



VALORES MODERNOS E PÓS-MODERNOS A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

MODERN VALUES AND POST- MODERN FROM THE PERCEPTIONS OF MANAGEMENT COURSE STUDENTS

Julio Cezar de Lara (UNITAU – juliocezar.lara@gmail.com)
Marcela Barbosa de Moraes (UNITAU – marcelabmoraes@gmail.com)
Fabiana Aparecida da Silva (UNEMAT – fabiana@unemat.br)

Resumo:

A ciência moderna possibilitou a construção de conhecimentos inestimáveis, porém, o uso de métodos analíticos foi gradativamente reduzindo e fragmentando o conhecimento. Em contrapartida, na transição para mundo pós-moderno foi possível vislumbrar um conhecimento relativo, reconhecendo a diversidade, subjetividade e individualidade como valores pós-modernos. Nessa perspectiva, este artigo apoia-se em dois elementos: primeiro considera que o docente ao conduzir suas atividades pedagógicas reconheça valores pós-modernos; segundo que as práticas pedagógicas inovadoras, como a implantação do ensino híbrido e o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) sejam efetivamente aderidas pelos alunos. Assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer as percepções dos alunos do curso de bacharelado em administração sobre como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem pelo docente e, como esses alunos ao vivenciarem um modelo de ensino híbrido, organizam seu tempo, espaço e estratégias de aprendizagem para as disciplinas cursadas à distância. Utilizou-se para obtenção dos dados um questionário com perguntas de múltipla escolha e uma pergunta aberta. Os dados objetivos foram analisados por estatística descritiva e os dados descritivos, qualitativos pela técnica de Análise de Conteúdo e dispostos em categorias analíticas. Participaram da pesquisa 86 alunos. Os resultados demonstraram que os docentes predominantemente transmitem os conteúdos na perspectiva moderna, centrados na objetividade e verdade absoluta. Quanto às disciplinas ofertadas na modalidade à distância os alunos estão focados em concluir as atividades para aprovação e não sentem-se motivados e envolvidos com as temáticas abordadas. Sugere-se que sejam ofertados para os docentes processos formativos permanentes com enfoque na reflexão, autonomia e emancipação. Para as disciplinas ofertadas na modalidade à distância sugere-se um replanejamento direcionado às necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Ensino híbrido, EAD, Processos formativos.

Abstract:

Modern science has enabled the construction of invaluable knowledge, however, the use of analytical methods has been gradually reducing and fragmenting knowledge. In contrast, in the transition to post-modern world it was possible to glimpse a relative knowledge, recognizing diversity, subjectivity and individuality as postmodern values. From this perspective, this article is based on two elements: first consider the teacher to conduct their educational activities recognize postmodern values; second that innovative teaching practices, as the introduction of hybrid teaching and the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) are effectively adhered to by students. The objective of this research was to understand the perceptions of bachelor's





degree students in administration on how developed the teaching-learning process by the teacher, and as these students when they experience a hybrid teaching model, organize your time, space and strategies learning for subjects taken at a distance. It was used to obtain the data a questionnaire with multiple choice questions and one open question. The objective data were analyzed using descriptive statistics and descriptive, qualitative data by content analysis technique and arranged in analytical categories. The participants were 86 students. The results showed that teachers mainly transmit the contents in the modern perspective, focusing on objectivity and absolute truth. As for the courses offered in distance mode students are focused on completing the activities for approval and not feel motivated and involved in the issues addressed. It is suggested to be offered for teachers permanent training processes with a focus on reflection, autonomy and emancipation. For courses offered in distance mode suggested a redesign directed to the needs of students.

Keywords: Hybrid Education, Distance Education, Training Processes.

1. Introdução

A ciência moderna produziu conhecimentos inestimáveis, possibilitou compreender e transformar a natureza, porém, o uso de métodos analíticos para explicar e simplificar as interconexões existentes no mundo natural foi gradativamente reduzindo e fragmentando o conhecimento, consolidando o paradigma moderno.

Assim, o questionamento dessas verdades consideradas absolutas abriu o horizonte para o reconhecimento da relatividade, da diversidade e da complexidade do conhecimento e consequentemente do modo como ele é exposto e compreendido, gerando uma crise paradigmática.

