

---

**O BLENDED LEARNING NOS REPOSITÓRIOS BRASILEIROS**<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39886>

Saulo Furletti\*

José Wilson da Costa\*\*

\*Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG. saulofurletti@gmail.com

\*\* Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. jwcosta01@gmail.com

**Resumo**

Este artigo apresenta pesquisa exploratória em repositórios e bibliotecas virtuais de instituições públicas e privadas do Brasil com a finalidade de identificar nas pesquisas registradas em teses e dissertações a temática *blended learning* (ensino híbrido). A primeira parte da pesquisa foi realizada de forma ampla e sem distinção de área, as análises iniciais permitiram apontar uma tendência de crescimento na produção científica em *blended learning* com concentração de trabalhos em instituições públicas. Em seguida, realizou-se análise dos trabalhos produzidos exclusivamente nos programas de pós-graduação das áreas de Educação e de Ensino. Esse novo recorte apontou a existência de trabalhos predominantemente com abordagem metodológica qualitativa, na forma descritiva, a utilização do método de estudo de caso e uso frequente de publicações de origem estrangeira.

**Palavras-chaves:** *blended learning*, educação, teses, dissertações.

**Abstract. The blended learning in brazilian repositories.** This article presents a exploratory research in brazilians virtual libraries repositories for identifying dissertations and theses in blended learning subject. We use quantitative and qualitative methodology to analyze the presence of the terms blended learning in there positories. The investigation found the grow thofresearchs in the subject of blended learning in the brazilians graduate programs. We found that themos tresearchsuse qualitative case study methodology when the focus of research was in the education and teaching graduate programs. We also observed the frequent use of foreign publications in the works.

**Keywords:** Blended learning, education, dissertations, theses.

**Introdução**

A utilização de abordagens pedagógicas inovadoras gera situações desafiadoras para os protagonistas do processo educativo, uma vez que provoca a necessidade de reinterpretação do trabalho pedagógico em relação ao tempo, espaço, metodologia, tecnologia e posturas dos envolvidos. Neste cenário, o professor deixa de ser uma fonte exclusiva de transmissão do conteúdo para tornar-se um sujeito provocador, articulador, regulador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Silva (2007), a aprendizagem não é uma construção individual do conhecimento, e sim um processo social, no qual o professor não é a fonte única de conteúdos e saberes, a interação social, o desenvolvimento de novas formas de linguagem, a tecnologia e a comunicação também são condições relevantes para a aprendizagem.

---

Assim, entende-se o processo ensino-aprendizagem como dependente da ação colaborativa entre os sujeitos envolvidos, que são os produtores e ao mesmo tempo os consumidores de conhecimento e informação, com o objetivo de criar novos conhecimentos. E, dentro deste contexto, que pode ser considerado inovador em educação, faz-se necessária a investigação de práticas educativas que trabalham com a premissa de educação, principalmente quando se apropria das tecnologias digitais para a construção de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEA).

Este panorama enseja a investigação da proposta pedagógica conhecida como *blended learning* ou ensino híbrido. Moran (2015) refere-se ao *blended learning* como um conceito rico, apropriado, porém complicado, pois tudo pode ser misturado, o complexo reside em como realizar a integração do que é importante aprender.

Diversos conceitos para *blended learning* são encontrados na literatura. Para Horn e Staker (2015), o conceito de *blended learning* pode ser dividido em três partes que são complementares e se correlacionam: (1) qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle sobre tempo, lugar, caminho ou ritmo; (2) o estudante aprende, em algum momento, em local físico supervisionado; (3) as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Para Graham (2013), a literatura não oferece um consenso em relação aos conceitos de *blended learning*, esse autor entende que são sistemas de aprendizagem misturados que combinam instrução presencial com instrução mediada por computador. Esse autor chama a atenção para a existência de conceitos que permitem uma abrangência muito ampla, como combinações de modalidades de ensino ou meios de entrega, combinação de métodos de ensino ou combinação de instrução presencial e *on-line*.

Frente a essa diversidade de conceitos encontrados, os autores deste trabalho entendem que *blended learning* é a integração, pedagogicamente planejada, do processo ensino-aprendizagem presencial e virtual. Esse conceito apresenta duas premissas essenciais para o entendimento de *blended learning*, ou seja, a integração que diz respeito ao trabalho pedagógico que não separa o presencial e o virtual, mas que procura construir articulações de conteúdos, de atividades e de recursos mais convenientes para cada espaço.

Essa perspectiva conceitual não permite estabelecer parâmetros em relação às dimensões virtual e presencial, não direciona para uma quantificação de representatividade de cada uma das partes, porém a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) sugere que entre o uso do espaço presencial e o do virtual pode-se ter variação de 30% a 70% entre eles.

Graham (2013) reconhece ser algo difícil de mensurar precisamente o quanto será virtual e o quanto será presencial, pois a entrega de material virtual não é facilmente quantificável. Os autores deste trabalho vão um pouco mais além dessa visão, pois o planejamento pedagógico é que irá promover a integração do trabalho virtual e presencial sem, necessariamente, estabelecer quantidades mínimas e máximas. Na verdade, em cada espaço (virtual ou presencial) deve-se explorar o que for mais conveniente do ponto de vista da promoção do conhecimento.

