

DISCIPLINAS *ONLINE* EM CURSOS PRESENCIAIS DE GRADUAÇÃO: A EVOLUÇÃO DE UM MODELO INSTITUCIONAL

São Paulo – SP - Maio 2012

Carlos Fernando Araujo Jr. - Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)
carlos.araujo@cruzeirosul.edu.br

Sueli Cristina Marquesi - Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) e Centro Universitário Módulo (Módulo) – sueli.marquesi@cruzeirosul.edu.br

Renato Padovese - Centro Universitário do Distrito Federal (UDF) – renato.padovese@udf.edu.br

Categoria: A

Setor Educacional: 3

Classificação das Áreas de Pesquisa em EaD
Macro: C / Meso: I / Micro: M

Natureza: C

Classe: 2

Resumo

A possibilidade de introdução de disciplinas não-presenciais nos cursos presenciais de graduação completou uma década. Apresentamos, neste trabalho, a partir da evolução de um modelo institucional de implantação da semipresencialidade, uma reflexão sobre os modelos existentes, os avanços da modalidade para a educação superior, sua legitimidade e os resultados de pesquisa que a consolidam como um eficiente sistema de ensino e aprendizagem e, principalmente, um vetor de inovação para o ensino superior.

Palavras chave: semipresencial; *blended learning*; disciplina online

1.Introdução

Há cerca de uma década, o Ministério da Educação (MEC) possibilitou a introdução de componentes não-presenciais em disciplinas regulares dos cursos de graduação presenciais, por meio da Portaria MEC nº 2.253, de 2001[1]. Em 2004, o MEC apresentou uma nova portaria, nº 4.059, de dezembro de 2004, que introduziu o conceito de modalidade semipresencial e regulamentou a oferta destes componentes não-presenciais [2]. O período de 2001 a 2011 foi marcado por intensas pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema, que contribuíram para a produção e difusão de conhecimentos sobre a modalidade para a comunidade acadêmica e científica [3-10].

Neste trabalho, apresentamos uma análise dos modelos de implantação da modalidade semipresencial, os avanços, as contribuições e as implicações da modalidade para os cursos presenciais de graduação e para as instituições de ensino superior. A contextualização de nossa análise é realizada com a apresentação do modelo institucional de semipresencialidade por meio das atividades online e, posteriormente, das disciplinas online na Cruzeiro do Sul Educacional (organização que abrange a Universidade Cruzeiro do Sul, o Centro Universitário Módulo e o Centro Universitário do Distrito Federal). Esperamos, com este trabalho, contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade para a modalidade semipresencial e apresentar seus aspectos críticos e de sucesso [4,5,6 e 9].

A organização do trabalho está dividida em 4 seções. Na seção 2, apresentamos a modalidade semipresencial. Na seção 3, apresentamos a evolução do modelo institucional por meio das atividades online e das disciplinas online. As principais contribuições da semipresencialidade para o ensino superior são abordadas na seção 4. Finalizamos o trabalho, na seção 5, com as conclusões finais.

2.A Modalidade Semipresencial

Em 2004, a Portaria MEC nº 4.059 apresentou o conceito de semipresencialidade e a possibilidade de introdução de até 20% da carga horária de cursos de graduação de componentes não-presenciais. Esta ação do MEC deu novo impulso ao desenvolvimento de projetos pilotos nas IES brasileiras. O termo semipresencialidade, nos documentos oficiais, aparece apenas no âmbito

da portaria MEC nº 4.059/2004, em contexto bastante restrito[2]. No âmbito dos países de língua inglesa, o termo *blended learning* é utilizado com significado mais amplo, contudo, é o termo que mais se aproxima do conceito de semipresencialidade utilizado no Brasil[2,9]. A Portaria nº 4.059 caracteriza a semipresencialidade, em seu parágrafo 1º., como uma modalidade e destaca, em seu parágrafo 2º., que a modalidade poderá ser utilizada para oferta de disciplinas, integral ou parcialmente, desde que não se ultrapasse 20% da carga horária total do curso:

Art. 1o. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria .

§ 1o Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2 o. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso [2] .

Assim, o artigo 1º., parágrafo 2º., dá liberdade e flexibilidade para as IES implantarem a modalidade semipresencial de diferentes maneiras. Das experiências apresentadas na literatura, podemos identificar algumas formas predominantes de implantação apresentadas no Quadro 1. Os modelos de Atividades e de Complemento têm sido utilizados por IES em iniciativas envolvendo poucos cursos e um pequeno número de alunos [3,4,5,6].

