

BLENDDED LEARNING: VIRTUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Joinville – SC – 04/2015

Kelly Aparecida Gomes – UNISOCIESC – kelly.gomes@sociesc.org.br

Experiência Inovadora

Educação superior

Interação e Comunicação em Sistemas de Aprendizagem

Descrição de Projeto em Andamento

RESUMO

Com a publicação da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, a qual autorizou as Instituições de Ensino Superior (IES) incluírem, na organização pedagógica e curricular de cursos em nível superior reconhecidos, “atividades semipresenciais” que não ultrapassem vinte por cento da carga horária total do curso, tem crescido consideravelmente o número de universidades, públicas e privadas, que oferecem “blended learning”: a “mistura” entre a Educação Presencial e a Educação a Distância. Passados mais de dez anos da publicação da Portaria nº 4.059, há muito o que se discutir sobre esse processo de virtualização do Ensino Superior. Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de dar continuidade aos estudos da presente autora apresentando um estudo de caso realizado em uma IES do Estado de Santa Catarina, o qual analisa as implicações do processo de implantação da Educação a Distância em cursos de graduação presenciais: as dificuldades, os desafios e as conquistas. O estudo constatou que são muitos os desafios enfrentados, pois eles ultrapassam questões técnicas, pedagógicas e de infraestrutura: exigem o desenvolvimento de uma cultura institucional voltada à construção de novas práticas pedagógicas no contexto da cibercultura.

Palavras-chave: Educação a Distância. Educação Presencial. *Blended Learning*. Educação Superior.

1. Introdução

A primeira dificuldade com a qual nos deparamos ao discutir um assunto tão polêmico é a denominação a essa congruência entre Educação Presencial e Educação a Distância.

A publicação da Portaria 4.059ⁱ em 2004, a qual oficializou e regulamentou a oferta de parte da carga-horária (20%) dos cursos superiores presenciais já reconhecidos com atividades “semipresenciais”, conceitua modalidade semipresencial como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004).

Se analisarmos criticamente esse conceito, veremos que ele se aplica tanto em atividades presenciais como atividades *on-line*, uma vez que “autoaprendizagem” e “mediação de recursos didáticos com diferentes suportes de informação” são características de uma educação dinâmica, independente de sua “modalidade”.

Outro termo utilizado para caracterizar esse fenômeno é “*blended learning*”. Do inglês *blended* “misturar”, o que sugere a mistura do aprendizado *on-line* com o *offline*, ou seja, metodologia que mescla momentos em que o aluno estuda sozinho no ambiente virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial. Temos novamente uma dificuldade no termo empregado, uma vez que a mescla ou mistura de recursos didáticos variados, com foco no processo ensino-aprendizagem, é (pelo menos deveria ser) característica da Educação, independente de sua “modalidade”.

Dessa maneira, a congruência entre Educação Presencial e Educação a Distância (quem sabe possamos um dia discutir apenas Educação, sem adjetivos reducionistas) deveria acontecer de forma natural, sem a necessidade de caracterizações que minimizam as infinitas possibilidades que advém desse agenciamento dinâmico e multiforme que estamos vivenciando hoje.

Ainda assim, para facilitar ao leitor a compreensão do cenário que desejamos estudar nesta pesquisa, optaremos pelo termo *blended learning* (ainda que temporariamente) para que possamos discutir as inquietações próprias de um processo educativo novo, que revelam fragilidades que se desdobram em dimensões pedagógicas, administrativas e técnicas.

Nesse contexto, a pergunta que move essa pesquisa é: quais as implicações na implantação do *blended learning* em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Santa Catarina considerando as dimensões pedagógicas e técnicas, que se desdobram em plano de imanência – a concepção pedagógica;

plano de ação – interação entre os atores; e plano de gestão – condições institucionais exigidas?

Pioneiro no desenvolvimento de experiências em Educação a Distância (EaD), o estado de Santa Catarina passou a ser, a partir dos anos de 1990, um polo de pesquisas e projetos bem sucedidos sobre EaD (CRUZ; MOURA, 2008). Junto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que em 1995 inaugurou o Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação (NEAD), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) criava, no mesmo ano, o laboratório de Educação a Distância (LED) do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (VIANNEY e BARCIA, 1999). Mais tarde, em 2002, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) criava o CEAD – Centro de Educação a Distância, resultado do trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAPE/FAED, criado em 1991, com a missão de capacitar e dar assessoria pedagógica para docentes de 14 municípios da grande Florianópolis a fim de elaborar um projeto de curso de Pedagogia EaD.