Em relação à utilização da modalidade, Moran (2014) e Valente (2014) apontam que ela pode introduzir mudanças relevantes no ensino presencial e no ensino a distância. Destacam que pode ser o novo modelo predominante de educação, que

converge à integração em todos os campos e áreas do presencial e do EaD, principalmente no segmento universitário.

De acordo com Graham (2013), o *blended learning* pode ser considerado uma tendência para educação, com perspectivas de ser o novo modelo tradicional que converge no entrelaçamento entre virtual e presencial, modalidades instrucionais e mídias ou os métodos de ensino, destaca-se que a forma como ocorre o entrelaçamento é o fator de maior relevância.

Corroborando com Graham, Bonk (2009) aponta que o *blended learning* é uma tendência pela sua condição de impacto no processo de ensino e aprendizagem. Christensen, Horn e Staker (2015) discutem o modelo híbrido na forma da inovação sustentada e disruptiva como uma tendência que modificará significativamente a sala de aula; Horn e Staker (2015) apresentam um panorama de avanços e resultados positivos do *blended* em escolas norte americanas. Anteriormente, Vaughan (2007) já apontava resultados favoráveis entre estudantes, professores e gestores que utilizaram o *blended learning* nas universidades americanas.

No contexto brasileiro, Martins, Rezende, Esmin e Silva (2010) e Carvalho Neto (2009), em pesquisas com estudantes, apresentam resultados favoráveis em relação à utilização do método como apoio ao ensino presencial de nível superior. Diante deste quadro de potencialidades e de tendências para o ambiente educacional, este artigo tem como proposta fazer o levantamento e interpretação quantitativa de teses e dissertações nos repositórios de pesquisa de instituições brasileiras, com o objetivo de traçar um desenho, dentro de um recorte temporal, de como a pesquisa nacional na área de *blended learning* está sendo desenvolvida.

## Método e resultados

Esta é uma pesquisa exploratória que foi realizada a partir do levantamento da produção acadêmica em relação ao *blended learning* que se consolida com a organização quantitativa dos dados e uma análise qualitativa relativa à realidade da investigação científica na área no Brasil.

Nesta perspectiva realizou-se o levantamento quantitativo das teses e dissertações em repositórios ou bibliotecas virtuais de 46 universidades federais, 17 universidades católicas, 39 universidades estaduais, Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Biblioteca Virtual da Fapesp e Portal domínio público de Teses e Dissertações. Algumas escolhas de bases repercutiram redundâncias de informações, que assim foram realizadas com vistas a estudo mais completo possível.

O recorte determinado foram os trabalhos que apresentam, em seu corpo textual, por completo e nesta ordem, pelo menos um dos termos: *Blended Learning*; Ensino Híbrido; Educação Híbrida; Aprendizagem Híbrida. Os trabalhos que apresentaram alguns destes termos, apenas nas referências bibliográficas, ou nas notas de rodapé, ou ainda apresentaram no corpo do texto, porém sem nenhum tipo articulação teórica ou conceitual, não foram selecionados para estudo.

Para o levantamento dos dados não existiu um recorte cronológico estipulado previamente, assim buscou-se todas as teses e dissertações defendidas no Brasil até setembro de 2016 e disponíveis nos repositórios virtuais. O limite inferior do recorte é dado pela existência de publicação que atenda à busca com os termos determinados.

Com base nestas orientações, a busca teve como retorno 86 trabalhos, conforme detalhamento na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número de teses e dissertações sobre *blended learning*

Instituição	Número de Teses	Número de Dissertações
Federal	15	35
Estadual	15	10
Municipal	-	01
Privada	03	07
	$\Sigma = 33$	$\Sigma = 53$

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

É possível identificar que as instituições públicas concentram, em valores aproximados, 91% das publicações de teses e 87% das publicações de dissertações, sendo que 45% das universidades federais e apenas 10% das instituições estaduais apresentam publicações dentro do recorte pesquisado, ou seja, em um total de 39 instituições estaduais apenas quatro unidades possuem trabalhos publicados, destacando-se que a maioria dos trabalhos está localizada na região sudeste. Em relação às federais, de um total de 46 instituições, 20 possuem trabalhos.

A análise dos resultados obtidos foi desenvolvida a partir de quatro categorias principais que se dividiram em subcategorias.

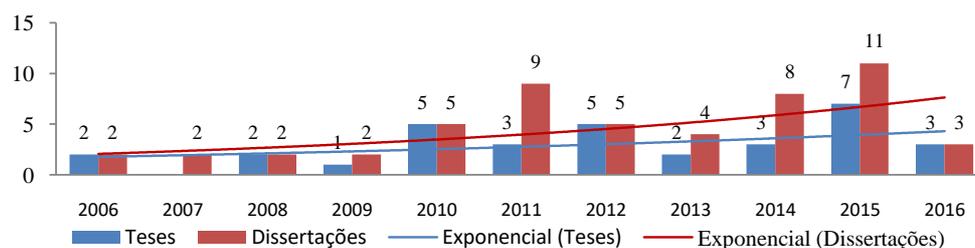
### Categoria 1– Demográfica

Esta categoria pretende analisar como as teses e dissertações estão distribuídas pelas instituições, considerando os programas de pós-graduação, a ordem cronológica e a frequência de utilização dos termos. Para isso, foram utilizadas as seguintes subcategorias.