Modelo	Características
Atividades	- usado em atividades de avaliação, atividades de aprendizagem ou como atividade complementar. Neste contexto, pode ser utilizado em cada uma das disciplinas do currículo dos cursos ou como componente curricular específico não-presencial.
Complemento	- usado como complemento de conteúdos das aulas presenciais tradicionais.
Disciplinas online	- usado como forma de oferta de disciplinas específicas, geralmente compartilhadas por diversos cursos. Este modelo caracteriza-se pelo predomínio do componente não-presencial em uma disciplina.

Quadro 1: Modelos de semipresencialidade e suas principais características

Nesse caso, desenvolvidas na instância de cada turma, envolve alunos, professores e instituição em uma nova modalidade de ensino e aprendizagem, geralmente com o apoio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A necessidade de uso da tecnologia é importante mas ainda não essencial.

O modelo de disciplina online é utilizado por IES maiores, no âmbito de um maior número de cursos e alunos e, em alguns casos, com campus ou unidades dispersas geograficamente. Nesse modelo, o uso da tecnologia é essencial e crítico. Nas grandes IES, predominam os modelos de atividades e de disciplinas online [8,9 e 10].

A introdução da semipresencialidade nas IES brasileiras marca o início da flexibilização do ensino superior, no que se refere novas concepções dos cursos e currículos. Nesta nova concepção, considera-se que há diversas atividades de formação que não são ou não precisam ser realizadas no espaço da sala de aula tradicional [11,12]. Em especial, o avanço da tecnologia de informação e comunicação (TIC) foi mais um elemento de promoção da mudança do paradigma da educação tradicional. Contudo, apenas em 2012, o MEC insere os aspectos relacionados à modalidade nos instrumentos de avaliação para efeito de reconhecimento de cursos de graduação, tecnológicos e de licenciaturas [13].

Nos Estados Unidos, estima-se que 5.6 milhões de estudantes, cerca de 30% dos estudantes universitários, façam algum de seus créditos em disciplinas online [10]. Estudos recentes têm indicado que o *blended Learning* apresenta resultados de aprendizagem superiores aos cursos presenciais tradicionais[7].

3.Evolução de um Modelo Institucional

Nesta seção, contextualizamos a implantação do modelo institucional da Cruzeiro do Sul Educacional. Este modelo foi marcado por duas fases distintas. A primeira, apenas no âmbito da Universidade Cruzeiro do Sul, por meio do que chamamos de atividades online [4] e, uma segunda fase, da implantação das disciplinas online, envolvendo, além da Universidade, os Centros Universitários Módulo e do Distrito federal (UDF).

3.1 Modelo de Atividades Online

Nesta primeira implantação da modalidade semipresencial, todas as disciplinas dos cursos regulares apresentavam 20% de sua carga horária em termos de atividades online, realizadas em ambiente virtual de aprendizagem [4]. Este modelo de oferta ocorreu nos anos de 2006, 2007 e 2008. Cada professor, em sua disciplina regular, planejava suas atividades online no decorrer do semestre

de forma individual. Observamos, neste período, que havia grande diferença e heterogeneidade das atividades online nas mesmas disciplinas, no que diz respeito a: i) tipo de atividade; ii) acompanhamento do professor e iii) avaliação. Por serem atividades que envolviam todos os professores e todas as disciplinas da IES, a supervisão e acompanhamento era de difícil execução. Deste modo, embora o modelo de atividades online tenha atingido todos os professores da IES e proporcionado um maior conhecimento destes professores sobre uso das TIC na educação e do ambiente virtual de aprendizagem, não se constituiu em um modelo viável por questões de natureza acadêmico-administrativa, de aprendizagem e como vetor de inovação.

3.2 Modelo de Disciplinas Online

Após vários estudos e análises, o modelo de atividades online, do ponto de vista institucional, nos aspectos relacionados à qualidade e a escala, foi substituído pelo modelo de disciplinas online. Utilizando-se da liberdade dada pela Portaria nº 4.059, art. 1º., parágrafo 2º., a IES alterou o modelo de oferta do componente não-presencial. Este novo modelo institucional foi caracterizado como disciplina online, que pode ser conceituada como:

conjunto estruturado e organizado de unidades de conhecimento, elaboradas por professores autores ou conteudistas utilizando-se recursos digitais, oferecida e disponibilizada aos estudantes utilizando-se um ambiente virtual de aprendizagem, com acompanhamento de professores e tutores.