A proposta deste artigo é apresentar um estudo de caso realizado em uma IES de Santa Catarina, com o objetivo de investigar o processo de implantação do *blended learning*, as dificuldades, os desafios e as conquistas.

2. Navegando no Ciberespaço

Para se discutir o contexto onde tem se desenvolvido essa relação entre Educação a Distância e Educação Presencial, o primeiro passo é definir dois termos que traduzem a cultura contemporânea: “ciberespaço” e “cibercultura”.

William Gibson é considerado o criador do termo “ciberespaço”. Em sua obra de ficção científica *Neuromancer* de 1984, ele utiliza o termo para designar o universo das redes digitaisⁱⁱ. Mais de uma década depois, Lévy (1999, p.92) conceituou ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O autor salienta que se incluem nessa definição os sistemas de comunicação eletrônica, que ao transmitirem documentos digitais, deixam evidente seu caráter plástico, fluido, hipertextual e interativo.

Entretanto, o ciberespaço não especifica apenas a infraestrutura da comunicação digital, mas também o universo “oceânico” de informações que ela

abriga, assim como os seres humanos que “navegam” e alimentam esse universo.

Tudo isso reflete a complexidade da cultura contemporânea, o que Santaella (2007) chama de “caldeirão de misturas e hibridizações”. De acordo com a autora, ainda que cada tipo de formação cultural tenha características específicas que diferenciam uma formação cultural da outra, quando surge uma nova formação cultural, a anterior não desaparece, pelo contrário, elas se interpenetram, gerando uma congruência cultural.

É por isso que se vive hoje uma confraternização de todas as formas de cultura: a cultura oral que ainda persiste com força indiscutível; a escrita, latente em diversos meios de comunicação; a cultura impressa, presente nas bibliotecas e livrarias; a cultura de massas, que aprendeu a viver com suas competidoras e a cibercultura. Todas essas formações culturais convivem num jogo complexo de sobreposições e complementaridades (SANTAELLA, 2007).

Nesse contexto, emerge um dos conceitos centrais da pesquisa apresentada neste artigo, a virtualização. Apresentado por Lévy (1996), o conceito de virtualização representa a passagem do virtual para o atual, sendo que o virtual é o local desprendido da temporalidade e que propicia a ação criativa relacionada à atualização. Diferente do possível, que já está constituído, o virtual se torna mais complexo, pois não contém em si o real finalizado, mas um conjunto de possibilidades que, dependendo do contexto, irá atualizar-se de diferentes modos.

O virtual não se opõe ao real, mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade. Se a produção da árvore está na essência do grão, então a virtualidade da árvore é bastante real, sem que seja, ainda, atual (LÉVY, 1999).

Percebe-se então a complexidade que se desvela na virtualidade do ciberespaço. Ao reduzir distâncias, o ciberespaço possibilita um novo estilo de relacionamento, que independe da geografia e do tempo (comunicação síncrona ou assíncrona) e que favorece a socialização, a cooperação, o coletivo.

Catapan (2002) enfatiza que se não há mudança nos princípios pedagógicos, a inserção das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) serão apenas uma remodelagem de práticas tradicionais, onde o professor detém o controle do processo ensino-aprendizagem, reduzindo-o ao mesmo princípio

epistemológico do empirismo. Por isso a necessidade de se construir propostas pedagógicas inovadoras, que favoreçam uma dinâmica de cooperação, autonomia e interação que permeiem as relações que se estabelecem entre os atores do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, a implantação do *blended learning* pelas IES exige uma ação sistemática de planejamento e pesquisa, para que os benefícios que advém dessa rica e diversificada metodologia não se tornem obstáculo na construção de projetos bem-sucedidos, mas possibilitem um processo ensino-aprendizagem em consonância com a dinâmica da multirreferencialidade atual.

3. Estudo de Caso

Por seu caráter exploratório-descritivo, a pesquisa elegeu como procedimento de coleta de dados o estudo de caso, que de acordo com Gil (1999) é caracterizado pelo estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento e identificar aspectos generalizáveis. Na coleta de dados foi realizada pesquisa documental, com base em relatórios cedidos pela própria instituição e também realizadas entrevistas não-diretivas, para evitar que o rigor de uma entrevista estruturada inibisse a resposta dos entrevistados, no entanto não se perdeu de vista o foco da pesquisa, uma vez que segundo Gil (1999, p. 119), a entrevista não-diretiva “se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”.