#### i) Produção em relação ao tempo

No levantamento realizado na base de dados ProQuest, Drysdale Graham, Spring e Halverson (2013) aponta que a produção de teses e dissertações que abordam a utilização de propostas de *blended learning* apresentam tendência de crescimento no período de 1999 até 2011.

Em relação às publicações brasileiras, observa-se também uma tendência de crescimento ao passar do tempo, isso pode ser evidenciado pelos dados quando se observa as linhas exponenciais de tendências, nas quais é possível verificar características de crescimento no intervalo pesquisado, tanto para teses quanto para dissertações. O Gráfico 1 apresenta essas tendências.

**Gráfico 1** – Produção em relação ao tempo

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Neste cenário de crescimento, vale destacar a não existência de uma legislação regulatória específica para a modalidade *blended* no Brasil, assim o seu amparo legal é dado pela modalidade de Educação a Distância. Com este panorama busca-se um comparativo da variação do número de publicações (teses e dissertações) no decorrer do tempo com os cursos autorizados/reconhecidos existentes nos relatórios analíticos da aprendizagem a distância no Brasil (censo de 2010 até o censo de 2014) realizados pela ABED, que considera os cursos na forma *blended*, híbrido ou semipresencial aqueles que combinam atividades presenciais e atividades a distância, cuja proporção varia entre 30% e 70% de umas em relação às outras.

Analisando os relatórios ABED (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) é possível observar a aderência das instituições e o crescimento dos cursos na forma *blended*, concentrados nas regiões Sul e Sudeste para os níveis de graduação e pós-graduação nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas.

O panorama que aponta tendência de crescimento da produção de teses e dissertações pode ser reflexo da aderência às propostas que misturam recursos *online* com o presencial, pois cria uma maior difusão da modalidade e conseqüentemente uma atratividade da academia para o seu estudo e entendimento de potencialidades e fragilidades.

## ii) Ocorrência dos termos pesquisados

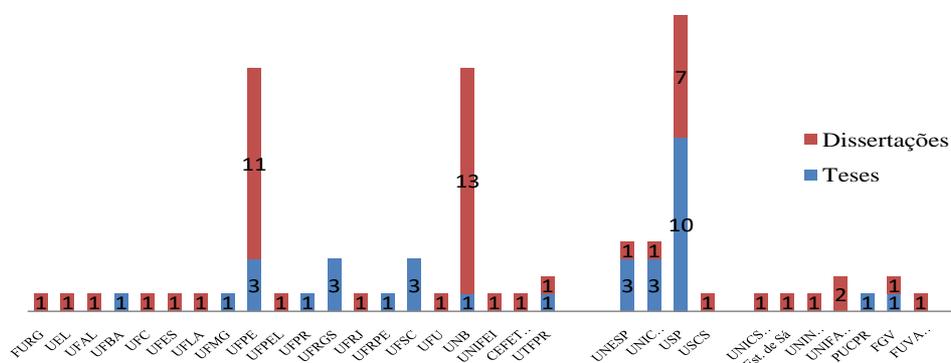
Apesar dos termos *blended learning*, aprendizagem híbrida, educação híbrida ou ensino híbrido apresentarem convergência para um mesmo significado, percebe-se uma preferência da academia pelo termo *blended learning*, que é utilizado em 84% das vezes enquanto os demais somados resultam em 16% de ocorrência.

De acordo com Tori (2009) e Moran (2002), a convergência entre virtual e presencial é objeto de discussão no meio acadêmico. A abordagem tem se popularizado e o termo *blended learning* começa a se consolidar. O resultado encontrado nesta pesquisa está em consonância com esses apontamentos, pois 72 dos 86 trabalhos das diversas áreas utilizam predominantemente o termo *blended learning*.

Segundo Garnham e Kaleta (2002), o termo não é tão recente como se pode imaginar, pois desde a década de 1990 existem nos Estados Unidos da América experiências exitosas na Universidade de Wisconsin em Milwaukee e que já o utilizavam o *blended learning*.

## iii) Produção por instituição

A pesquisa teve como base um grande número de instituições, entretanto não obteve retorno de uma parcela significativa, de 82 instituições mais o Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Biblioteca Virtual da Fapesp e o Portal domínio público de Teses e Dissertações, apenas 32 possuem pelos menos um trabalho na área; se analisarmos as que possuem dois ou mais trabalhos, esse número apresenta uma queda expressiva, pois apenas oito instituições se enquadram nesta situação (Gráfico 2).

**Gráfico 2** – Teses e dissertações publicadas por instituição

F

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

#### iv) Distribuição da produção nos programas de pós-graduação

Em relação às instituições que apresentaram produção de teses ou dissertações, observa-se distribuição com certa uniformidade quantitativa, com exceção da UFPE, UNB e USP na quais a quantidade de trabalhos é relativamente superior se comparadas com as demais. Nestas instituições a produção se distribui entre os programas de pós-graduação conforme o Quadro 1.