No âmbito educacional, essa crise paradigmática evidencia a necessidade de mudanças no modo de ensinar. Porém, muitos docentes ainda tentam permanecer estáticos diante dessas mudanças e essa ausência de *feedback* (retroalimentação) por parte dos sujeitos envolvidos no sistema de ensino, distancia a implantação ou manutenção de propostas inovadoras.

Dentre as metodologias inovadoras, a adoção de uma metodologia híbrida, visa conforme Torres et al (2014) a promoção da aprendizagem autônoma relacionada à experiência e o incentivo à educação permanente por meio de um ensino de qualidade. Os autores afirmam que o ensino a distância pode ser visto como uma ferramenta para apoiar o desenvolvimento do ensino presencial, conciliando os temas abordados nas disciplinas com as novas tecnologias e mídias disponíveis (TORRES, et al, 2014).

Deste modo, no contexto pós-moderno em que destaca-se a diversidade, a relatividade do saber e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), buscou-se conhecer as percepções dos alunos sobre como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem pelo docente e, como esses alunos ao vivenciarem um modelo de ensino híbrido, característico da pós-modernidade, organizam seu tempo, espaço e estratégias de aprendizagem.

2. Referencial teórico





2.1 Contextualizando a transição do Moderno para o Pós-Moderno

Ao analisar as características dos períodos moderno e pós-moderno pode-se dizer que não houve uma ruptura que marque o término de um e início de outro, mas sim um processo transitório de mudanças de valores na sociedade, pois não há uma relação de superação de uma pela outra mas sim uma relação dialética. (GOERGEN, 1997)

A modernidade se caracteriza como era da racionalidade que cria condições de verdade enclausuradas em sua própria razão, homogeneizando contextos e pessoas, e gerando instrumentos de controle como formas de poder (HABERMAS, 1990 apud GATTI, 2005). A homogeneidade, na modernidade, é o ideal de referência que procura aplinar as diferenças dos indivíduos em favor de um ideal geral e universal.

Alguns dos principais traços da modernidade são (GOERGEN, 2012):

- Substituição da fé como meio de conhecimento, pela razão através do conhecimento científico;
- Instauração da concepção racional/científica;
- Possibilidade de domínio da natureza mediante conhecimento das leis a ela inerentes;
- Progresso e aproveitamento tecnológico;
- Formulação de princípios éticos, racionalmente fundamentados.

Enquanto a modernidade representou uma mudança radical da fundamentação transcendente/medieval a pós-modernidade também tentou realizar tal mudança. A crise do modernismo e a ascensão do pós-modernismo iniciaram ao nascerem inquietações de não existir a preocupação com a heterogeneidade, as diferenças e as desigualdades gritantes a modernidade (GATTI, 2005).

Pode-se destacar três razões para o aparecimento do pós-modernismo: a crise das grandes narrativas; a fragilidade da razão; a fragmentação e a complexidade. É na crise das grandes narrativas que se inicia a aceitação de que não existe uma única perspectiva sobre os valores e a vida, que a razão não explica tudo e a fragmentação e a complexidade não leva em conta a personificação e o individualismo (CUNHA, 2007).

A pós-modernidade surge pela invalidação histórica e cultural das grandes análises e o fracasso da tentativa de uma uniformização e objetividade universal. (GATTI, 2005).

O emprego dos termos pós-moderno ou pós-modernidade não tem consenso entre aqueles que se preocupam com o momento histórico de suas manifestações, no entanto, não se pode falar de pós-modernidade sem fazer um contraponto com a modernidade (GATTI, 2005).

Não penso que o caminho seja o de defender a tradição moderna a qualquer custo nem o de aderir facilmente ao novo evangelho da desconstrução de tudo o que o homem e a sociedade construíram ao longo dos últimos séculos. O que nós, os educadores, podemos e devemos fazer não é escolher entre Habermas ou Lyothard, mas participar do debate entre ambos e, a partir daí, construir nossas próprias diretrizes que possam orientar nossa prática educativa. Para isso não há receitas prontas (GOERGEN, 2012).





A pós-modernidade não é algo que se pode conceituar sem divergências, mas cabe a síntese de que a pós-modernidade é o período, que vivemos imersos dentro de altas inovações tecnológicas e sociais (CARVALHO, 2000).

