



EXPECTATIVAS DOS ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES *BLENDED LEARNING* UTILIZANDO METODOLOGIAS ATIVAS EM RELAÇÃO À AÇÃO DO PROFESSOR NOS MOMENTOS PRESENCIAIS

STUDENT EXPECTATIONS IN HIGHER EDUCATION BLENDED LEARNING COURSES USING ACTIVE METHODOLOGIES IN PROFESSOR PRACTICES DURING ON-SITE CLASS TIMES

EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS DE CURSOS SUPERIORES BLENDED LEARNING UTILIZANDO METODOLOGÍAS ACTIVAS EN RELACIÓN CON LA ACCIÓN DEL PROFESOR EN LOS MOMENTOS PRESENCIALES

*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau. Blumenau, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: ingesuhr2011@gmail.com

Inge Renate Frose Suhr*

Recebido para publicação em: 3.2.2017
Aprovado em: 4.12.2017

Resumo

O artigo relata a pesquisa de caráter qualitativo realizada com alunos de uma instituição de ensino superior matriculados em cursos *Blended Learning*, em relação à atuação dos professores. Os conceitos de *Blended Learning*, metodologias ativas e aprendizagem baseada em problemas orientam a análise dos dados. Os resultados indicam que as expectativas dos alunos diferem significativamente do que é proposto pela instituição, destacando-se o desejo de maior diretividade e mediação do professor no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. *Blended Learning*. Expectativas dos discentes.

Abstract

This article presents a qualitative study carried out with students from a higher education institution enrolled in Blended Learning courses, focused on professor practices. The concepts of Blended Learning, active methodologies, and problem-based learning guide the data analysis. The results indicate that student expectations differ significantly from what the institution proposes, particularly

the desire for more direction and intervention by the professor in the teaching-learning process.

Keywords: Active methodologies. Blended Learning. Student expectations.

Resumen

Este artículo presenta un estudio de carácter cualitativo realizado con alumnos de una institución de enseñanza superior matriculados en cursos Blended Learning, en relación con la actuación de los profesores. Los conceptos de Blended Learning, metodologías activas y aprendizaje basado en problemas orientan el análisis de los datos. Los resultados indican que las expectativas de los alumnos difieren significativamente de lo propuesto por la institución, destacándose el deseo de mayor directividad y mediación del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Metodologías activas. Blended Learning. Expectativas de los discentes.

1. Introdução

O termo *Blended Learning* vem sendo utilizado para designar cursos que mesclam momentos presenciais e a distância. Segundo Hinojo et al. (2009), esse formato de curso tem a vantagem de conciliar aspectos positivos da Educação a Distância (EAD), tais como a autonomia de tempo e espaço para estudar, com a riqueza da vivência de um espaço acadêmico, o que existe no ensino presencial. Esses cursos têm como elemento preponderante a mediação da tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Há inúmeras possibilidades de operacionalização do *Blended Learning*, que vem sendo apresentado por instituições de ensino superior como alternativa privilegiada para a atualidade. Isso porque, além de oferecerem maior autonomia ao aluno na gestão de seu tempo de estudo, teriam a possibilidade, pela mediação tecnológica, de estar mais próximas da linguagem e do modo de percepção dos jovens de hoje em dia.

Há várias formas de operacionalizar a proposta de mesclar momentos presenciais a outros mediados pelas TICs. A instituição de ensino superior (IES) em que se deu a pesquisa relatada neste texto oferta cursos híbridos¹ utilizando a metodologia da sala de aula invertida (ou *flipped classroom*) e nomeia esses cursos como “semipresenciais”.

Novas formas de organizar o processo ensino-aprendizagem, como é caso dos cursos que são objeto desta pesquisa, implicam outras configurações da ação de professores e alunos, bem como do modo pelo qual esses atores se relacionam com o conhecimento. A partir desse pressuposto, objetivou-se investigar quais as expectativas dos estudantes em relação à ação docente em cursos semipresenciais que se organizam segundo a lógica da sala de aula invertida.

A metodologia utilizada para a pesquisa ora relatada é o estudo de caso, estratégia que, segundo Yin (2010), permite uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real. A coleta de dados se deu mediante as seguintes estratégias: a) pesquisa nos documentos da IES, mais especificamente o Projeto Pedagógico dos Cursos Semipresenciais e o Manual do Aluno dos Cursos Semipresenciais; b) aplicação de questionário aos alunos, disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, o qual acessam diariamente; c) reuniões de grupo focal.