O modelo de disciplinas online aproxima-se de um modelo de oferta de cursos na modalidade a distância, contudo, no contexto de uma disciplina em um curso superior presencial. Neste aspecto, as atividades de ensino e aprendizagem são ressignificadas. No Quadro 2, apresentamos a meta-organização de cada unidade da disciplina online dentro do conceito de protótipo e de objetos de aprendizagem [14]. O estabelecimento de uma super-estrutura, por meio de um protótipo padrão, possibilitou superar o desafio de implantação do modelo de oferta em três anos, com o desenvolvimento de 152 disciplinas online para contemplar os cursos de graduação de três IES.

Organização das Unidades de Conhecimento	
Componente	Descrição
Contextualização	Apresentação de uma situação problema significativa, relacionada ao mundo real e que envolve o conteúdo que será tratado na unidade.
Material teórico	Material didático de referência da disciplina.
Material teórico (áudio)	Síntese do material didático teórico, apresentado em forma de tópicos e narrado por um docente.
Material teórico (vídeo)	Síntese do material didático teórico, com destaques para temas de maior importância ou dificuldade.
Atividades de Avaliação	Questões de múltipla escolha com o objetivo de verificar e consolidar o conhecimento adquirido
- sistematização	
- aprofundamento	Atividades avaliativas de maior reflexão ou colaboração: fóruns, produção textual, wikis, blogs, etc.
Referências e Materiais Complementares	Materiais diversificados para pesquisa e aprofundamento: livros, e-books, vídeos, entre outros.

Quadro 2: Organização da unidade de conhecimento de uma disciplina online

O desenvolvimento dos conteúdos para atender a estrutura do protótipo foi concebido dentro dos princípios da aprendizagem significativa e da utilização de recursos multimidiáticos variados (material impresso, audiográfico e vídeos). A avaliação da aprendizagem em cada unidade é mediada, acompanhada e supervisionada por um tutor. O modelo predominante é de atividades assíncronas, com avaliação presencial final.

Na Figura 1, apresentamos a evolução do número de disciplinas para o período de 2009, quando se iniciou a implantação do modelo de disciplinas online, até o ano de 2012, com cobertura de cerca de 95% dos cursos e disciplinas, atingindo cerca de 152 disciplinas online oferecidas para três IES.

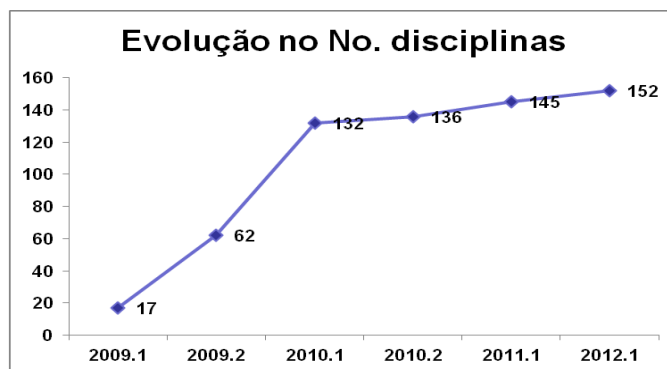


Figura 1: Evolução no número de disciplinas online desenvolvidas e ofertadas

Na Figura 2, apresentamos a evolução do número de matrículas nas disciplinas online, no período de 2009 a 2012. Destacamos que um mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. Observamos um crescimento exponencial no número de matrículas que tende a se estabilizar atingindo todos os alunos das IES atendidas pelo modelo. Atualmente, atendemos 32.532 estudantes nas disciplinas online.