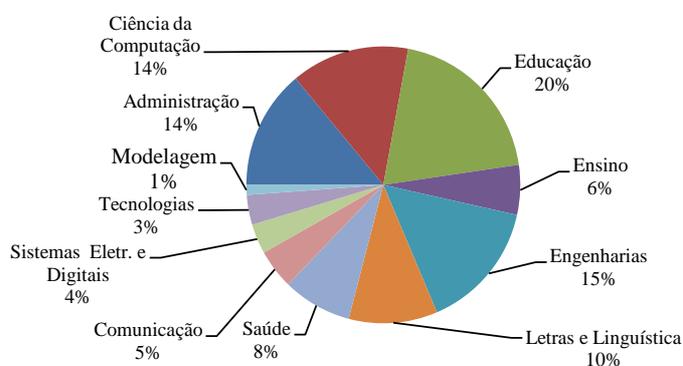
**Quadro 1** – Quantidade de dissertações distribuídas nos programas de Pós-graduação - UFPE, UNB e USP

IES	Teses	Programa	Dissertações	Programa
UFPE	1	Administração	7	Ciência da Computação
	1	Ciência da Computação	7	Educação Matemática e
	1	Letras	7	Tecnologias Serviço Social
UNB	1	Educação	1	Administração
	1		Educação	
	4		Engenharia Elétrica	
	1		Ensino de Física	
	3		Linguística Aplicada	
	1		Psicologia social	
1	Ensino de Ciências e Matemática			
USP	2	Educação	1	Ciência-Tecnologia Nuclear
	1	Sistemas Digitais	1	Engenharia e Automação elétrica
	1	Administração	1	Ensino de Ciências
	1	Comunicações e Artes	1	Engenharia de produção
	1	Ciências Odontológicas	1	Administração
	1	Ciência da Computação	1	Sistemas Digitais
	1	Engenharia	1	Sistemas Eletrônicos

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Ampliando a análise para todas as instituições que apresentaram trabalhos, o Gráfico 3 reflete o panorama de distribuição pelos programas de pós-graduação.

**Gráfico 3** – Teses e dissertações por programa de pós-graduação



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Frente a esta situação de pulverização da produção de teses e dissertações entre os diversos programas de pós-graduação do Brasil, o foco da análise nas categorias 2, 3 e 4 concentra-se nos trabalhos defendidos nos programas de Educação ou Ensino nas suas diversas áreas.

Este recorte representa, em percentual relativo ao total das publicações, 20% na área de Educação e 6% na área de Ensino, que traduzidos em valores absolutos resultam em 17 trabalhos na área Educação e cinco na área de Ensino, distribuídos em sete teses e 15 dissertações.

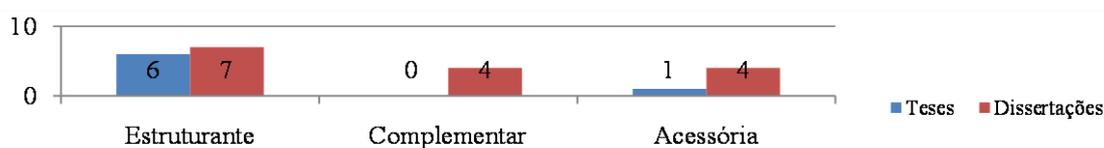
## Categoria 2 – Aplicabilidade

Esta categoria pretende analisar nas teses e dissertações como o conceito de *blended learning* está presente no trabalho, ou seja, se ele é uma parte estruturante, ou complementar ou apenas acessória. Analisa também o segmento de aplicação dos trabalhos. Para isso utilizou-se as subcategorias: articulação termos/conceitos e segmentação dos trabalhos

### i) Articulação dos termos/conceitos

Esta subcategoria avalia se os termos/conceitos de *blended learning* são elementos estruturantes para o desenvolvimento do trabalho ou se são apresentados de forma complementar ao desenvolvimento do texto, ou ainda, se são termos que figuram apenas de forma acessória no desenvolvimento do texto.

**Gráfico 4** – Articulação dos termos/conceitos



**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Conforme o Gráfico 4, dos 22 trabalhos analisados, percebe-se que em 60% os termos/conceitos *blended learning* estão presentes como estruturantes, ou seja, estão articulados teoricamente/conceitualmente e são fundamentais para a proposta do trabalho/pesquisa, enquanto em 18% os termos são categorizados como complementares, ou seja, existem no trabalho de forma complementar à articulação teórica, porém não fazem parte da estrutura que direciona o seu desenvolvimento. Nos 22% restantes os termos figuram de forma acessória, ou seja, não existe articulação teórica/conceitual com a estrutura do trabalho; os termos aparecem como exemplos, ou não são claramente definidos, ou não possuem autores como referência.

## ii) Segmento de aplicação do trabalho

Busca-se nesta subcategoria compreender o público para o qual os trabalhos foram direcionados, assim a análise refere-se aos segmentos formativos em educação para os quais a teses/dissertações foram direcionadas. O Quadro 2 detalha esses segmentos e a respectivas quantidades.