2.2 Aproximações e distanciamentos entre o moderno e o pós-moderno no contexto educacional

O ensino superior vive num paradoxo entre o Dentro e o Fora, onde o dentro é tipicamente moderno com grande rigidez funcional e organizacional impermeável a pressões externas e o fora é caracterizado por movimentos pós-modernos que colocam em questão os modelos formativos tradicionais enquanto base de referência e de norma (CUNHA, 2007).

O reflexo da ciência moderna na educação pode ser caracterizado fundamentalmente pela separação do conhecimento em disciplinas e pela relação de “poder” entre professor aluno. Essa ciência não conseguiu resolver todos os problemas e atender todas as necessidades da humanidade e agora urge a necessidade de resgatar e restabelecer as interconexões dilaceradas.

O problema atual é tentar distinguir, de maneira clara, a certeza da incerteza, quando o certo é tentar dialogar entre elas (MORIN, 1999).

Conforme Souza (2009) faz-se necessária a busca de um novo referencial para a educação. A autora aponta que mesmo diante das transformações que ocorrem no mundo, muitos professores continuam reproduzindo o modelo em que foram ensinados. Essa ação reprodutiva também é descrita por Anastasiou (2006), que considera que essa ação contribui para o distanciamento da universidade frente a perspectivas postas na atualidade.

A discordância entre os saberes fragmentados e a multidimensionalidade da vida fez emergir uma crise paradigmática. Essa crise no contexto educacional tem levado ao surgimento de várias propostas pedagógicas inovadoras.

Segundo Mello; Filho e Ribeiro (2009, p. 4) para conceber ações acadêmicas sob novos paradigmas de formação é importante estabelecer uma “relação transformadora entre universidade e sociedade mobilizando, para o ensino, possibilidades, metodologias e estratégias alternativas no exercício da aprendizagem e na construção do conhecimento”.

Nessa perspectiva, um dos valores do pós-modernismo é a presença das TDIC, as quais não promoveram mudanças substanciais na sala de aula, porém provocaram profundas transformações na Educação a Distância (EaD) (VALENTE, 2014).

Quanto as categorias e modelos de ensino híbrido destaca-se aqui o modelo adotado pela Instituição pesquisada, em que 80% da carga horária total do curso é ofertada em disciplinas presenciais e 20% da carga horária total do curso é ofertada em disciplinas pré-determinadas pela instituição para serem cursadas na modalidade à distância via plataforma on-line.

Este modelo pode ser conceituado como *blended learning* em que o conteúdo e as instruções devem ser elaborados especificamente para a disciplina ao invés de usar qualquer material que o aluno acessa na internet (VALENTE, 2014). Conforme o Sindicato das Mantenedoras de Ensino superior o *Blended Learning* é a combinação do aprendizado online com o presencial, em modelos que mesclam momentos em que o aluno estuda sozinho de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno e professor (SEMESP, 2015).





3. Método

A Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada é uma instituição privada, com fins lucrativos, e está instalada no interior do Estado de Mato Grosso. Foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2007. Nesses nove anos de atuação a IES implantou vários cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento, entre eles o curso de bacharelado em Administração.

O curso de bacharelado em Administração iniciou suas atividades no segundo semestre de 2007 e é um dos cursos pioneiros da IES, razão pela qual se optou por realizar esta pesquisa junto aos seus acadêmicos.

Inicialmente o curso possuía apenas disciplinas presenciais, mas a partir de 2013, a IES determinou que em todos os cursos presenciais algumas disciplinas seriam oferecidas na modalidade a distância (ensino a distancia – EAD) aproveitando as diretrizes do MEC (Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004) sobre utilização de recursos didáticos que utilizem a tecnologia da comunicação.

Deste modo, a pesquisa foi realizada numa instituição de ensino privada e os participantes foram os acadêmicos de todos os semestres letivos do curso de bacharelado em Administração período noturno.

Esta pesquisa de abordagem quantitativa e qualitativa utilizou para coleta dos dados um questionário criado pela ferramenta Formulários Google Docs com quatro perguntas de múltipla escolha em escala Likert e uma pergunta com resposta dissertativa. As questões foram estruturadas em dois eixos básicos: i) percepção dos alunos sobre a condução do processo ensino-aprendizagem pelo docente; ii) percepção sobre como os alunos organizam o tempo, espaço e estratégias de aprendizagem num modelo de ensino híbrido. O questionário ficou disponível para respostas por um período sete dias.