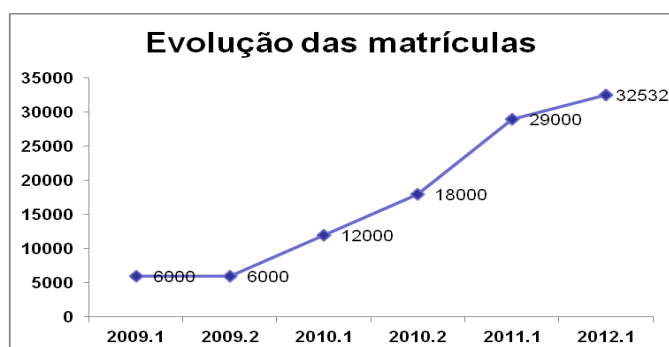


Figura 2: Evolução no tempo no número de matrículas em disciplinas online

Um outro grande desafio para o modelo de disciplinas online em uma Instituição de grande porte é a questão da avaliação da aprendizagem. No modelo adotado pela Cruzeiro do Sul, a avaliação da aprendizagem se dá por um processo de avaliação formativo, no âmbito do AVA, por meio de atividades de sistematização e de aprofundamento e, por uma avaliação somativa, marcada por avaliação presencial. A validade da avaliação da aprendizagem, no que diz respeito à segurança do processo e aos resultados, pode ser observada na Figura 3. A Figura 3 apresenta o resultado da avaliação global de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, envolvendo 1.676 alunos, na Universidade Cruzeiro do Sul. A distribuição normal de notas tem média de 6.0 pontos (de no máximo 10 pontos), com desvio padrão 1.97 pontos. A distribuição tem uma forma quase

normal. A razão desta da forma “quase normal” está relacionada aos resultados da avaliação formativa em AVA, em especial, nas atividades de sistematização.

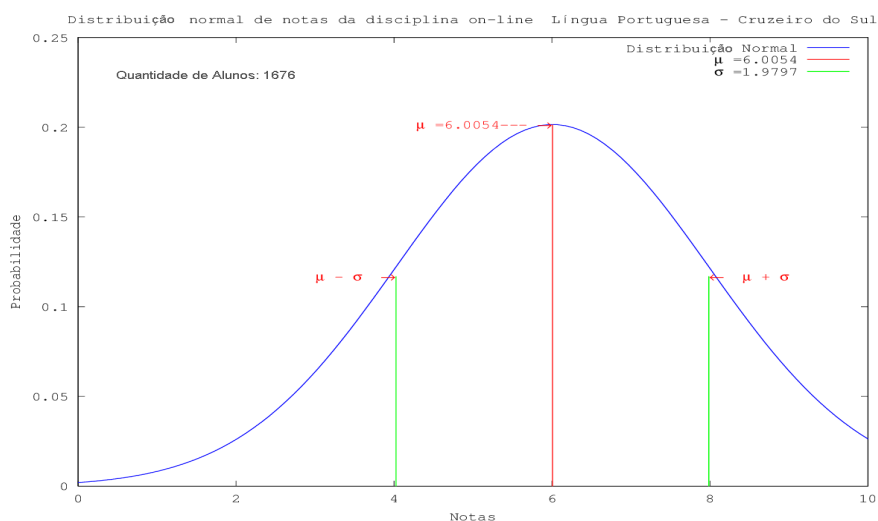


Figura 3: Distribuição de notas finais: atividades online mais avaliação presencial

A revisão das formas de avaliação em AVA, número de tentativas e valores globais destes componentes avaliativos estão sendo analisados para a melhoria contínua da avaliação da aprendizagem.

4. Contribuições, Perspectivas e Desafios

A introdução da modalidade semipresencial em uma instituição de grande porte traz contribuições expressivas em todos os seus componentes: organização institucional, corpo docente, corpo discente e infraestrutura.

A organização institucional para oferta da modalidade semipresencial, em um modelo de escala, passa pela necessidade de criação de uma unidade acadêmico-administrativa própria, para organizar e realizar a gestão de todos os aspectos relacionados com a nova modalidade: produção de conteúdos, tutoria, supervisão de tutoria, pessoal de suporte técnico, equipe multidisciplinar, equipe para logística de avaliação presencial. A infraestrutura tecnológica precisa estar permanentemente atualizada e buscando atender os requisitos do modelo institucional e os avanços do uso das tecnologias na educação.

No âmbito do corpo discente, destacamos que o estudante passa de uma atitude marcada em muitos casos pela passividade para uma nova situação que gera e necessita de maior autonomia, disciplina, para condução de sua própria

aprendizagem. O uso intensivo da tecnologia da informação e comunicação permite a inclusão digital contínua e permanente dos estudantes.

Os docentes ampliam sua atuação no contexto institucional passando a atuar em novas funções como, por exemplo, conteudistas e tutores. Novas competências e habilidades são necessárias: uso das tecnologias de informação e comunicação, comunicação e de mediador da aprendizagem.

