização do ensino híbrido.

4. Descrição dos procedimentos metodológicos

Utilizou-se neste trabalho de uma pesquisa denominada por Gil (2008) como descritiva. Em relação aos procedimentos técnicos, fez-se uso de: análise documental, valendo-se de materiais que ainda não haviam recebido um tratamento analítico; e de levantamento *survey* ou seja, a interrogação das pessoas cujo comportamento se almejava conhecer, utilizando-se de questionários semiestruturados.

Nesta perspectiva, realizou-se um levantamento documental, tanto nas legislações que tratam do tema, quanto nos PPCs das graduações presenciais da UFGD. Tais procedimentos foram realizados com o intuito de averiguar quais cursos já elencavam a possibilidade da utilização do ensino híbrido.

Em posse das informações provenientes da análise documental, criou-se dois questionários semiestruturados, no formato *survey*, sob a plataforma *Google Docs,* para aplicação no âmbito da UFGD. Tais instrumentos tiveram como foco de aplicação os docentes e os estudantes dos cursos presenciais oferecidos pela referida IES.

No *rol* de perguntas aos docentes, objetivou-se descobrir, prioritariamente: se já ministraram disciplinas de forma híbrida; se faziam uso das TICs na educação; e se tiveram treinamentos, ofertados pela UFGD, para utilização de tais ferramentas.

Já o questionário aplicado aos discentes teve por foco descobrir, sobretudo, se: já cursaram, na UFGD disciplinas de forma híbrida; se possuem computadores, *smartphones* ou *tablets* com acesso à *internet*; qual a sua opinião acerca da possibilidade do oferecimento de disciplinas na modalidade híbrida; e se cogitam, após a conclusão do atual curso, continuar os estudos em cursos oferecidos na modalidade EaD ou híbrida.

O universo de potenciais respondentes, de acordo com INEP (2015), era de 623 docentes e 6.518 alunos. Assim, considerando-se o grande número de potenciais respondentes, julgou-se que a forma mais eficaz para aplicação dos questionários e consequentemente a coleta de dados, seria de forma eletrônica.

Para tanto, o *link* de acesso ao questionário foi encaminhado aos *e-mails* cadastrados na Coordenadoria de Desenvolvimento de Tecnologia e Informação – COIN, por meio do setor de Comunicação da UFGD, e as respostas obtidas por conveniência, a partir do interesse despertado no potencial respondente. Os questionários foram encaminhados aos potenciais respondentes entre os dias 18 e 19 de julho de 2017 e permaneceram abertos à resolução até o dia 02 de outubro de 2017.

No processo de tratamento de dados provenientes da análise documental, optou-se por transcrevê-los de forma descritiva, da mesma forma como ocorreu com os dados provenientes da aplicação dos questionários, no entanto, nestes utilizou-se de estatística descritiva como técnica de análise, pois julgou-se tal prática adequada para sintetizar e condensar os resultados de forma inteligível.

5. Resultados encontrados e discussão

Do universo pesquisado, obteve-se o seguinte percentual válido de respostas: 9,1% dos docentes e 2,9% dos discentes. Assim, passa-se a apresentar os resultados encontrados na pesquisa proposta. Descobriu-se que: 92,3% dos alunos possuíam computador/*notebook* ou *tablet*; que 91,8% destes têm acesso à *internet* em casa; 62,4% na Universidade; 61,9% afirmaram ter pacote de dados móveis; e 20,6% disseram no trabalho. Nenhum respondente alegou não ter acesso frequente à *internet*.

Já acerca dos principais motivos que levavam os estudantes a acessar a *internet,* o uso para estudos foi apontado por cerca de 94%, seguido do uso para redes sociais, com 86%, ler notícias e atualidades, com 72%, ver filmes, com 68% e por último, exigências do trabalho, com 20% das respostas.

Em relação à utilização, por parte dos professores, do ambiente virtual de aprendizagem - AVA (*moodle*, no caso da UFGD) nos cursos presenciais em que atuam na UFGD, 64,9% dos docentes afirmaram não utilizar o AVA; 24,6% o utilizavam como repositório de materiais; 17,5% como sala de aula virtual, em substituição parcial ou integral às aulas presenciais; 12,3% para realização de avaliações *online*; 10,5% utilizavam o fórum ou o *chat* para comunicação com alunos; 8,8% para realização de trabalhos em grupo; e 8,8% para *webconferências*.

Para averiguar a possível correlação entre a utilização do AVA institucional e o recebimento de capacitação/treinamento institucional para tal ação, descobriu-se que 43,9% dos professores não receberam convite para realizar treinamento; 14% afirmaram que receberam treinamento e que este atendeu totalmente as necessidades; 12,3% receberam treinamento e afirmaram que o mesmo atendeu parcialmente às necessidades; 14% expuseram que receberam convite, mas optaram por não participar; e 8,8% receberam treinamento, no entanto as necessidades não foram supridas.

