



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo  
Revista E-Curriculum  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## CURSOS SEMIPRESENCIAIS PARA DEPENDÊNCIAS CURRICULARES

### SEMIPRESENTIAL COURSES FOR CURRICULAR DEPENDENCES

**BUENO, Laury A.**  
labconsult@ig.com.br

#### RESUMO

O grande número de alunos cursando disciplinas em regime de dependência na Universidade Cruzeiro do Sul constitui-se um problema potencialmente grave, cujo efeito sem dúvida contribui para a crescente evasão escolar e o aumento da heterogeneidade nas classes de graduação – forçadas a abrigar tanto alunos regulares quanto aqueles em situação de dependência –, além de outros desdobramentos, inclusive pedagógicos, decorrentes desse quadro complexo. O objetivo deste artigo é fazer uma análise preliminar da questão do ensino semipresencial, onde o aluno está submetido a um processo metodológico híbrido de construção do conhecimento; analisar de forma objetiva uma experiência prática nesta modalidade dentro da instituição para alunos em regime de dependência e, finalmente, propor alternativas que contribuam para o melhor encaminhamento de um problema que aflige não apenas alunos e professores, mas a própria instituição como organização provedora do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação a distância, dependência curricular, cursos semipresenciais.

#### ABSTRACT

The huge and increasing amount of students attending disciplines as a curricular dependence in the Universidade Cruzeiro do Sul have been a great concern to the institution, from with several problem have emerged from, like the crescent school evasion or the rise of graduate classes heterogeneity – as it has been forced to imbound both regular students and those in dependence situation. The objective of this article is to provide a preliminary analysis from the semipresential learning system, in with the students are under a hybrid methodological process of knowledge construction; to objectively present a real and practical experience that used this process to teach students attending dependence disciplines and, finally, to propose some alternative ways that may contribute in solving this complex problem which concerns not only students and professors but also the university as a knowledge provider institution.

**Key-words:** Distance education, curricular dependence, semipresential courses



Revista E-Curriculum, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006.  
<http://www.pucsp.br/ecurriculum>

## 1 INTRODUÇÃO

Num mundo que requer profissionais cada dia mais bem preparados e treinados, e que, não obstante, lhes restringe crescentemente as disponibilidades de tempo para adquirir novos conhecimentos, o ensino a distância – nas suas diversas modalidades – surge como uma opção não apenas viável, mas, em certos casos, necessária. Nesse sentido, muitas instituições de ensino e desenvolvedores de *software*, no Brasil e no mundo, têm despendido tempo e dinheiro no planejamento e aplicação de metodologias de ensino a distância para as mais diversas disciplinas e com vistas aos mais diferentes objetivos.

Olhando de forma mais detida a questão das dependências curriculares – oferecidas a alunos que apresentaram performance insuficiente para a promoção de série<sup>1</sup> –, percebe-se que seu crescimento tanto em número quanto em diversidade nos cursos de terceiro grau, seja em instituições de grande ou pequeno porte, tem se tornado um tema preocupante não apenas para alunos e professores, mas para as próprias instituições, obrigadas a oferecer cursos completos – não raro em complementação a grades curriculares antigas – a estudantes que, de um modo geral, já vêm de uma experiência de baixa performance em seu processo de aprendizagem.

Na Universidade Cruzeiro do Sul as disciplinas da área de marketing, que são ministradas na sua modalidade de dependência curricular no curso de Administração de Empresas, e que são tomadas aqui como ponto de referência para o desenvolvimento da argumentação, atingiram percentuais preocupantes, como pode ser visto abaixo:

**Tabela 1** – Porcentuais anuais de dependência curricular nas disciplinas de Marketing (curso de Administração) em relação ao total de alunos do curso

DISCIPLINA	2001	2002	2003	2004 <sup>†</sup>
Administração Mercadológica I	24,02	6,96	32,07	14,18
Administração Mercadológica II	2,42	4,28	34,73	14,79
<b>Total do curso de Administração</b>	<b>7,42</b>	<b>6,53</b>	<b>7,99</b>	<b>6,19</b>

**Fonte** - Secretaria de Registros Acadêmicos — UNICSUL (nov. 2004)

Independente das causas que levaram a esse alto índice de reprovação nas duas disciplinas – e que devem ser discutidas dentro de um outro contexto – o ponto a ser tratado aqui diz respeito a como esse volume crescente de disciplinas adicionais deverá ser cumprido pelos alunos antes que possam concluir seu curso; e de como esse processo poderá ser administrado pela instituição sem outros prejuízos, que não o tempo adicional exigido aos próprios alunos, aos professores e à própria instituição de ensino.

As exigências cada vez maiores por parte do mercado de profissionais educados e treinados, aliada às dificuldades crescentes dos alunos em cumprir adequadamente grades curriculares extensas e, ainda, ao crescente encarecimento do ensino em todos os níveis têm trazido às administrações universitárias um problema potencialmente grave em longo prazo, e cujo resultado pode ser percebido nos altos níveis de evasão escolar, no aumento da heterogeneidade das classes de graduação – forçadas a abrigar tanto alunos regulares quanto aqueles em situação de dependência curricular – e na diminuição dos recursos investidos nas próprias instituições; sem contar outros fatores, inclusive os pedagógicos, decorrentes desse quadro complexo.