A IES escolhida para realização do estudo de caso atua há mais de 50 anos na cidade de Joinville e atualmente conta com 7 campi em Santa Catarina e no Paraná.

As primeiras iniciativas na introdução da Educação a Distância nos cursos presenciais da IES começaram em 2009, mas foi em 2011 que oficialmente iniciou-se o projeto de oferta da Educação a Distância nos cursos presenciais.

De acordo com a Portaria 4.059/2004 “poderão ser ofertadas as disciplinas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária do curso”. A opção da instituição foi escolher algumas disciplinas comuns à grade curricular dos cursos presenciais ofertados, para que um maior número de estudantes estivesse

inserido no projeto. Sendo assim, iniciou-se o processo de produção de sete disciplinas que passariam a ser ofertadas na modalidade EaD em todos os cursos de graduação presenciais reconhecidos da IES: Empreendedorismo; Gestão Ambiental; Gestão de Pessoas; Gerenciamento de Projetos; Metodologia Científica; Relações Interpessoais e Técnicas de Comunicação e Metodologia.

A produção das disciplinas incluiu elaboração de livro didático e gravação de videoaulas para cada disciplina, capacitação de tutores, elaboração de manuais de orientação discente e docente e definição de critérios de avaliação.

O Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) escolhido pela instituição foi o Web Ensinoⁱⁱⁱ, o qual já vinha sendo utilizado pelos cursos na modalidade de Educação a Distância da IES e também já estava integrado ao *software* acadêmico utilizado pela instituição.

3.1 Primeiros resultados

Os primeiros resultados do projeto foram medidos por meio da Avaliação Institucional (AI) que é realizada na IES pesquisada semestralmente. A AI tem o objetivo de possibilitar a melhoria contínua do processo ensino-aprendizagem, da interação com os professores, da gestão acadêmica e da infraestrutura da instituição, é composta de um questionário com questões objetivas, cujas respostas são manifestadas com o uso da Escala de Likert^{iv}, e também por uma questão discursiva, aberta a críticas e sugestões gerais dos estudantes.

O gráfico 1 apresenta os resultados quantitativos da AI referente às disciplinas ofertadas na modalidade de Educação a Distância nos cursos de graduação presenciais, com as médias de todos os campi da IES nos semestres subsequentes à implantação do projeto.

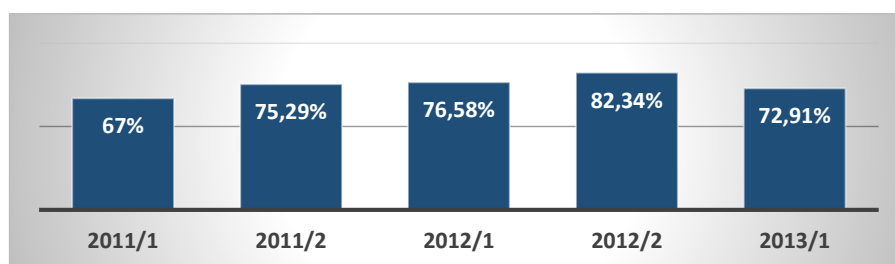


Gráfico 1 – Avaliação Institucional das disciplinas EaD na graduação presencial

Percebe-se nos resultados quantitativos da AI uma oscilação nas médias gerais. Além disso, os resultados estão abaixo da meta de 85%, referencial de qualidade definido pelo planejamento estratégico da direção da IES.

Com base nesses dados e também na análise das respostas à questão discursiva respondida pelos estudantes, na qual muitos registravam críticas ao projeto, como “falta de apoio”, “confusão nos critérios de avaliação”, “dificuldade em acompanhar a modalidade EaD”, foram levantadas as principais dificuldades da implantação do projeto.

3.2 Reformulação do Projeto

Com base num amplo debate entre direção da IES, coordenadores de curso, orientação pedagógica e toda a equipe multidisciplinar envolvida na implantação do projeto, foi elaborado um plano de ação, que culminou em uma reformulação do projeto no semestre 2013/2, a qual está detalhada no quadro abaixo.