Novos desafios se abrem em torno de concepções de ensino e aprendizagem mais flexíveis baseadas na cooperação e colaboração, no conceito de comunidade e interação [9].

Conclusões

Neste trabalho, apresentamos o avanço do uso de componentes não-presenciais e da semipresencialidade no ensino superior, destacando-se as formas de implantação, os resultados de pesquisas sobre a modalidade e os aspectos institucionais envolvidos na implantação. Fizemos a contextualização apresentando o modelo institucional da Cruzeiro do Sul Educacional. Consideramos que a semipresencialidade trouxe expressivas contribuições que podem ser consideradas como um vetor de inovação de ruptura no ensino superior como destacado nos estudos de Clayton Christensen[16]. As tecnologias permitem um grande número de novas possibilidades na educação, que só podem ser utilizadas de forma potencial com a adequada formação e capacitação de professores. A adequação dos recursos tecnológicos dentro de novas estratégias de ensino e aprendizagem adequadas para cada contexto é um grande desafio. Devemos conciliar o novo potencial das tecnologias com novas formas de aprender, ou seja, uma pedagogia e uma andragogia nova para uma tecnologia emergente [9]. Grandes desafios ainda estão por vir. Neste cenário de mudanças, o importante é basear as ações institucionais em uma perspectiva de base científica e tecnológica cooperada entre os agentes do processo, garantindo, desta forma, sustentabilidade para as ações e projetos e avaliando, continuamente, os resultados obtidos em cada etapa.

Referências

[1]BRASIL. Portaria MEC No. 2253 de 18.10.2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 abr 2012.

- [2]BRASIL. Portaria MEC No. 4059 de 10.12.2004. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 abr 2012.
- [3]MERCADO, L.P.L., LIRA, M.T.V, LIRA,C.S. Educação a Distância nas teses e dissertações dos cursos de pós-graduação em Educação brasileiros no período de 1998-2007. Disponível em: <<http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1866>>. Acesso em: 9 abril 2012.
- [4]CENATI, A., ARAUJO JR., C.F, SILVEIRA, I.F. et. al. Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de informática aplicada. In: 13º. Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba, Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761210PM.pdf>>. Acesso em: 09 abril 2012.
- [5]SEGURA, R.A., ARAUJO JR., C.F. e SILVEIRA, I.F. Aprendizagem baseada em problemas apoiada por ambientes virtuais: um estudo de caso em banco de dados. In: Workshop de Educação em Informática, 17º. Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, p. 447-450. Disponível em: <portalsbc.sbc.org.br/download.php?paper=1310>. Acesso em: 09 abril 2012.
- [6]ARAÚJO JR, C. F. e MARQUESI, S. C. *Atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: parâmetros de qualidade*. In: Frederic M. Litto; Marcos Formiga. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil Ltda., 2009, v. 1, p. 358-368.
- [7]USA. Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies, 2010. Disponível em <<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>>. Acesso em: 09 abr 2012.
- [8]BONICI, R. M. C., ARAUJO JR., C. F., MUSTARO, P. N. Disciplina online de probabilidade e estatística: concepção, análise e avaliação. *REVISTA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA*, V. 1, N. 2, 2011.
- [9]GARRISON, D.R. e VAUGHAN, N.D. *Blended learning in higher education: framework, principles and guidelines*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 2008.
- [10]ALLAN, E. e SEAMAN,J. Class Differences: online education in the United States, 2010. Disponível em <http://sloanconsortium.org/sites/default/files/class_differences.pdf>. Acesso em 26 abr 2012.
- [11]BRASIL. Resolução CNE/CES No. 2 2007.
- [12]BRASIL. Resolução CNE/CES No. 3 2007.
- [13]BRASIL. MEC/INEP. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>. Acesso em 26 abr 2012.
- [14]CABRAL, A. L. T; TARCIA, R. R. L.; OLIVEIRA, I. A.; CERRI, S. A. O uso de protótipos pedagógicos para implantação das disciplinas online em cursos de graduação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO À DISTANCIA, 15., 2009. A procura de inovações no processo de ensino de aprendizagem em Ead: anais. Fortaleza: ABED, 2009, p. 1-9. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009175329.pdf>. Acesso em 14 Dez. 2009.
- [15]MOORE, M.G. AND KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Ed. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398p.
- [16]CHRISTENSEN, C. e EYRING, H.J. *The innovative University: changing the DNA of higher education the inside out*. San Francisco: Jossey-Bas,2011.