Compreendendo que a pesquisa só faz sentido se aliar a análise empírica à reflexão apoiada em referenciais teóricos, serão expostas brevemente as categorias de conteúdo que orientaram as análises que serão apresentadas.

• • • • •
A ideia central da sala de aula invertida é oferecer o conteúdo e as instruções ao aluno antes de ele frequentar a sala de aula
 • • • • •

2. Sala de aula invertida

O termo sala de aula invertida vem sendo utilizado em português como tradução de *flipped classroom*, expressão divulgada por Bergman e Sams (2012), professores estadunidenses de ensino secundário. Embora venha sendo apresentada como novidade, essa proposta data dos anos 1990, tomando por referência estudos realizados em várias universidades a partir das possibilidades trazidas pelo avanço crescente das TICs.

A ideia central da sala de aula invertida é oferecer o conteúdo e as instruções ao aluno antes de ele frequentar a sala de aula, que assume o papel de “trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas, como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. (VALENTE, 2014, p. 85).

Bergman e Sams (2012) consideram, baseados na Taxionomia dos Objetivos Educacionais de Bloom², que as atividades de estudo individual estariam em um nível mais elementar de aprendizagem e poderiam ser mediadas pelas TICs. Entendem que essa estratégia respeita os diversos ritmos e estilos de aprendizagem, já que cada aluno pode estudar onde e quando preferir. O material instrucional deverá ser preparado pelo professor e encaminhado previamente aos alunos para que realizem o estudo individual e autônomo. Importa ressaltar que não se trata simplesmente de disponibilizar materiais já

existentes na internet, mas sim que o docente organize cuidadosamente os roteiros de estudo, tutoriais, materiais de leitura ou outros mecanismos que julgar necessários de acordo com a especificidade do conteúdo.

Aos alunos cabe o estudo dos materiais disponibilizados (geralmente, em ambiente virtual de aprendizagem) antes dos encontros presenciais (aulas), nos quais ocorrem atividades mais interativas. Nessa lógica, os encontros presenciais são dedicados a níveis de aprendizagem mais complexos, que impliquem ações de análise, síntese, avaliação, aplicação e criação.

Evidencia-se o fato de que, para alcançarem esses níveis, as atividades em sala de aula, mediadas pelo professor, não podem seguir a lógica da aula expositiva tradicional, pois essa fase já foi vencida pelo estudo individualizado. Ao professor cabe organizar situações-problema que potencializem a aplicação do que o aluno estudou de maneira autônoma. Com o objetivo de desenvolver habilidades como negociação, respeito a opiniões e posições diferentes e resolução das situações-problema, devem-se realizar essas aulas, prioritariamente, em grupos.

3. Metodologias ativas

As metodologias ativas são um conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno. Objetivam levar o aluno a “participar ativamente e se responsabilizar pela aprendizagem, da qual é sujeito” (SUHR, 2016, p. 8). Para isso, propõem formas de organização do trabalho pedagógico que coloquem o aluno em situações de debate e análise de situações reais, mobilizando a reflexão sobre os referenciais teóricos estudados.

Entre as diversas possibilidades de metodologias ativas, vem ganhando relevância a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), termo em português para *Problem Based Learning* (PBL).

Berbel (1998) considera que a ABP implica revisão dos currículos e da organização do tempo e do espaço, bem como da infraestrutura da instituição de ensino. Os alunos recebem problemas previamente elaborados por especialistas na área, a partir dos conhecimentos que deverão apreender em determinado período de tempo. Geralmente, os alunos são organizados em grupos e não necessariamente precisam ter conhecimentos prévios para resolver os problemas, cuja função é justamente despertar a busca de conhecimentos. A resolução desses problemas pelos alunos se dá por meio de pesquisa e apoio de professores/tutores que orientarão as etapas de solução.

• • • • •
As atividades em sala de aula, mediadas pelo professor, não podem seguir a lógica da aula expositiva tradicional

• • • • •

Freitas (2012) considera que a ABP tem o objetivo de “desenvolver hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional” (FREITAS, 2012, p. 405).

Freitas (2012) aponta como princípios gerais da ABP oito pontos, a saber:

- a. o ensino é centrado no aluno e visa fortemente o processo de aprendizagem;
- b. o aluno é considerado responsável por sua aprendizagem, sendo corresponsável na definição do que é importante aprender;
- c. as aprendizagens anteriores são consideradas relevantes, tanto para facilitar quanto para dificultar as novas aprendizagens;
- d. a aprendizagem deve ser ativa e interativa, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de argumentação, escuta, colaboração em equipe. Isso porque, além dos conteúdos, a aprendizagem recruta habilidades para compreender o problema;
- e. contextualização, já que só há aprendizagem quando os problemas são retirados de situações reais, geralmente extraídas do contexto profissional;
- f. aprendizagem por indução: quando os alunos analisam e resolvem problemas envolvendo os conteúdos em questão, deduzem as soluções;
- g. o papel do professor é criar situações-problema e coordenar os alunos na solução. Ele atua como facilitador, orientador, co-aprendiz;
- h. o problema sempre antecede a teoria, sendo que esta será requisitada pelos estudantes para resolvê-lo.