Para análise dos dados das perguntas de múltipla escolha foi realizada estatística descritiva e apresentados em forma de gráficos.

Os dados textuais oriundos da resposta dissertativa foram transcritos, mantendo a identificação de cada participante de acordo com a ordem numérica das respostas. Para análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011), seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A pesquisa atendeu as recomendações éticas com garantia de anonimato e consentimento livre e esclarecido dos participantes.

4. Resultados e discussão

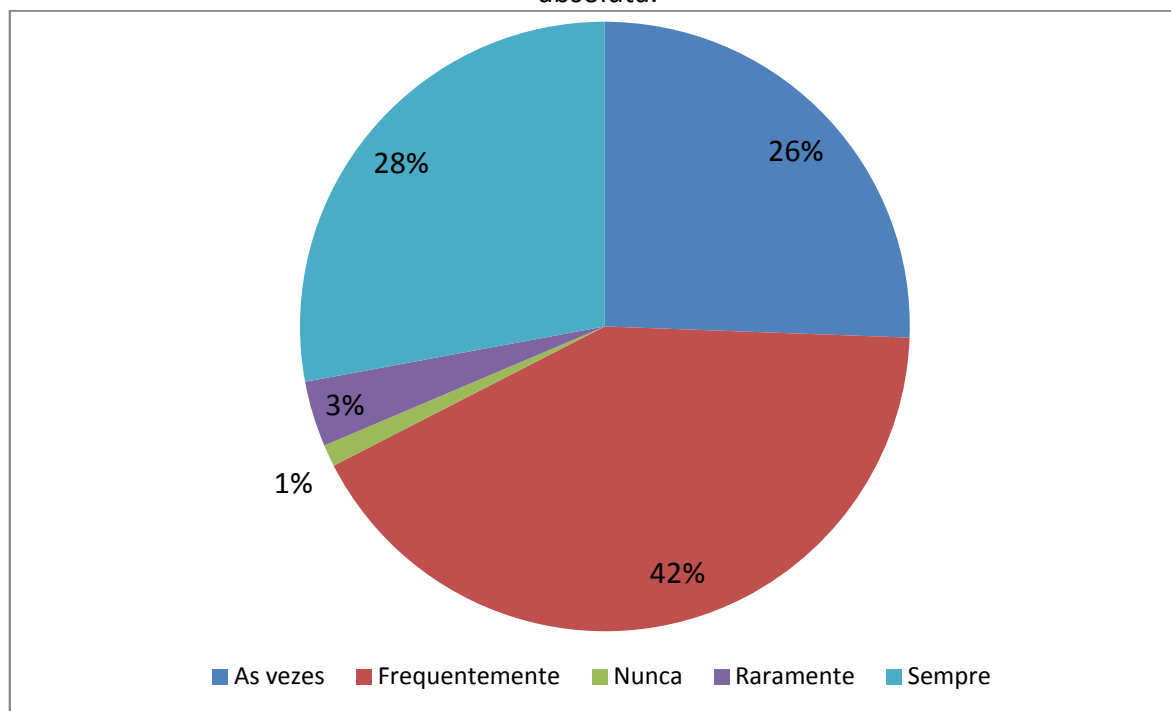
Dos 300 acadêmicos que receberam o questionário oitenta e seis responderam, correspondendo a 28,66% do total.

Na primeira questão os alunos foram indagados se os professores transmitem os conteúdos como uma verdade absoluta, ou seja, consideram que os professores não têm outras vertentes de pensamento, sendo o conhecimento transmitido por eles incondicional.





Gráfico 1. Percepções dos alunos quanto ao conhecimento ser transmitido como verdade absoluta.



Fonte: Dados da Pesquisa.

O resultado do questionamento aos alunos, gráfico 1, demonstra que 70% (opiniões de alunos que optaram por sempre e frequentemente) dos respondentes entendem que seus professores transmitem o conhecimento em sala de aula, como uma verdade absoluta.

A verdade absoluta é um preceito moderno que resulta de uma relação de força geralmente vinculada a quem vence a batalha entre os atores em competição (SHINN, 2008 apud LATOUR, WOOLGAR, 1979; LATOUR, 1987).