Ao estratificar os dados do recebimento de capacitação *versus* utilização do AVA, descobriu-se que 37,5% dos docentes que alegaram ter recebido capacitação satisfatória não utilizam o AVA; contra 84% dos que alegaram não ter recebido convite para treinamento; 75% dos que optaram por não realizar treinamento; e 66,7% daqueles que definem o treinamento recebido como inadequado. Assim, percebe-se que o fato do docente ter recebido treinamento (avaliado de forma satisfatória) foi fator relevante para utilização do AVA.

Já em relação ao desejo de receber qualificação, por parte da UFGD, para utilização do AVA: 45,6% dos docentes afirmaram que gostariam de receber treinamento anual; 31,6% semestral; 15,8% não faz questão do treinamento; e 7% sinalizaram que gostariam de receber treinamento, mas com opções variadas, como bianual, em caso de mudanças no AVA, entre outros.

Prosseguindo com a pesquisa, tanto docentes, quanto discentes foram indagados sobre a sua opinião acerca da inclusão de disciplinas parcial ou totalmente EaD em cursos presenciais. Como resposta, obteve-se como opção mais assinalada “é uma opção a ser lembrada, pois permite maior flexibilidade e autonomia do processo de ensino-aprendizagem” apontada por 51% dos docentes e 61% dos alunos.

Já em relação às maiores dificuldades encontradas para adotar o modelo híbrido de ensino, de acordo com a opinião dos professores, as opções mormente assinaladas foram: “preparação docente - falta de treinamento formal” com 59,6%; “resistência dos professores”, com 43,9%; “motivação, participação e responsabilidade dos alunos”, com 35,1%; “demanda muito tempo para construção da sala virtual”, com 29,8%, dentre ou-

tras com percentis menores. É importante relatar que a alternativa “a qualidade do ensino fica prejudicada” foi apenas a 9ª colocada, com 14% dos docentes a assinalando.

Andrade (2011) acredita que as experiências vivenciadas por professores que atuam na EaD acabam por influenciar suas práticas pedagógicas em cursos presenciais. Nesta perspectiva, procurou-se identificar se há relação entre o docente ter ou estar atuando em curso na modalidade EaD e a utilização do ensino híbrido nos cursos presenciais na IES em questão. Em resposta, descobriu-se que dentre os docentes que afirmaram já ter ministrado disciplinas de forma híbrida na UFGD, 76,5% atua ou então já atuou em cursos na modalidade EaD.

Sobre a prática da adoção do ensino híbrido na UFGD, 28,1% dos professores expuseram já ter ministrado disciplinas de tal forma. Dentre estes professores, 76,5% alegaram já ter atuado, em algum momento, em cursos na modalidade EaD, ou seja, o fato do docente adotar práticas de ensino híbrido pode ter sido influenciado pela sua experiência docente em cursos na modalidade EaD, convalidando o exposto por Andrade (2011).

Complementando as informações supracitadas, 27,4% dos alunos afirmaram já ter cursado disciplinas no formato híbrido na UFGD, portanto condiz com as informações prestadas pelos docentes da IES. No entanto, descobriu-se que a utilização não corresponde ao previsto nos PPCs dos cursos, haja vistas que em tais documentos há apenas oito cursos que preveem à utilização tal possibilidade e constatou-se que o ensino híbrido é utilizado em pelo menos 20 cursos presenciais da UFGD, sendo que deste total não há previsão em 14 PPCs.

Finalizando o questionário aplicado aos alunos, indagou-se se cogitaram frequentar algum curso na modalidade EaD ou híbrida após a conclusão do atual curso de graduação. Diante de tal interrogação, obteve-se a resposta positiva de aproximadamente 70% dos respondentes, demonstrando a viabilidade das referidas modalidades para o prosseguimento dos estudos.

6. Considerações finais

Ao iniciar a última seção deste trabalho, evidencia-se, com base na análise da literatura e na pesquisa *in loco*, que a utilização das TICs e da *internet* é costumeira nos processos educativos e revolucionou as formas de produzir, consumir divertir e aprender. Ademais, descobriu-se que o principal motivo apontado para utilização da *internet*, por parte dos alunos, se refere ao uso nos estudos.

Contatou-se, que o ensino híbrido é um modelo representativo de ensino alternativo ao convencional pautado no uso das TICs, que se utiliza de práticas comuns à EaD e se apresenta como natural nos processos educativos contemporâneos, quebrando as barreiras de tempo e espaço e permite um aprendizado cada vez mais adequado às peculiaridades do aprendente.

Assim, relembrando as palavras de Moran (2013) e Andrade (2011), que acreditam que o analógico e o digital se tornaram complementares e interligados, informações embasadas pelos questionários aplicados neste estudo, uma vez que apontaram que as tecnologias estão presentes de forma intensa na vida das pessoas, sobretudo nos estudos, lazer, informação e trabalho.