Como o leitor pode verificar no sétimo princípio da ABP segundo Freitas, o papel do professor está bem distante do que já se tornou convencional no ensino superior: a aula expositiva. Espera-se que ele seja capaz de oferecer problemas que disparem a aprendizagem, além de atuar como orientador dos grupos na resolução das situações com base nos estudos realizados e/ou na pesquisa.

4. Caracterização da IES pesquisada

A pesquisa foi realizada em uma IES privada, que para fins de gestão pedagógica, está dividida em Escolas Superiores. Os 13 cursos semipresenciais

ofertados fazem parte de duas Escolas, sendo oito da Escola Superior de Gestão e Negócios³ e cinco da Escola Superior de Educação⁴.

Os semipresenciais são, formalmente, cursos EAD e, na IES pesquisada, ocorrem em estreita vinculação com essa modalidade, na qual os mesmos cursos também são ofertados. Assim, a organização temporal é ditada pelo calendário acadêmico da EAD, todos os materiais instrucionais (livros, teleaulas, tutorias, rotas de aprendizagem etc.) são disponibilizados aos alunos do semipresencial, bem como também as estratégias, os instrumentos e as datas de avaliação são os mesmos. O que diferencia os semipresenciais é contarem com dois encontros semanais com duas horas/aula cada. O fato de as atividades presenciais serem orientadas por professores que geralmente têm maior titulação que um tutor é apresentado pela IES como diferencial de qualidade na formação dos alunos.

Cada um dos encontros presenciais tem um objetivo específico, que deve ser atingido com o uso de metodologias ativas. O primeiro encontro da semana, denominado “ampliação do conhecimento”, visa, por meio de estratégias que promovam a aprendizagem ativa e significativa, à solução de dúvidas em relação ao conteúdo que o aluno estudou no ambiente virtual de aprendizagem. Não se trata, no entanto, de nova exposição oral dos temas e sim de sua problematização e aplicação em situações novas, criadas pelos professores e desenvolvidas em sala, geralmente em equipes, que são supervisionadas e orientadas pelos mesmos docentes.

O segundo encontro semanal objetiva a “aplicação prática”, que também deverá ocorrer, segundo o projeto pedagógico institucional, com o uso de metodologias ativas, destacando-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e os casos de ensino. Os alunos deverão aplicar os conceitos estudados na resolução de situações reais ou similares às que possam ocorrer na área profissional em questão. Como as problematizações geralmente são complexas e sua resolução demanda diversos tipos de habilidades e competências, inclusive de relacionamento interpessoal, os alunos as resolvem em equipes.

As atividades de aplicação tendem a ter duração de médio e longo prazos, dependendo do curso. Exemplificando: no curso superior de tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, no decorrer dos dois anos de sua duração e relacionado com as disciplinas que estão sendo ofertadas, os alunos constroem todo um fluxo de processos da área, desde a seleção e contratação de colaboradores até seu desligamento, passando por elaboração de plano de cargos e salários, aspectos jurídicos etc. Já em cursos de mais longa duração, como é o caso da licenciatura em Pedagogia (quatro anos), a aplicação prática está mais relacionada às atividades de estágio e não tem a duração de

todo o curso. Isso porque há diversos campos de atuação potenciais para o egresso, cada um com especificidades a serem respeitadas.

De todo modo, indiferente à duração, as atividades de aplicação são desenvolvidas em equipes e partem de problematizações oferecidas e orientadas pelos docentes. É nesse sentido que a IES indica que sejam utilizados a ABP e os casos de ensino.

5. Análise de dados

Após a pesquisa nos documentos institucionais, foi aplicado um questionário aos alunos dos cursos semipresenciais matriculados em março de 2016. Importa relatar que esse questionário levou em conta os dados colhidos no ano anterior com os professores que atuam nesses cursos, já que esta é a segunda etapa de uma pesquisa em andamento.