Considerando que disciplinas em regime de dependência acarretam custos adicionais para todos os envolvidos, é fundamental procurar mecanismos que os minimizem, de forma a tornar o menos oneroso possível para os alunos a conclusão de sua graduação. O valor das mensalidades nos cursos de terceiro grau, já inacessíveis para a grande maioria dos brasileiros em idade universitária, pode atingir níveis efetivamente proibitivos quando lhes são adicionados os preços das dependências curriculares (em torno de

20% a 25% das mensalidades para cada disciplina). Esse fator, segundo se observa dentro das próprias instituições, tem sido uma das várias causas do aumento da evasão escolar nas universidades. E tais índices de evasão, em patamares já preocupantes na UNICSUL (Tabela 2), tendem a aumentar à medida que crescem os custos das dependências aos alunos.

**Tabela 2** – Índices anuais de evasão escolar por departamento e curso

CENTRO	PRINCIPAIS CURSOS	2001	2002	2003	2004 <sup>†</sup>
CCHSAE	Educação Artística	7,7	9,0	8,9	7,1
	Geografia	27,7	20,3	5,0	0,0
	História	14,6	11,9	23,2	19,7
	Letras	12,3	14,0	11,9	7,9
	Música	28,6	9,1	5,8	1,9
	Pedagogia	12,1	13,9	12,8	9,3
	Serviço Social	9,4	14,3	13,0	10,7
	<b>Total do Centro</b>	<b>13,1</b>	<b>13,8</b>	<b>12,1</b>	<b>8,8</b>
CETEC	Arquitetura e Urbanismo	18,3	12,9	7,4	0,0
	Ciências da Computação	17,0	19,4	14,0	8,5
	Computação — Redes — TSI	37,0	24,6	30,3	28,6
	Engenharia Civil	24,1	20,5	21,1	13,8
	Engenharia Elétrica	20,6	25,1	18,6	10,3
	Engenharia Mecânica	20,7	22,8	17,9	7,9
	Matemática	25,4	12,3	18,2	32,1
	Tecnologia e Processamento de Dados	15,1	20,2	14,0	8,4
	<b>Total do Centro</b>	<b>19,8</b>	<b>20,2</b>	<b>16,6</b>	<b>10,1</b>
CCBS	Biologia	32,9	28,3	20,4	15,7
	Educação Física	12,4	14,2	17,0	8,8
	Enfermagem	13,6	16,4	9,5	8,9
	Fisioterapia	14,2	13,5	9,9	4,8
	Medicina Veterinária	N.A.	N.A.	N.A.	19,2
	Odontologia	8,0	11,5	6,8	9,8
	Psicologia	13,4	19,3	20,1	10,2
	<b>Total do Centro</b>	<b>14,1</b>	<b>16,3</b>	<b>13,5</b>	<b>9,4</b>
CCAN	Administração	12,1	12,7	11,2	9,2
	Comunicação Social	11,2	14,9	13,4	9,0
	Contabilidade	8,0	12,3	9,9	7,1
	Secretariado Executivo	16,4	17,1	15,3	13,3
	Turismo	10,8	12,1	11,9	7,1
	<b>Total do Centro</b>	<b>11,4</b>	<b>13,4</b>	<b>11,8</b>	<b>8,8</b>
CCJ	Direito	9,9	11,0	13,7	8,0
	<b>Total do Centro</b>	<b>9,9</b>	<b>11,0</b>	<b>13,7</b>	<b>8,0</b>

Fonte - Secretaria de Registros Acadêmicos — Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (nov. 2004)

O objetivo deste artigo é fazer uma análise preliminar da questão do ensino em regime semipresencial, onde o aluno está submetido a um processo metodológico híbrido de construção do conhecimento, analisar de forma objetiva uma experiência prática de ensino nessa modalidade dentro de uma instituição superior privada de grande porte (a Universidade

Cruzeiro do Sul – UNICSUL) e, finalmente, propor caminhos para uma possível solução do problema – ainda que parcial – o qual aflige não só alunos e professores, mas também a própria instituição enquanto provedora do conhecimento.

Para um desenvolvimento mais fluido, o artigo está estruturado em tópicos que procuram encaminhar o raciocínio do leitor por entre os temas mais relevantes de que se trata aqui. Assim, inicialmente discorre-se sobre algumas das características e demandas básicas da educação a distância, cujo objetivo é introduzir o leitor menos familiarizado na questão do uso da Internet na educação e esclarecer desde logo alguns dos pontos fortes e fracos do sistema.

Em seguida, abordam-se algumas especificidades do sistema semipresencial no ensino de uma disciplina humana aplicada – como é o caso da Administração Mercadológica – bem como das vantagens observadas durante sua aplicação, em uma situação real.