**Quadro 2** – Área da educação objeto da pesquisa das teses/dissertações

Subcategoria	Detalhamento	Teses	dissertações
Educação Básica	Trabalho direcionado para crianças com até 17 anos de idade.	0	3
Ensino Superior	Trabalho direcionado para estudantes de universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica.	4	5
Pós-Graduação	Trabalho direcionado para estudantes de lato sensu (especializações e MBAs) e strictu sensu (mestrados e doutorados).	0	1
Ensino Profissionalizante	Trabalho direcionado para capacitação ou aperfeiçoamento para o desempenho funções no mercado de trabalho	0	1
Formação de professores	Trabalho direcionado para capacitação ou aperfeiçoamento para o desempenho da prática docente.	1	6
Outro	Trabalhos que não se enquadram em nenhuma das subcategorias elencadas.	1	0

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

É possível observar que a concentração ocorre no ensino superior com percentual aproximado de 41% dos trabalhos. Observa-se também concentração no segmento formação de professores com aproximadamente 32% dos trabalhos. Vale destacar que dos sete trabalhos que tratam da formação de professores, cinco deles são direcionados para o ensino superior, assim, a pesquisa no ensino superior e na formação de professores para o ensino superior alcançam juntas valores percentuais aproximados de 64%, em contrapartida apenas 14% são direcionados para o ensino básico, sendo todos no âmbito do ensino médio.

Estes resultados corroboram a análise realizada por Drayscale et al. (2012) com 205 teses e dissertações da base Proquest que obteve que 77% (158 trabalhos) eram

direcionados para do ensino superior e apenas 8% para o ensino básico norte-americano (K-12)<sup>1</sup>, o que é equivalente ao ensino básico brasileiro.

### **Categoria 3 –Tipo de pesquisa**

A partir desta categoria faz-se uma análise das teses e das dissertações na perspectiva de como elas se caracterizam ou se autodenominamdo ponto de vista da forma de abordagem, o objetivo e o procedimento utilizado na pesquisa.

#### **i) Tipo de pesquisa – Abordagem**

O Quadro 3 apresenta a forma de abordagem utilizadas nas teses e dissertações e as respectivas quantidades.

**Quadro 3** – Abordagens de pesquisa observadas nas teses e nas dissertações

Subcategoria	Detalhamento	Teses	Dissertações
Quantitativa	Apresenta aprofundamento na quantificação e correlação dos dados para interpretação.	1	0
Qualitativa	Apresenta categorização, compreensão e explicação ou descrição do estudo.	5	11
Qualitativa e Quantitativa	Apresenta quantificação dos dados como complemento ou suporte para categorização, compreensão e explicação ou descrição do estudo.	1	4

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Trivinos (1987) e Gil (2008).

Segundo Trivinos (1987), a pesquisa com abordagem qualitativa expressa um importante espaço no campo da investigação educacional, assim destaca-se que alguns pesquisadores privilegiam o ângulo subjetivo e a interpretação qualitativa em detrimento à análise quantitativa ou quantitativa e qualitativa. Este mesmo autor aponta que é outorgado à pesquisa qualitativa o potencial de descrever, narrar ou ilustrar os fenômenos dando-lhes consistência, coerência e lógica. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Pelo Quadro 3, é possível observar que aproximadamente 73% dos trabalhos possuem a abordagem qualitativa, enquanto 23% são qualitativas e quantitativas e apenas em 5% a abordagem é quantitativa. Destaca-se que na parcela caracterizada por quali-quantitativa, 80% dos trabalhos não trazem uma abordagem estatística com aprofundamento, apresentando apenas gráfico e/ou tabelas que refletem uma análise estatística descritiva, com o objetivo de ilustrar a apresentação de informações.

#### **ii) Tipo de pesquisa: objetivo**

O Quadro 4 apresenta o objetivo das pesquisas utilizadas nas teses e dissertações e suas respectivas quantidades.

<sup>1</sup>Kaytwelve corresponde ao ensino norte americano de 6 a 18 anos de idade.

**Quadro 4** – Tipos de pesquisa: objetivo

Subcategoria	Detalhamento	Teses	Dissertações
Exploratória	Proporciona maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito, tem como objetivo o aprimoramento de ideias ou intuições.	2	2
Descritiva	Descreve as características de determinada população ou fenômeno, busca estabelecer relações, uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.	5	13
Explicativa	Identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, busca aprofundar o conhecimento da realidade e explica a razão, o porquê das coisas ou fenômenos.	0	0

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Trivinos (1987) e Gil (2008).

Nas Ciências Sociais vale destacar, com referência em Gil (2008), que a realização de pesquisas com proposta rigidamente explicativa implica em algumas dificuldades relativas à impossibilidade de um elevado nível de controle do objeto em estudo, assim nem sempre se torna possível a sua realização. Segundo Trivinos (1987, p.100), “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Como resultado percebe-se uma aderência da comunidade de pesquisadores em realizar pesquisas com o objetivo de descrever as informações coletadas no campo.

Conforme o quadro 4, aproximadamente 18% dos trabalhos são pesquisas exploratórias, enquanto o objetivo descritivo está presente em aproximadamente 82% dos trabalhos, que apresentam detalhes dos processos educacionais relatando as formas e as condições de implementação de ambientes ou descrevem o retorno e as impressões de alunos, professores e gestores, ou ainda as potencialidades e fragilidades da aplicação das propostas. Não foram identificadas pesquisas com objetivos explicativos.