O questionário foi disponibilizado aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem durante 30 dias, no mês de julho de 2016. A divulgação da pesquisa e o convite para participação foram feitos em todas as turmas em conversa com os alunos, para lhes explicar os objetivos. Como a participação era voluntária, obteve-se o índice de 26,2% de respondentes, ou seja, 203 dos 771 alunos matriculados. Entre os respondentes, 62,6% estão matriculados em cursos da Escola Superior de Gestão e Negócios, e 37,4%, na Escola Superior de Educação.

Tendo em vista as diferenças de objetivos, estrutura e tempo de duração dos cursos, havia a hipótese inicial de que haveria diferenças entre as percepções e expectativas dos alunos das duas escolas, mas a análise dos dados não confirmou essa mesma hipótese, e sim que há bastante semelhança entre seu entendimento acerca do papel do professor.

O primeiro item do questionário convidava os alunos a responderem se suas expectativas em relação ao curso semipresencial se aproximavam mais do modelo da educação presencial, a distância, ou se esperavam um modelo inovador, sendo que 74% deles afirmaram esperar um curso próximo do que ocorre na modalidade presencial.

Isso se confirma nas respostas às demais questões, quando os alunos, de modo diverso do que é a proposta da IES para esses cursos, afirmam esperar do professor uma atuação bastante próxima do que seria um curso presencial “clássico”. São várias as referências à atuação docente na definição e condução das atividades a serem realizadas, como “explicar o conteúdo” e “dar mais aulas”.

Ainda com o objetivo de captar as expectativas dos discentes em relação à atuação docente, foram elaboradas duas questões, sendo uma de alternativas definidas a serem assinaladas e outra de resposta livre. Na questão de resposta dirigida (alternativas), o aluno poderia assinalar quantas alternativas desejasse e seu texto era o seguinte: “O que você considera essencial para um professor que atua nos encontros presenciais do curso semipresencial?”. As alternativas de resposta foram extraídas da etapa inicial de pesquisa, realizada em 2015 com os professores, que se posicionaram em relação ao que eles, a partir da vivência, consideravam necessário para ser um bom professor nesse tipo de curso.

Já a questão de resposta livre era exatamente igual àquela que foi feita aos professores: “Se você pudesse orientar um professor que está começando agora a trabalhar em um curso semipresencial, o que diria a ele?”.

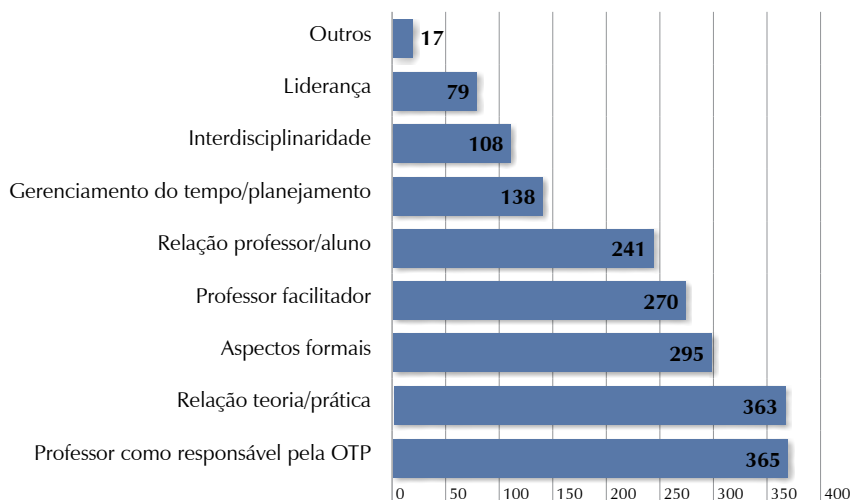
Para que fosse possível realizar a análise a seguir, as respostas foram agrupadas em categorias, e buscou-se verificar se havia divergências entre o que foi dito na questão de alternativas e na de resposta aberta.

Embora sabendo que outras categorizações são possíveis, as alternativas da questão de resposta induzida foram classificadas segundo as seguintes categorias:

- Professor como responsável pela organização do trabalho pedagógico (OTP), compreendendo esse profissional como o direcionador do processo ensino-aprendizagem, definidor das atividades a serem realizadas, competente na escolha de estratégias de ensino e no domínio do conteúdo.
- Relação teoria-prática, incluindo as ações/estratégias que a promovam.
- Aspectos formais, que se referem a orientações sobre sistemas acadêmicos e de mediação tecnológica.
- Professor como facilitador, compreendendo-o como *coach*, tutor, orientador de estudos.
- Relação professor-aluno, categoria que inclui mediação de conflitos entre os alunos e estabelecimento de relações amigáveis entre o docente e os alunos.
- Gerenciamento do tempo/planejamento, abrangendo planejamento cuidadoso dos encontros e objetividade no uso do tempo.
- Interdisciplinaridade.
- Liderança.
- Outros.