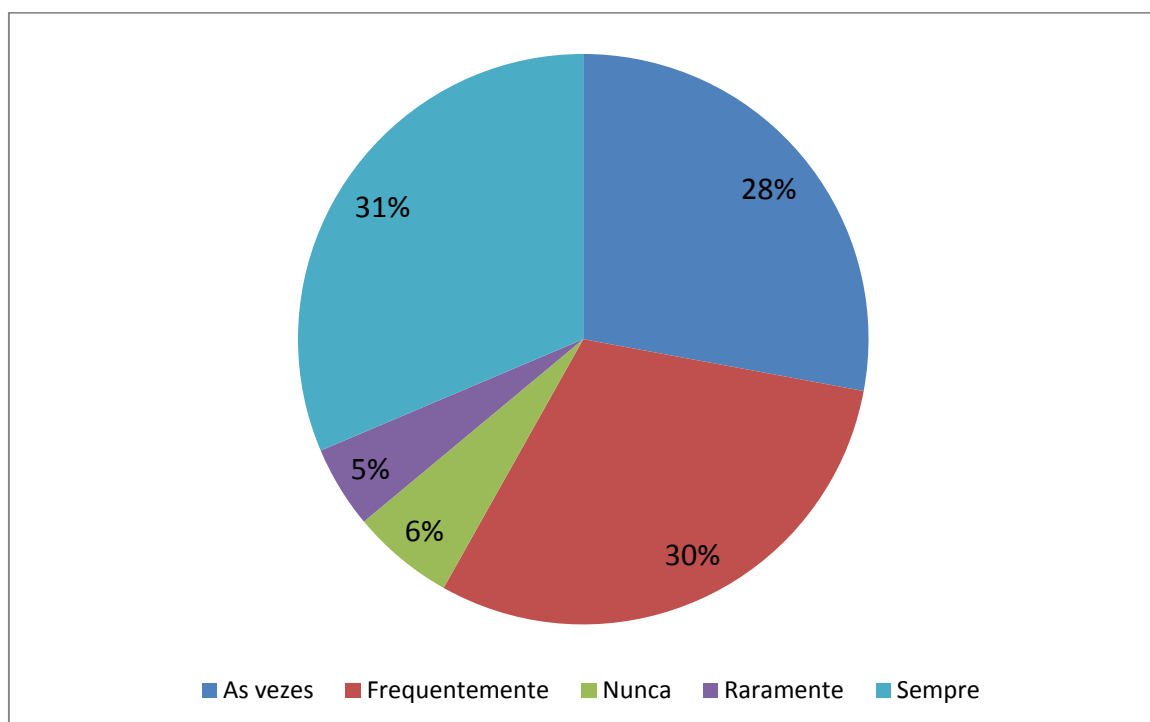
Sugere-se que o professor em sala de aula tenta mostrar seu poder não permitindo que o aluno assuma a postura de participante do processo ensino-aprendizagem, eximindo-o do desenvolvimento de sua autonomia.

Nota-se que a postura do professor, na percepção da maioria dos alunos, é uma postura moderna e não pós-moderna. Uma postura pós-moderna rejeitaria a verdade absoluta e discutiria suas práticas com subjetividade, respeitando a diversidade e instigando os alunos a participarem.

Vale considerar também o paradoxo trazido por Cunha (2007) que revela ser verdadeiro, pois a maioria dos professores, dentro da sala de aula, age com rigidez e são impermeáveis à pressões externas.

No segundo questionamento os alunos responderam sobre como se dá a explicação do conteúdo por parte de seus professores, se estes expõe o conteúdo de modo objetivo ou há abstrações subjetivas.

Gráfico 2. Percepções dos alunos quanto a objetividade da explanação do conteúdo por parte do professor.



Fonte: Dados da Pesquisa

Novamente pode-se notar que a maioria dos alunos (61%) indicou que o professor é objetivo e demonstra existir apenas uma resposta correta para a questão.

Esse resultado remete ao contexto moderno que o professor vive em sala de aula, tendo muitas vezes a obrigação, exigida pelos próprios alunos, de ser objetivo e demonstrar apenas uma resposta correta para as questões levantadas.