### iii) Tipo de pesquisa: procedimentos

Quanto aos procedimentos de investigação, o Quadro 5 apresenta as subcategorias que orientaram as investigações nas teses e dissertações.

**Quadro 5** – Procedimentos de pesquisa

Subcategoria	Detalhamento	Teses	Dissertações
Experimental	Estudo de natureza empírica que busca o controle do objeto de estudo e aleatoriedade na seleção da amostra.	0	0
Pesquisa Quase experimental	Estudo de natureza empírica sem um controle completo e sem aleatoriedade na seleção da amostra.	1	0
Estudo de Caso	Estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.	4	9
Estudo de Campo	Estudo profundo focalizado em uma comunidade, por meio da observação direta das atividades do	0	1

	grupo estudado.		
Pesquisa intervenção	Busca investigar um grupo na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter sócio analítico.	1	0
Pesquisa ação	Estudo de natureza empírica que exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema.	0	2
Pesquisa bibliográfica	Desenvolvida exclusivamente com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.	1	1
Pesquisa participante	O pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente.	0	1
Documental	Estudo de cunho essencialmente bibliográfico realizado em materiais que não receberam um tratamento analítico que registram fatos, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.	0	1

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Severino (2007) e Gil (2008).

Quanto aos procedimentos de pesquisa, o método de estudo de caso representa 55% dos trabalhos publicados, enquanto 10% são de pesquisa ação. Os outros procedimentos de pesquisa foram muito pouco utilizados, conforme pode ser percebido no quadro 5. Yin (2001) aponta que grande número de teses e dissertações nas áreas social e humana utilizam o estudo de caso como método para desenvolvimento da pesquisa e destaca que permite ao pesquisador uma interpretação mais aprofundada sobre o fenômeno. Este mesmo autor argumenta a existência de uma estereotipização sobre a fragilidade de rigor atribuída ao método, porém mesmo assim continua sendo muito utilizado pela comunidade acadêmica.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso é um dos principais recursos quando o pesquisador procura desenvolver estudos com características exploratórias e/ou descritivas, assim observa-se coerência com os resultados obtidos, pois temos uma quantidade relativamente significativa das pesquisas descritivas.

#### **Categoria 4 – Referências**

A partir desta categoria pretende-se fazer uma análise das referências bibliográficas com um olhar sobre sua atualidade, frequência dos autores, tipo e a origem. Para isso utilizou-se as seguintes subcategorias.

##### **i) Ano e tipo das publicações presentes nas referências bibliográficas que abordam os termos pesquisados**

No recorte de 22 trabalhos na área de Educação ou Ensino existem 93 referências utilizadas como suporte teórico para o desenvolvimento. A Tabela 2 apresenta a distribuição por data de publicação.

**Tabela 2** – Ano das publicações presentes nas referências bibliográficas<sup>2</sup>

Ano	Quantidade	%
1999	3	3,23
2000	1	1,08
2001	2	2,15
2002	7	7,53
2003	10	10,75
2004	11	11,83
2005	9	9,68
2006	9	9,68
2007	6	6,45
2008	6	6,45
2009	4	4,30
2010	5	5,38
2011	4	4,30
2012	9	9,68
2013	4	4,30
2014	3	3,23
	$\Sigma = 93$	$\Sigma = 100\%$

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Tendo como cenário que a produção acadêmica sobre o tema, apresenta tendência de crescimento no recorte de 2006 a 2016 observa-se, pelos dados, que existe uma concentração temporal na utilização das referências entre os anos 2002 e 2008, com 62% das publicações, vale destacar que a cronologia média das referências utilizadas data do ano de 2006, sendo que nas teses datam de 2005 e nas dissertações datam de 2007, e que o tempo de atraso para utilização das referências, ou seja, a lacuna temporal entre o material publicado utilizado como referência e o ano de defesa do trabalho, nas teses é em média de sete anos e nas dissertações 4,6 anos.

Vale destacar que as publicações estão distribuídas entre artigos, publicações em eventos, livros, dissertações e teses.

**Tabela 3** –Tipo de publicações presentes nas referências bibliográficas

Tipo	Quantidade	%
Artigo	40	43,01
Publicação em evento	21	22,58
Livro	28	30,11
Dissertação	1	1,08
Tese	3	3,23
	$\Sigma = 93$	$\Sigma = 100$

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em relação aos tipos de publicações (Tabela 3), observa-se uma parcela relevante de utilização de artigos, sendo possível identificar uma pequena recorrência do artigo intitulado *Blended Learning: conceitos básicos* de Antonio Ramón

<sup>2</sup> Publicações repetidas foram contabilizadas somente uma vez.

Bartolomé Pina (Bartolomé Pina, 2004), publicado pela revista *Pixel-Bit: Revista de medios y educación* da Universidade de Sevilha na Espanha e do artigo *Uma nova proposta para o conceito de Blended Learning*, de Lucilo Antônio Rodrigues, publicado em 2010 na Revista Interfaces da Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Rodrigues, 2010). Em relação aos livros, encontra-se maior recorrência no de título *Handbook of Blended Learning: global perspectives*, publicado em língua inglesa de autoria de Charles Graham e Curtis Bonk (Graham & Bonk, 2005) e no capítulo *Cursos Híbridos ou Blended Learning*, de Romero Tori (Tori, 2009), publicado no livro *Educação a distância: o estado da arte*, com organização de Fredric Michael Litto e Manuel Marcos Maciel Formiga.