O índice de importância dado pelos alunos a cada um desses pontos pode ser visualizado no Gráfico 1:

Gráfico 1- Saberes necessários ao professor – respostas dirigidas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo gráfico, pode-se perceber que a categoria “professor como responsável pela organização do trabalho pedagógico” é a mais relevante, seguida de perto pela “relação teoria/prática”. Foi instigante observar que a terceira categoria em termos de importância foi “aspectos formais”, demonstrando uma expectativa dos alunos que, em um primeiro momento, não pareceria tão relevante, por se tratar de curso que se propõe a uma metodologia diferenciada e que pressupõe autonomia dos estudantes.

Antes de continuar a análise, é importante apresentar os dados coletados na questão “aberta”, que foram categorizados a partir de uma leitura flutuante (BARDIN, 1977), com o objetivo de verificar a representatividade de cada ponto indicado frente ao todo e captar elementos ainda não trazidos (ou discrepantes) em relação às respostas dirigidas.

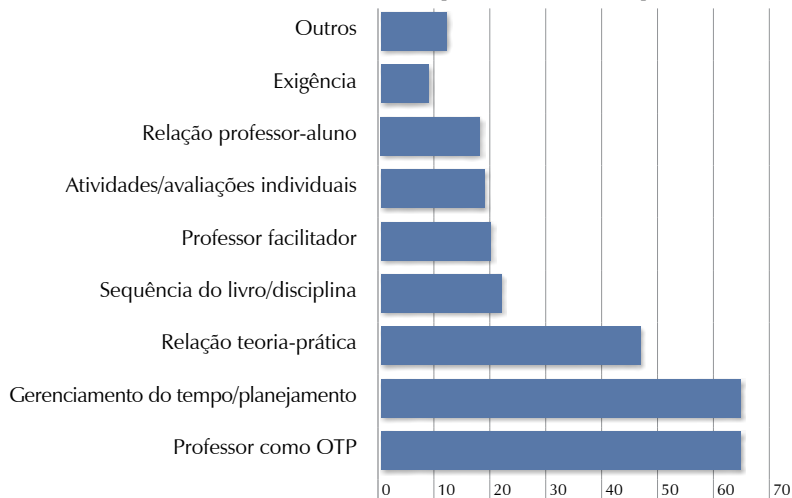
As categorias elencadas para agregar as respostas foram:

- Professor como organizador do trabalho pedagógico, sobressaindo-se expressões como “dar aulas”, “explicar a matéria”, “domínio de classe”, “variação de estratégias de ensino” e “domínio de conteúdo”.
- Gerenciamento do tempo/planejamento, incluindo direcionamento dos debates, evitando divagações, uso produtivo do tempo, clareza e objetividade nas aulas, evitar improvisos.

- Relação teoria-prática, representada por expressões como “evitar teorização vazia”, relacionar conteúdo das teleaulas/livro com vivências do professor e organizar atividades práticas.
- Sequência do livro/disciplina, solicitando ao docente que siga a ordem prevista no material de apoio.
- Professor como facilitador, representada por expressões como mostrar o caminho e orientar bem as equipes.
- Realização de mais atividades individuais.
- Relação professor-aluno, citada por expressões como apoiar e intermediar relações entre alunos, gerenciar conflitos e mais diálogo.
- Exigência, principalmente no que se refere à avaliação, dando *feedback* constante.
- Outros, categoria na qual foram reunidas as respostas com pouca representatividade no todo.

Segue o gráfico que demonstra o grau de importância de cada categoria para os alunos nesta questão:

Gráfico 2 - Saberes necessários ao professor – respostas livres



Fonte: Elaborado pelos autores.

É interessante observar algumas permanências na posição dos alunos nas duas questões (resposta dirigida e não dirigida) no que se refere ao grau de importância dos elementos.

A categoria “professor como organizador do trabalho pedagógico” foi apontada com o maior índice de importância, assim como “relação teoria-prática”

também é relevante nos dois gráficos, confirmando que esses alunos esperam que o professor dirija as atividades, mas sempre de modo que eles possam perceber a relação com o mundo do trabalho e da vida cidadã. Do mesmo modo, a categoria “professor-facilitador”, que é a postura esperada pela instituição, foi apontada com pouca relevância na expectativa dos alunos.