O contexto pós-moderno requer do professor uma mudança da sua prática na sala de aula, pois temos urgência de soluções criativas e, por conseguinte precisamos formar as novas gerações para criar propostas alternativas (CASTANHO, 2001).

Assim, é necessário frisar o papel do professor no desenvolvimento da criatividade, pois assim, este instigará uma criatividade compromissada politicamente e não somente àquela que cria alternativas para se manter no mundo capitalista, ou seja, atendendo a lógica neoliberal (SOUZA, 2008).

Dessa forma, a instituição com seus atores se torna parte do contexto social do aluno e por isso a prática docente deve instigar o desenvolvimento da criatividade e participação do aluno no processo ensino-aprendizagem nesse.

Para Castanho (2001),

Urge pensar numa nova forma de ensinar e de aprender, que inclua a ousadia de inovar as praticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas.

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos é um desses aspectos inovadores descritos por Souza (2008), que reforça a necessidade do docente ver a sala de aula como





um espaço de conhecimentos compartilhados. Os professores mobilizam diálogos, ouvem com respeito seus alunos e aprendem nessa relação de construção de perspectivas intersubjetivas.

Para a maioria dos alunos o método de ensino híbrido ofertado pela instituição, com 80% das disciplinas presenciais e 20% na modalidade à distância, colabora muito ou parcialmente com a aprendizagem.

Tabela 1. Número de respostas para cada opção apresentada à pergunta sobre como o acadêmico percebe a aprendizagem no método de ensino de híbrido, ou seja, utilização de disciplinas presenciais em conjunto com o ensino a distancia (EAD) ofertado pela instituição.

Respostas	Número de participantes	Porcentagem de participantes (%)
Colabora muito com minha aprendizagem	20	23,26
Colabora parcialmente com minha aprendizagem	33	38,37
Dificuldade parcialmente a minha aprendizagem	12	13,95
Dificulta muito a minha aprendizagem	7	8,14
É indiferente para minha aprendizagem	14	16,28
Total	86	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Os acadêmicos ao realizarem a descrição sobre como organizam o tempo, espaço e as estratégias que utilizam para cursar as disciplinas na modalidade à distância, emergiram dos dados três categorias de análise com suas respectivas subcategorias conforme apresentado no quadro 2.

Quadro 1. Categorias de análise relacionadas à organização do tempo, espaço e estratégias utilizadas para pelos acadêmicos para cursar as disciplinas na modalidade EAD.

Categoria 1 Organização do tempo e espaço para cursar as disciplinas	Categoria 2 Percepções sobre a modalidade EAD	Categoria 3 Estratégias realizar atividades das disciplinas
Finais de semana em casa	Não aprende	Somente lê e “joga no bicho”
Após a aula à noite em casa	Não gosta	Colegas compartilham respostas prontas
No local e horário de trabalho	Prefere presencial	Consultam internet para responder
Na faculdade em aulas vagas	Vídeo aula não interage com aluno	Utiliza materiais da disciplina como vídeos
Deixa para última hora ou esquece de fazer	Material de apoio não corresponde as questões	Busca vídeos, livros e outros materiais além dos disponíveis pela disciplina





Faz no início do módulo para evitar deixar para última hora		Realiza em grupo de amigos
---	--	----------------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

4.1 Organização do tempo e espaço para cursar as disciplinas

Os alunos geralmente utilizam o tempo disponível nos finais de semana no espaço residencial para desenvolverem as atividades das disciplinas. Alguns preferem utilizar o tempo após a aula, mencionando que realizam estas atividades na madrugada, visto que estudam no período noturno.

“Sempre após sair das aulas na faculdade ou nos finais de semana” (A71)

“Somente de madrugada, devido falar de tempo durante o dia por causa do trabalho” (A17)

Quanto ao espaço, além de utilizarem preferencialmente suas residências, alguns mencionaram cursar as disciplinas durante o expediente de trabalho. Os horários de aulas vagas na faculdade foram mencionados como um tempo utilizado para cursar as disciplinas.