Considerando ainda o exposto por Haddad (2013), que advoga que a Universidade está recebendo uma geração nascida e crescida em meio às TICs, mas que não co-

nhece os cursos *online*, motivo que pode causar resistências e dificuldades. Alia-se a isso o fato que os professores, em sua maioria, não receberem formação adequada para atender a esses novos alunos, é vital que o assunto seja pauta de debate (KENSKI, 2012).

Portanto, a discussão acerca do paradigma do ensino híbrido torna-se imprescindível, haja vistas que os futuros profissionais, de acordo com Levy (1999), Castells (2000) e Sennett (2015) deverão, ao longo de suas vidas laborais, adquirir constantemente novos conhecimentos e estar aptos à busca-los em locais e formas diversas.

Verificou-se também que tanto professores, quanto alunos, reconhecem que o ensino híbrido pode dinamizar os processos educativos, permitindo uma maior flexibilidade e estimulando a autonomia e contato com diversificadas e atualizadas fontes de informação, comunicação e metodologias de ensino. Observou-se ainda que existe a tendência da gradativa fusão das modalidades educacionais.

No que tange aos maiores problemas apontados pelos docentes respondentes da pesquisa para utilização do ensino híbrido, destacaram-se a falta de treinamento para utilização das TICs nos processos educativos e a resistência dos professores. Desta forma é vital ressaltar a importância capacitação dos atores envolvidos neste processo de convergência presencial/virtual.

Ainda sobre o assunto, descobriu-se que a maior parte dos docentes alegou não ter recebido treinamento adequado para a utilização do AVA disponibilizado pela UFGD. Assim, percebe-se que talvez a temática da integração entre o presencial e o virtual ainda não tenha entrado na agenda dos professores ou da IES, seja pela baixa demanda, seja pela baixa oferta de treinamentos e capacitações.

De todo modo, é importante ressaltar que esta rica e importante temática não se esgota com este estudo, haja vistas que não se trata de um assunto estático, fazendo-se vital aprofundá-lo e fomentá-lo junto à toda comunidade acadêmica, discutindo constantemente a atualização de técnicas, tecnologias e metodologias de ensino.

Referências

ANDRADE. L. A. R. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL: convergência de tecnologias e práticas educacionais. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2011. 122p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251060>. Acesso em: 10 out. 2019.

ARANHA, M. L. A. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384p.

BELLONI, M. L. Educação a Distância. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. 144p. .

BORGES, M. K. EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL: Desmistificando a Educação a Distância. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

CARLINI, A. L; TARCIA, R. M. L. 20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distancia no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/870/904>. Acesso em: Acesso em: 12 out. 2019.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 4. Ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000. 617p.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. Atlas S.A. São Paulo. Brasil, 2008. 216p.

HADDAD, M. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVAs) NO ENSINO PRESENCIAL E SEMIPRESENCIAL DE GRADUAÇÃO DA UFSJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20-%20Murilo%20Haddad.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

HERRMANN, I. C. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA UTILIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-ADMINISTRACAO-PUBLICA/TCF-Ivan%20Claudino%20Herrmann.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/ populacao/acessoainternet2015/default_xls.shtm>. Acesso em: 13 out. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística do Ensino Superior: Censo da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 11 out. 2019.

_____. Censo da educação superior 2018: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/ documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

JUNIOR, E. R.; FERNANDES, F. J. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. Rev. Avaliação (Campinas) vol.19 no.1 Sorocaba Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100009>. Acesso em: 18 out. 2019.

KENSKI, V. M. Tecnologias e o ensino presencial e a distância (9ª ed.). Campinas-SP: Papirus. 2012. 157p.

LAPA, A; PRETTO, N. L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p.79-97, nov.2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

LEVY, P. Cibercultura. Sao Paulo, SP: Ed. 34, 1999. 260p.

LITTO, et al. Competências para Educação a Distância. Referenciais Teóricos e Instrumentos de Validação. ABED, 2012. Disponível em http: <//www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc.>. Acesso em: 28 out. 2019.

MACHADO, E. A. Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes da modalidade de EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. São Paulo: USP, 2014. 161p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e

Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-24092014-153834/pt-br.ph. Acesso em: 16 out. 2019.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In:MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcisio,Behrens, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediacao pedagógica. 21. Ed. Campinas: Papirus, 2013. 173p.

MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. Educação a Distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. 136p.

NEVES, Y. P. Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/315>. Acesso em: 30 out. 2019.

ROSA, R. Trabalho Docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba, v. 1, n.1, p. 214-227, 2013. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, B. S. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003. 156 p.

SENNETT, R. A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 16. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

UFGD. Pró-reitoria de graduação. Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/coordenadoria/cograd/ppcs>. Acesso em: 14 out. 2019.

UNESCO. Diretrizes de políticas para aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.