Nas respostas não dirigidas, apareceram elementos novos, apresentados brevemente:

- a. Solicitação de que haja mais atividades individuais, o que contradiz a orientação da IES, segundo a qual as atividades presenciais devem ser em equipe, para desenvolver habilidades de comunicação, negociação e argumentação.
- b. Embora com menor índice de relevância, aparece a expectativa de maior exigência do professor em relação aos resultados dos alunos, bem como a importância do *feedback* constante.
- c. Solicitação de que as disciplinas em curso obedeçam à sequência da ementa ou do livro-base, que surgiu em quarto lugar em relação à relevância, pode indicar uma compreensão linear de currículo, em que, necessariamente, os conteúdos seguem a lógica preestabelecida.

Chamou atenção o fato de que, nas respostas não dirigidas, o aspecto “gerenciamento do tempo/planejamento” apareça com alto índice de relevância, o que levou a novas indagações acerca do que eles estavam realmente dizendo. Várias hipóteses foram aventadas: quem está dizendo que o gerenciamento do tempo está inadequado, os alunos de início de curso que ainda não compreenderam a lógica da sala de aula invertida e das metodologias ativas? Estaria realmente havendo divagação e perda do foco por parte de alguns professores?

Como consequência das dúvidas levantadas na comparação entre as respostas a essas duas questões e com o objetivo de compreender melhor o que os alunos estavam realmente expressando, foram realizadas duas reuniões com eles, nas quais, por meio da técnica do grupo focal, buscou-se “ouvir suas vozes”.

Foram realizadas reuniões com dois grupos distintos, um de alunos que se encontram no primeiro ano de curso e outro com os que estão no último ano. Essa divisão foi proposta com o objetivo de verificar se há diferenças na percepção dos iniciantes em relação aos veteranos, dado o fato de que, possivelmente, eles não têm experiência nesta metodologia e podem ter as expectativas balizadas pelo que vivenciaram na educação básica.

Após a realização das reuniões, foi possível observar pequenas diferenças no que se refere à posição dos alunos calouros e veteranos, demonstrando que as expectativas iniciais são bastante influenciadas pelas vivências como alunos no decorrer da educação básica. Entre os calouros, é maior a quantidade de alunos que esperavam um curso mais próximo do presencial, assim como também a postura do professor como alguém que protagoniza os encontros presenciais.

Neste grupo, a percepção do que venha a ser “divagação” por parte do professor é mais limitada, tendendo a esperar deste um direcionamento quase autoritário de todas as atividades a serem realizadas. Ações que colocam os alunos para pesquisar, debater em pequenos grupos e formular hipóteses de solução para situações-problema a partir dos conteúdos estudados de maneira autônoma são consideradas como divagação. A justificativa dos alunos é que eles ainda não reúnem conhecimento suficiente para realizar essas atividades de maneira autônoma e que precisam de maior direcionamento na compreensão dos conceitos, antes de partirem para resolver casos e problemas.

Já entre os veteranos, há maior percepção acerca de um papel autônomo do aluno neste tipo de curso, conforme preconizado pela IES. Referem-se ao fato de que o mercado de trabalho exigirá deles uma postura proativa e que o curso tem ajudado a desenvolvê-la, principalmente pela forma de agir do professor, que não dá respostas, e sim gera problemas a serem resolvidos com base no estudo das temáticas das disciplinas do módulo. Argumentam que assim desenvolvem a capacidade de buscar os conhecimentos necessários para resolver problemas que não podem ser previstos no decorrer do curso e que jamais o ensino superior terá condições de “ensinar tudo o que é necessário, o conhecimento muda e a gente não sabe o que vai precisar no futuro” (aluno de curso da Escola de Gestão e Negócios no Grupo Focal 2: veteranos).

Embora esses alunos demonstrem ter aprendido a se organizar e a realizar as atividades propostas segundo a lógica defendida pela IES, é preciso assinalar a perspectiva utilitária de suas falas, tendo o mercado de trabalho como agente principal a determinar suas expectativas em relação ao curso superior.

Apesar das diferenças, os dois grupos relatam que, quando os docentes planejam bem os encontros, ocorrem níveis mais elevados de aprendizagem e consideram que somente um professor com bom domínio de conteúdo é capaz de estabelecer as relações teórico-práticas e entre as disciplinas que ocorrem no mesmo módulo. Afirmam, ainda, que é fácil perceber quando o docente está apenas “cumprindo a tarefa que a coordenação deu, sem saber exatamente o porquê” (aluno do grupo de veteranos durante o grupo focal).