“A minha estratégia foi através nas horas de folgas de aulas vagas para realizar minhas atividades” (A77)

Com relação à organização do tempo para realizar as atividades previstas nas disciplinas, emergiu das falas que preferem fazer no início do módulo como uma forma de finalizar o quanto antes as atribuições da disciplina. Esse fato pode remeter a necessidade de cumprir as tarefas descartando o processo de aprendizado contínuo, ou seja, de vivenciar e processualmente cursar a disciplina. Em contrapartida, alguns mencionaram não se programarem e acabam deixando para última hora, o que às vezes ocasionou reprovação na disciplina.

“Reprovei em uma porque sempre esquecia de fazer no prazo certo” (A26)

Num estudo desenvolvido por Torres et al (2014) acerca da implantação do modelo híbrido, a verificou-se que alguns estudantes destacaram a mudança de comportamento em relação ao tempo que eles dedicavam aos estudos. Os participantes revelaram que com as disciplinas a distância tiveram que aprender a gerenciar o tempo e se responsabilizar com os prazos estabelecidos para as entregas das atividades e finalização das discussões avaliativas.

4.2 Percepções sobre a modalidade EAD

Ao falarem sobre o tempo, espaço e estratégias de estudo para as disciplinas ofertas à distância, emergiram dos dados falas que remetem à percepção dos acadêmicos em relação a modalidade de ensino à distância.





Nesta categoria, a maioria das falas remetem ao aspecto negativo do ensino, em que os alunos disseram não gostar das disciplinas ofertadas à distância, justificam não aprender em virtude principalmente da ausência da figura do docente explicando o conteúdo.

“Sim fiz 2 disciplinas virtuais, mas não gostei nem um pouco, prefiro presencial, acho que é pelo fato de já estar acostumada com professor explicar o conteúdo e não ficar assistindo vídeo aula” (A44)

O material disponível para estudo na plataforma foi remetido como um fator desestimulante pelos alunos. Os vídeos aula foram considerados não atrativos, às vezes desconecto com o conteúdo cobrado nas avaliações de modo que os alunos buscam material complementar para conseguir resolver as questões.

“Não gosto de realizar as atividades EAD, não aprendo quase nada, tudo que faço é consultando a Google. Não me preocupo estudando para o EAD, se passar ok. Se não, vamos tentar de novo. Gosto do ensino presencial” (A3)

“Utilizava os fins de semanas, assistia os vídeos e muitas vezes procurava sobre o assunto na internet, que muitas vezes era mais fácil o entendimento do que nos textos da disciplina” (A57)

“Saber como relacionar as atividades ao conteúdo oferecidos e só depois q começava a atividades deixava todos os conteúdos abertos e aí olhava para responder às atividades. Eu aproveitava as duas chances e só assim finalizava” (A28)

O sucesso do aprendizado nos ambientes virtual e presencial depende essencialmente da ação dos implementadores, que devem estar preparados para serem capazes de mobilizar os recursos necessários para superar os problemas que possam surgir durante o processo de implementação (TORRES et al, 2014)

4.3 Estratégias realizar atividades das disciplinas

Como a possível falta de planejamento das aulas na plataforma mencionadas na categoria acima podem levar os alunos a gradativamente se desinteressarem pela disciplina e desestimulá-lo a cursar de modo responsável.

“Apenas lia as questões e textos algumas vezes acertava. Quando entendia outra vez jogava no bicho” (A6)

As falas dos alunos remeteu em alguns momento foco na aprovação da disciplina, desconsiderando o aprendizado. Como forma de conseguir responder corretamente as avaliações e consequentemente ser aprovado muitos recorrem às respostas prontas e compartilhadas pelos colegas, à sites de busca, onde dizem encontrar as repostas. Estas estratégias mencionadas por vários alunos emergiram nas fala do aluno A21 de modo detalhada.





“Para ser sincero, a estratégia que utilizo(ei) é abrir o livro obrigatório e verificar se existe a resposta da questão no livro, caso contrário, eu pesquiso na própria internet, pois muitas vezes as questões são tiradas de lá, o que acredito não deixar o aluno interessado conhecer o assunto, já que obtive a resposta e muitas vezes as questões na internet. Confesso que não assisto nenhuma vídeo aula, pois acho cansativo e sem muita interação com o aluno, para fazer com que ele preste atenção na aula virtual. Vale ressaltar que vários colegas fazem as questões e compartilham as respostas com os outros” (A21)

Para Pimenta e Anastasiou (2002) as reformas criadas nas instituições não são capazes de gerar transformações de qualidade social sem que os professores tornem-se parceiros e atores das mudanças.