SEMESTRES ANTERIORES	SEMESTRE 2013/2
Gestão do projeto Compartilhada entre a Diretoria da EaD e Diretoria da Graduação Presencial, o que causava conflito de responsabilidades.	Gestão do projeto Realizada pela Diretoria da EaD, com a nomeação de uma professora, especialista na área, para coordenação do projeto.
Tutoria Ampla equipe de Tutores (aproximadamente 20 tutores): dificuldade no acompanhamento das atividades e modelo de tutoria reativa.	Tutoria Redução da equipe de Tutores (6 tutores referência em cada uma das disciplinas): facilidade no acompanhamento das atividades e ênfase na tutoria pró-ativa.
Encontros Presenciais Os encontros presenciais aconteciam geralmente uma vez por mês e se transformavam em “aulões”, onde o tutor revisava a matéria estudada até aquele momento. As avaliações eram presenciais.	Encontros Presenciais As atividades passaram a ser desenvolvidas totalmente <i>on-line</i> . Os encontros presenciais são realizados no primeiro mês de aula, para apresentação do projeto e durante o semestre para monitoria, de acordo com a necessidade dos estudantes. As avaliações permanecem presenciais.
Critérios de Avaliação Critérios individualizados de acordo com o perfil de cada tutor, o que gerava dúvidas e reclamações dos estudantes.	Critérios de Avaliação Critérios padronizados para todas as disciplinas, discutidos amplamente entre a equipe de tutores, coordenação pedagógica da IES e coordenação do projeto.

Acompanhamento dos estudantes Não havia um acompanhamento formal dos estudantes. Muitas vezes era o coordenador do curso quem monitorava os estudantes no acesso no AVEA.	Acompanhamento dos estudantes Contratação de uma tutora responsável pelo acompanhamento dos estudantes, monitorando o desenvolvimento das atividades no ambiente virtual e entrando em contato com os estudantes ausentes no AVEA por e-mail e/ou telefone.
Apoio presencial aos estudantes Disponibilizado em alguns campi da IES.	Apoio presencial aos estudantes Disponibilizado em todos os campi da IES, esclarecendo e orientando quanto a dúvidas técnicas no acesso no AVEA.
Aula inaugural no início do semestre Não havia.	Aula inaugural no início do semestre Realizada aula inaugural (em todos os campi da IES) com todos os estudantes, apresentando o projeto, os tutores, os critérios de avaliação e a metodologia do projeto.

Quadro 1 – Mudanças no projeto de implantação da modalidade semipresencial

Além das mudanças apresentadas no quadro acima, investiu-se na disseminação da cultura *on-line* entre os estudantes e colaboradores da IES: o projeto ganhou um nome, porque até então era conhecido apenas como “20%”; foi elaborado um folder de apresentação do projeto que passou a ser entregue aos estudantes no ato da matrícula; e os resultados do projeto passaram a ser apresentados semestralmente a todos os professores e coordenadores de curso da IES.

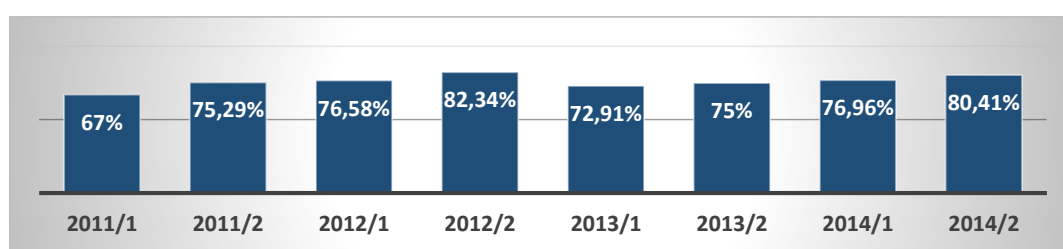


Gráfico 2 - Avaliação Institucional das disciplinas EaD na graduação presencial

Apesar dos resultados gerais ainda não atingirem o referencial de qualidade previsto pela IES (85%), a reformulação do projeto foi avaliada de forma positiva pelos gestores do projeto e da IES, visto as grandes mudanças implantadas. Além disso, as respostas dos estudantes à questão discursiva da AI apresentaram mudanças significativas, apontando menos críticas negativas ao projeto e muitos elogios. O campus de Joinville, que apresenta o maior

número de alunos vinculados ao projeto, alcançou, no semestre 2014/2, a média de 87,59%, ultrapassando o referencial de 85% estabelecido pela IES.