Acerca das publicações em eventos, identifica-se uma grande variedade de autores, títulos, temas e das formas de abordagens dos trabalhos. Sobre as teses e dissertações não é possível identificar regularidades, pois sua representação percentual é muito pequena.

## ii) Autores mais frequentes nas referências bibliográficas que abordam os termos pesquisados

Tomando como referência somente os autores presentes nas referências de dois ou mais trabalhos, no universo de 87 autores distribuídos nas 22 teses e dissertações analisadas, é possível selecionar 14 com frequência maior ou igual a dois ( $f \geq 2$ ). A distribuição dos autores é apresentada na Tabela 4.

**Tabela 4** – Frequência dos autores citados nos trabalhos

Autor	Frequência	%
 Tori, R.	9	40,91
 Graham, C. & Bonk, C.	6	27,27
 Bartolomé Pina, A. R.	5	22,73
Moran, J. M.	3	13,64
Rodrigues, L. R.	3	13,64
Almeida, M. E.	2	9,09
Chaves Filho, H. et al.	2	9,09
Diziuban, C. D., Hartman, J. L. & Moskal, P. D.	2	9,09
Garrison, D.	2	9,09
Horn, M. B. & Staker, H;	2	9,09
Litto, F. M.	2	9,09
Voos, R.	2	9,09
Mateus Filipe, A. J. & Orvalho, J. G.	2	9,09
Singh, H.	2	9,09
Demais autores (73) <sup>3</sup>	1	4,55

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Acerca da frequência de citações, o autor Romero Tori (brasileiro) é o mais recorrente, estando presente em aproximadamente 41% dos trabalhos, seguido por Charles Graham e Curtis Bonk (americanos) e Antonio Ramón Bartolomé Pina (espanhol) com, respectivamente, 27% e 23% de presença. Figurando com citações

<sup>3</sup> 73 autores estão presentes em apenas uma tese ou dissertação da pesquisa.

presentes em aproximadamente 13% dos trabalhos foram identificados dois autores, enquanto em 9% foram identificados 11 autores.

### iii) Origem das publicações mais frequentes nas referências bibliográficas

É possível identificar que uma parcela representativa das teses e dissertações defendidas no Brasil utiliza comoreferências bibliográficas publicações de origem estrangeira, conforme explicitado na Tabela 5.

**Tabela 5** – Origem das publicações mais frequentes nas referências bibliográficas<sup>4</sup>

Tipo	Quantidade	%
EUA	37	39,78
Brasil	27	29,03
Espanha	11	11,83
Portugal	6	6,45
Demais países	12	12,90
	$\Sigma = 93$	$\Sigma = 100\%$

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Observa-se uma predominância na utilização de publicações de origem norte americanas, que representam aproximadamente 40% das utilizadas sobre *blended learning* nas teses e dissertações, enquanto 29% têm origem no Brasil, seguido de Espanha e Portugal com valores arredondados de 12% e 6% respectivamente.

Estes quatro países possuem maior ocorrência nos trabalhos pesquisados, mas não são os únicos, existem também publicações de origem na Romênia, Grécia, Áustria, China, Nova Zelândia, Taiwan, Canadá, Colômbia, Uruguai, Hong Kong e África do Sul.

### Considerações finais

Os avanços no emprego de tecnologias para potencializar o processo de ensino e a aprendizagem requerem da comunidade acadêmica um claro entendimento sobre os seus diversos recursos, as suas formas de utilização e os seus respectivos limitadores. Para atender a isso é relevante entender como as pesquisas sobre um determinado tema estão sendo desenvolvidas. Com este cenário temos um levantamento de 33 teses e 53 dissertações que tiveram como proposta o *blended learning*, ou ensino híbrido, ou educação híbrida ou aprendizagem híbrida, no qual é possível observar uma grande amplitude quanto ao entendimento da definição dos termos e suas formas de emprego na educação. A comunidade acadêmica apresenta convergência para a utilização do termo *blended learning* em relação aos demais.

Quanto à produção de teses e dissertações que abordam o *blended learning*, identifica-se um crescimento, mesmo que de forma discreta, tendo como grandes responsáveis instituições públicas, com destaque para a UFPE, UNB e USP. Os trabalhos sobre o tema em estudo são pulverizados pelos programas de pós-graduação, com destaque para uma pequena concentração na área de Educação e Engenharia.

<sup>4</sup> Publicações repetidas foram contabilizadas somente uma vez.

Restringindo a análise nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação ou Ensino nas suas diversas áreas, resulta em um total de 22 trabalhos. Neste cenário percebe-se o reduzido número de trabalhos direcionados para a educação básica, em contrapartida existe uma parcela relevante direcionada para o ensino superior ou formação de professores para o ensino superior.