• • • • •
Entre os calouros, é maior a quantidade de alunos que esperavam um curso mais próximo do presencial
• • • • •

Cabe esclarecer que domínio de conteúdo aqui se refere a uma visão mais ampla da área de atuação, permitindo ao docente a apreensão do fenômeno em tela a cada módulo a partir da categoria totalidade.

No que se refere ao insistente pedido de maior relação teórico-prática nas respostas ao questionário, o sentido dado pelos alunos participantes do grupo focal a essa expressão é menos de aplicação prática do que foi estudado (proposta da IES) e mais de proposição de atividades em sala que os levem a estabelecer sentidos aos conteúdos. Houve várias referências a exemplos, debates, situações da prática laboral trazidas pelo professor para serem analisadas e discutidas em sala. Relatam que a mediação do docente é central nesse processo, já que as atividades em grupos de alunos, embora ricas, não conseguem atingir o mesmo nível de aprofundamento possibilitada pela interferência direta do professor.

Ressalta-se a relevância da contribuição de um aluno de fim de curso durante o Grupo Focal:

Queremos compreender a base do raciocínio, da matéria, assim podemos usar em várias situações. Nem sempre o problema que o professor traz pega tudo, e a gente corre o risco de ficar com o conhecimento capenga. E isso a gente consegue com o professor, nem a teleaula, o livro, nem os problemas conseguem fazer isso. A gente aplica o que entendeu, mas o professor sempre sabe mostrar mais alguma coisa, mais um detalhe que eu não tinha percebido.

• • • • •
**A mediação
do docente é
central nesse
processo**

• • • • •

Os estudantes, portanto, consideram essencial a mediação do docente, compreendido como alguém que detém maior conhecimento e experiência e a quem cabe o papel de organizar as sequências didáticas. Nesse sentido, em direção diversa do proposto pela IES e pelos autores que descrevem a ABP, aproximam-se da compreensão expressa por Kuenzer (2016, p. 17), quando esta afirma que cabe ao professor:

organizar atividades em que se parta do conhecido para o novo, da parte para a totalidade, do simples para o complexo; isso só será possível pela ação teórico-prática do aluno nas situações de aprendizagem planejadas pelo professor, com base, sempre, em práticas sociais e de trabalho que deverão ser analisadas e transformadas a partir de aportes teóricos cada vez mais amplos e mais complexos.

Segundo essa autora,

para que a aprendizagem aconteça, as atividades deverão ter como ponto de partida os conhecimentos prévios dos alunos, para em seguida apresentar os conhecimentos novos; nessa transição, são desenvolvidos novos significados a partir de estruturas cognitivas pré-existentes. Nesse processo, ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significado,

é compreendido e passível de aplicação; é assimilado ao conhecimento prévio, que, por sua vez, fica mais elaborado. O resultado é uma síntese de qualidade superior, que se objetiva em novas formas de pensar, de sentir e de fazer.

A descrição de Kuenzer (2006) não nega o papel da problematização por meio de casos, problemas, inserção na prática laboral etc., mas a atrela à mediação qualificada do professor, que organiza situações de aprendizagem em que teoria e prática se articulem. Enfatiza, por outro lado, o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e ampliação da visão de mundo por parte do aluno.

6. Considerações finais

Apesar da impossibilidade de generalização dos dados coletados para este estudo de caso, a opção por trazê-los à comunidade científica tem a intenção de suscitar o debate e o avanço do conhecimento relativo à organização de cursos híbridos e ao uso de metodologias ativas no ensino superior. Muitos aspectos até agora levantados precisam ser mais bem compreendidos, indicando a necessidade de continuidade da presente pesquisa.

No atual estágio em que a pesquisa se encontra, o ponto que chama atenção é a divergência entre o que a IES defende como sendo papel do professor nos cursos semipresenciais e as expectativas dos alunos. Enquanto a IES espera do professor que atue como orientador, tutor, facilitador das aprendizagens realizadas pelos alunos, estes depositam no professor a expectativa de que ele “defina e direcione” (expressões usadas pelos alunos) as atividades de ensino-aprendizagem.

O fato de essa expectativa ser mais relevante nas turmas de início de curso indica, por outro lado, que a vivência, durante anos, de uma determinada forma de organização do ensino tende a ser incorporada por parte significativa dos alunos. Além disso, o fato de alunos de início de curso demonstrarem maior antipatia e incompreensão com a forma pela qual os professores agem sugere que poucos tenham vivenciado, na educação básica, estratégias diferentes da aula expositiva e do protagonismo do professor em relação às decisões sobre a organização do processo ensino-aprendizagem.