4. Considerações Finais

A incorporação das TCD ao processo ensino-aprendizagem exige uma ação sistemática de planejamento e pesquisa para a implantação de novas estratégias didáticas e metodológicas, uma vez que as implicações da comunicação digital nos processos educacionais são cada dia mais evidentes e inevitáveis, seja na Educação Presencial ou Educação a Distância.

No estudo de caso apresentado neste artigo, percebe-se os desafios que permeiam o processo de implantação da Educação a Distância nos cursos de graduação presenciais, que vão desde a estruturação pedagógica e tecnológica da IES até o desenvolvimento de uma cultura institucional voltada à construção de novas práticas pedagógicas no contexto da cibercultura.

Apesar de todas as mudanças implementadas pela IES, ainda há muito o que se fazer, uma vez que as práticas pedagógicas de qualquer instituição de ensino contemporânea devem estar em consonância com esse contexto fluído, volátil, instável e conectado que o ciberespaço promove.

As análises realizadas nesta pesquisa não esgotam esse tema tão importante que permeia as instituições de ensino superior do Brasil e do mundo. São necessárias novas pesquisas que possibilitem analisar as implicações dessa congruência atual e inevitável entre Educação a Distância e Educação Presencial, auxiliando gestores educacionais nas tomadas de decisões e/ou intervenções necessárias para a implantação de projetos bem-sucedidos, que operem um processo ensino-aprendizagem em consonância com a dinâmica da cibercultura.

Referências

BRASIL. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*. **Portaria n.º 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port2253-2001.pdf>>. Acesso em: 12 jan./2014.

BRASIL. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*. **Portaria n.º 4.059**, de 10 de dezembro

de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 12 jan./2014.

CATAPAN, Araci Hack. *Pedagogia e Tecnologia: A comunicação digital no processo pedagógico*. In: IX Congresso Internacional de Educação a Distância: Repensando a Aprendizagem por meio da Educação a Distância. São Paulo: ABED, 2002.

CRUZ, Dulce Márcia; MOURA, Tereza Raquel Augsburguer. O professor midiático no ensino presencial: uma pesquisa sobre o apoio docente para a virtualização da sala de aula. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [31]: 291 - 306, julho/dezembro 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÉVY, Pierre. *O Que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

VIANNEY, João e BARCIA, Ricardo Miranda. Universidade virtual: oportunidade de crescimento ou ameaça para instituições de ensino superior. *Revista Estudos*, Associação Brasileira das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior, vol. 26, nov., 1999.

ⁱ Reconhece-se que a 1ª Portaria que cita a modalidade semipresencial é a Portaria 2.253, de 2001, no entanto devido às mudanças apresentadas e as novas perspectivas levantadas, a Portaria 4.059 de 2004 tem sido considerada a precursora da expansão da modalidade semipresencial nos cursos de graduação presenciais.

ⁱⁱ Em *Neuromancer* (1984) o personagem principal é castigado por um erro cometido: é envenenado com uma microtoxina, que danifica seu sistema neural e o impossibilita de se conectar ao ambiente virtual (ciberespaço). Santaella (2007) lembra que a construção de seres etéreos, por meio da inteligência artificial, sugerida no romance *Neuromancer* (1984) atingiu um clímax de popularidade depois do sucesso alcançado pela série de filmes *Matrix*.

ⁱⁱⁱ Atualmente, a TOTVS, empresa multinacional de *softwares* sediada no Brasil, é quem detém os direitos comerciais do *Web Ensino*. De acordo com o site da empresa o *Learning Management System (LMS) Web Ensino* é “uma ferramenta completa para o gerenciamento e oferta de cursos e treinamentos à distância. Versátil, sua construção e configuração permitem uma aplicação eficiente tanto para uso corporativo quanto acadêmico, de pequena ou larga escala, podendo ser customizado de forma a atender as mais diferentes demandas e a integração com sistemas legados”.

^{iv} A Escala de Likert, assim denominada em homenagem ao seu criador Rensis Likert, é uma escala de classificação amplamente utilizada, a qual permite ao respondente expressar, com relativa facilidade, a intensidade de sua opinião dentro dos limites das opções em relação a cada afirmação apresentada. Ao fazer uso da escala de Likert nos questionários, o esperado é que os respondentes indiquem seu grau de concordância ou discordância nas questões relativas aos itens de desempenho que estão sendo medidos.