Os trabalhos são predominantemente de abordagem qualitativa, na forma descritiva e utilizam como procedimento de pesquisa o estudo de caso. As bibliografias utilizadas nas referências possuem uma defasagem média de sete anos nas teses e 4,6 anos das dissertações são distribuídas, nesta ordem em artigos, publicações em eventos e livros. Vale apontar que a maioria das referências utilizadas tem origem nos Estados Unidos da América, porém o autor mais citado é o brasileiro Romero Tori. Em complemento, observa-se que a produção brasileira também sofre influências de outros países como Espanha e Portugal.

O quadro levantado nesta pesquisa permite inferir que o *blended learning* tem sido utilizado majoritariamente na educação superior. A formação de professores utilizando o *blended* também tem sido explorada, contudo, com referências ao ensino superior. Fica a dúvida se não ocorreram experiências de *blended learning* em outros níveis de ensino ou se não há investigações científicas. É importante destacar, portanto, a necessidade de desenvolvimento de experiências do *blended learning* em outros níveis de ensino.

## Referências

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2010). *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010*. São Paulo: ABED. Recuperado em 10 outubro, 2016, de [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1092/2013/03/censoead.br\\_2010/2011](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1092/2013/03/censoead.br_2010/2011)

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2011). *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011*. São Paulo: ABED. Recuperado em 10 outubro, 2016, de [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1090/2013/03/censoead.br\\_2011/2012](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1090/2013/03/censoead.br_2011/2012)

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2012). *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012*. São Paulo: ABED. Recuperado em 10 outubro, 2016, de [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1193/2013/09/http://www.abed.org.br/censoead/censoead.br\\_2012\\_pt.pdf](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1193/2013/09/http://www.abed.org.br/censoead/censoead.br_2012_pt.pdf)

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2013). *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013*. São Paulo: ABED. Recuperado em 10 outubro, 2016, de [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1272/2014/10/censoead.br\\_2013/2014](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1272/2014/10/censoead.br_2013/2014)

Associação Brasileira de Educação a Distância. (2014). *Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014*. São Paulo: ABED. Recuperado em 10 outubro, 2016, de [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/1342/2015/10/censoead.br\\_-\\_2014/2015](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/1342/2015/10/censoead.br_-_2014/2015)

Bartolomé Pina, A. R. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 23, 7-20. Recuperado em 22 setembro, 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802301>.

Bonk, C. J. (2009). We-all-learn -The world is open: How web technology is revolutionizing education. In C. J. Bonk. *The world is open*. (p. 10-28). Lifelong Faith: São Francisco. Recuperado em 16 outubro, 2016, de [http://www.faithformation2020.net/uploads/5/1/6/4/5164069/we\\_all\\_learn.pdf](http://www.faithformation2020.net/uploads/5/1/6/4/5164069/we_all_learn.pdf).

Bonk, C. J. & Graham, C. R. (2005). *Handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Carvalho Neto, S. (2009). *Dimensões de qualidade em ambientes virtuais de aprendizagem* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 28 agosto, 2016, de [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-02022010-123846/publico/CARVALHONETO\\_tese\\_2009\\_vFINAL.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-02022010-123846/publico/CARVALHONETO_tese_2009_vFINAL.pdf).

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Fundação Lemann e Instituto Península (Trad.). Boston: Clayton Christensen Institute. Recuperado em 25 de agosto, 2016, de [https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT\\_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf](https://s3.amazonaws.com/porvir/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf)

Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100. Recuperado em 18 setembro, 2016, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751612000814>

Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with technology today*, 8(6). Recuperado em 25 setembro, 2016, de <https://www.wisconsin.edu/systemwide-it/download/ttt.zip>

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. Recuperado em 10 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>

Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (p. 333-350). New York: Routledge.

Horn, M. B., Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. M. C. G. Monteiro (Trad.). Porto Alegre: Penso.

Martins, R. X., Rezende, B. C., Esmín, A. A. A., & Silva, C. R. (2010). Ambientes virtuais a aprendizagem na graduação presencial: a avaliação dos estudantes. *Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância da Unired, Cuiabá, MT, Brasil*,

8. Recuperado em 14 outubro, 2016, de <http://www.aunirede.org.br/anais/arquivos/Esud2010.iso>
- Moran, J. M. (2002). *O que é educação a distância*. Recuperado em 22 setembro, 2016, <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Moran, J. M. (2014). *A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança*. São Paulo: Editora USP. Recuperado em 20 setembro, 2016, de <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>
- Moran, J. M. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In L. Bacich, L. A. Tanzi Meto, & F. M. Trevisani (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (p. 27-45). Porto Alegre: Penso.
- Rodrigues, L. A. (2010). Uma nova proposta para o conceito de *blended learning*. *Interfaces da educação*, 1(3), 5-22. Recuperado em 10 março, 2018, de <http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/628/592>
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. (23a ed.). São Paulo: Cortez.
- Silva, J. B. (2007). *A utilização da experimentação remota como suporte para ambientes colaborativos de aprendizagem*. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou *blended learning*. In F. Litto & M. Formiga (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Trivinos, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (2a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Valente, J. A. (2014). *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 4, 79-97. Recuperado em 10 março, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in higher education. *International Journal on ELearning*, 6(1), 81-94. Recuperado em 10 março, 2018, de <http://search.proquest.com/openview/46e2267895697c7a4c98e8b842881443/1?pq-origsite=gscholar>

Recebido: 03/10/2017

Aceito: 25/01/2018