De modo geral, defende-se que os professores são determinantes na efetivação de propostas inovadoras como o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação implantadas pela instituição pesquisada. Além disso, os professores necessitam rever suas bases teóricas na condução dos conteúdos e conhecimentos, possibilitando a efetiva participação dos alunos, rumo ao desenvolvimento da autonomia e emancipação no contexto pós-moderno.

5. Considerações finais

Pode-se considerar que na percepção dos alunos os conteúdos ainda são trabalhados a partir de um enfoque predominantemente moderno, em que o professor transmite os conteúdos focado numa verdade absoluta. Assim, os alunos perdem a possibilidade de desenvolver-se enquanto sujeito pós-moderno, não tornando um protagonista na sua formação acadêmica.

Quanto a implantação do modelo de ensino híbrido, os alunos ainda não sentem-se pertencente a inovação ofertada pela instituição. Assim, buscam mascarar o processo ensino-aprendizagem focando nas avaliações e consequente em sua aprovação nas disciplinas.

Nessa perspectiva, sugere-se que a instituição ofereça de modo permanente processos formativos aos docentes, não somente com enfoque tecnicista em métodos de ensino (modernismo), mas processos formativos que permitam a reflexão acerca da prática docente em busca da autonomia e emancipação.

Para a manutenção e efetivo desenvolvimento das disciplinas ofertadas na modalidade à distância, sugere-se que haja um planejamento direcionado às necessidades dos alunos, talvez com possíveis pesquisas diagnósticas, como alternativa de envolvê-los e garantir sucesso na implantação dessa metodologia.

Referências

ANASTASIOU, L. D. G. C. Docência na educação superior. In: **Docência na educação superior**. Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Orgs: Ristoff, D.; Sevegnani, P. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Coleção Educação





Superior em Debate; v. 5. p. 147-171. Disponível em: <
http://www.unifra.br/Utilitarios/arquivos/arquivos_prograd/Doc%C3%A2ncia%20da%20edu%20superior.pdf>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6. Ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004.
Organização Pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos. MEC, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **O discurso da valorização do ser humano na pós-modernidade: um desafio à educação**. Pro-posições, v. 11, 3 (33) nov 2000.

CASTANHO, M. E. Criatividade na sala de aula universitária. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus. 2001.

CUNHA, Antonio Camilo. Pós-modernidade e a formação continuada de professores (universitários). In.: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'ana Ramos. **Discutindo a educação na dimensão da práxis**. Curitiba: Champagnat, 2007.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, educação e pós-modernidade: Confronto e dilemas**. Caderno de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 595-608, set/dez. 2005.

GOERGEN, Pedro. **A Avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade**. Avaliação, v.2, n.3, p.53-65, set. 1997.

_____. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais**. Eccos, Rev. Cient., São Paulo, n. 28, p. 149-169, mai/ago. 2012.

MELLO, A. F., FILHO, N. A.; RIBEIRO, R. J. **Por uma Universidade Socialmente Relevante**. Atos de pesquisa em educação, IV (3), p. 292-302. 2009





MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. IN: PENA-VEIGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar Pinheiro. **O Pensamento Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. **Cálculo amostral: calculadora on-line**. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 04 jun 2016.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **O Ensino Superior e a EAD**. Pesquisa. SEMESP, 2015.

SHINN, Terry. **Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento**. Scientle Studia, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008.

SOUZA, R. C. C. R. **Novos paradigmas na educação**. Mimeo, 2009.

_____. Universidade processo de ensino aprendizagem e inovação. In: Anais do 9º Encontro de Pesquisa em educação da ANPED Centro Oeste. **Educação tendências e desafios de um campo em movimento**. Brasília: UnB, 2008.

TORRES, Kelly Aparecida; BORBA, Erika Loureiro; SOUZA, Ana Rosa de; MARTINS, Pablo Luiz. **Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada**. ESUD 2014 - XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Florianópolis/SC, 05-08 ago 2014.

VALENTE, Jose Armando. **Blended Learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Educar em revista, Curitiba, p. 79-97. Editora UFPR. Ed. Especial n. 4/2014.