Merece concordância um dos elementos trazidos pelos alunos: um docente que tenha uma visão ampliada da área de conhecimento e formação do curso em questão, com certeza, tem maiores possibilidades de favorecer a relação teórico-prática. Portanto, para atuar nesse tipo de organização é, preciso que o professor tenha ainda mais conhecimento do que na estrutura clássica da aula expositiva.

Problemas, questionamentos e situações imprevistas têm muito mais oportunidade de aparecer quando os alunos são direcionados à pesquisa, como defendem as metodologias ativas. Auxiliar os alunos a superar os desafios implica, portanto, professores com conhecimento amplo da área profissional em que se insere o curso mas também com domínio de estratégias didáticas que lhes permitam estabelecer mediações profícuas entre a realidade e o aprendiz. Finalmente, é necessário que esse docente assuma que é um eterno aprendiz e pesquisador, negando a postura de “dono do conhecimento”.

Merece destaque também que, embora a lógica da ABP seja a de oferecer problemas aos alunos, indiferentemente de eles terem ou não conhecimentos prévios, os sujeitos desta pesquisa consideram que precisam de maior direcionamento e maior domínio de conceitos antes de começarem a resolver casos e problemas. Solicitam a mediação mais direta do professor, ajudando-os em um movimento que vá da teoria à prática e vice-versa, considerado por eles como pré-requisito para a resolução dos problemas apresentados.

Embora o estágio atual da pesquisa não permita apresentar uma posição definitiva em relação a isso, podem-se aventar algumas possibilidades para tal posicionamento. A primeira seria a falta de vivências anteriores com essa metodologia, levando os alunos a uma postura mais heterônoma. Outra possibilidade poderia ser de os alunos estarem dizendo que a estrutura da ABP, pelo menos do modo como é realizada na IES investigada, não garante a compreensão mais ampliada dos conteúdos em questão.

Esta segunda possibilidade ganha força quando, em outros momentos, os estudantes sugerem que, em vez de focar a aplicação prática dos conceitos, seria mais produtivo vivenciarem em sala atividades orientadas pelo professor que os levassem a estabelecer relações entre os diversos conteúdos, dando maior sentido às aprendizagens.

Poder-se-ia indagar se o pedido insistente dos alunos em relação à maior diretividade por parte do professor indica apenas uma expectativa “antiquada” de como seria o ensino ou denota a percepção intuitiva de como ocorre o processo de mediação do conhecimento. Essa questão não pôde ser adequadamente equacionada na fase em que se encontra a pesquisa, mas indica um caminho relevante para continuidade deste e de outros estudos que ajudem a compreender os limites e as possibilidades do *blended learning* e da ABP para a efetivação da aprendizagem no ensino superior.

Notas

1 Apoiamo-nos em Tori (2009, p. 121) para usar indistintamente os termos “*blended learning*” e “ensino híbrido” como sinônimos, entendendo-os como tentativa de conciliar vantagens das modalidades presencial e a distância, “considerando contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos”.

2 Benjamin Bloom foi um psicólogo norte-americano (1913-1999). Coordenou um grupo de pesquisadores que classificaram e ordenaram os objetivos educacionais de acordo com os efeitos desejados da educação e dividiram a aprendizagem em três grandes domínios: afetivo, cognitivo e psicomotor.

3 A Escola Superior de Gestão e Negócios oferece um curso de bacharelado e seis cursos superiores de tecnologia nesta modalidade, a saber: cursos superiores de tecnologia em Recursos Humanos, Comércio Exterior, Gestão Comercial, Gestão Financeira, Logística; e bacharelado em Secretariado Executivo.

4 Os cursos ofertados pela Escola Superior de Educação são todos de licenciatura, nas seguintes áreas: Letras, Pedagogia, Geografia e História.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERBEL, N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008>>. Acesso em: 28 set. 2015.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip your classroom**: reach every student in every class every day. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.

FREITAS, R. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29823285009>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

HINOJO, F. J.; AZNAR, I.; CÁCERES, M. Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad. **Comunicar**: revista científica de educacommunicación, v. 18, n. 33, p. 165-174, 2009. Disponível em: <<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2845/b15574222.pdf?sequence=1>>. Acesso em: set. 2012.

B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 8-25, set./dez. 2017.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola**: a aprendizagem flexibilizada. 2016. Trabalho encomendado para o Eixo 21: Educação e Trabalho na XI Reunião Científica Regional da Anped, 2016, Curitiba. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, p. 4-21, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3872>>. Acesso em: 30 out. 2016.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Edição especial. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38645>>. Acesso em: 10 maio 2016.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookmann, 2010.