Finalmente, são informados os resultados obtidos por ocasião da experiência com o sistema Blackboard Learning System ML (o ambiente de *Learning Management System* escolhido pela UNICSUL para seus programas de EAD – Educação a Distância), bem como oferecida uma conclusão que de forma alguma tem a pretensão de esgotar o assunto.

## **2 CARACTERÍSTICAS E DEMANDAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O uso de novas tecnologias na EAD, principalmente aquelas ligadas à Internet, vem alterando de tal forma a maneira de se ver e fazer educação a distância que muitos autores já começam a falar de uma EAD antes e depois da Internet. Antes dela, percebia-se uma forma de ensino que, basicamente, utilizava apenas tecnologias de comunicação do tipo *um-para-muitos* (rádio, TV) ou de *um-para-um* (ensino por correspondência). Com o surgimento e emprego da rede mundial de computadores em práticas de ensino surge uma terceira possibilidade, a do tipo *muitos-para-muitos*, constituindo-se a EAD hoje numa forma de disseminação do conhecimento que reúne em uma só mídia três formas de interação: *um-para-muitos*, *um-para-um* e, sobretudo, *muitos-para-muitos*. Esta possibilidade de interação ampla entre pessoas dá ao novo ensino a distância via Internet um outro status, levando a sociedade a olhar para ela de maneira diferente daquela com que olha outras formas de EAD (AZEVEDO, 1999).

A educação a distância por meio de uma rede mundial de computadores interligados entre si é uma maneira ainda experimental de criar e construir novos conhecimentos. É, portanto, algo que não pode prescindir do esforço de todos em direção à valorização do

trabalho e das competências internas das instituições de ensino e de todos os seus docentes, de modo a gerir positivamente um processo dialógico de construção de saberes. Sob essa óptica, “destaca-se uma concepção sobre o papel da Internet na Educação [...] como um novo meio para construção de conhecimentos, uma oportunidade para que as pessoas possam discutir, compartilhar e colaborar na elaboração de saberes”(ROCHA, 2003, p. 8).

Contudo, ser um aluno eletrônico é mais do que apenas saber surfar na Internet ou usar um correio eletrônico. O uso da Internet como instrumento de apoio à disseminação do conhecimento, configurando uma nova forma de se ver e fazer educação, não é por si mesmo um instrumento pedagógico acabado. Para ser capaz de retirar desse meio todo o potencial que ele oferece é necessário antes que o aluno seja capaz de atender às demandas dos novos ambientes *on-line* de aprendizagem. É, mais do que tudo, se considerar parte de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa e ser capaz de desempenhar um tipo de papel completamente novo e que a ele está reservado nesta comunidade (AZEVEDO, 2003).

No que diz respeito aos professores, é importante também ter em mente que o bom professor presencial costuma ser também um bom professor virtual, o que afasta a necessidade de experiências perigosas com excelentes gestores de sistemas que nem sempre são excelentes professores (PINTO apud TERRA, 2003). Mas, como ressalta Wilson Azevêdo, especialista em educação a distância, é fundamental ter em mente que, “assim como aprender a usar quadro-negro e giz não faz de ninguém um professor convencional, aprender a usar computador, periféricos e *software* não faz de ninguém um professor *on-line*” (1999, não paginado).

É, portanto fundamental compreender que o professor *on-line* precisa estar antes de qualquer coisa preparado para uma nova pedagogia, pois a Internet não é apenas mais um novo meio no qual ele tem que aprender a se movimentar, mas parte de uma nova proposta pedagógica que ele tem que ajudar a criar e estabelecer com sua vivência prática como professor. Para Azevêdo, ser um professor *on-line* é:

Assumir o papel de companheiro, liderança, animador comunitário [...] algo bem diferente do que tem sido sua atividade na educação convencional. Seu grande talento deverá se concentrar não apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizes em torno da sua própria aprendizagem, de fomentar o debate, manter o clima para a ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo (AZEVEDO, 1999).

Outro aspecto que tem ocupado boa parte do tempo dos especialistas em educação a distância diz respeito aos sistemas de avaliação acadêmica ainda empregados na maior parte das experiências em EAD. De acordo com a professora Ana Cristina Muscas Caldeira (2004), pesquisadora da PUC-SP, “a influência dos princípios tecnicistas ainda é muito forte na organização e estruturação dos sistemas educacionais, que estão apoiados nos padrões tradicionais de notas, critérios de classificação, aprovação, etc.”<sup>2</sup>.

Contudo, ao tentar desenvolver formas de avaliação dos alunos a partir dos pressupostos construtivistas, o professor *on-line* ainda se vê diante de enormes barreiras tanto de ordem teóricas (como um modelo de formação de professores ainda inadequado), como práticas (organização e estruturação dos sistemas de ensino) (CALDEIRA, 2004).

A experiência do pesquisador, durante o ano de 2003, junto a duas classes de alunos de graduação em regime de dependência curricular comprovou essa dificuldade, quando os únicos sistemas de avaliação viáveis encontrados para medir com alguma segurança sua performance acadêmica se resumiram às tradicionais provas, aplicadas em meio virtual nos laboratórios de informática da instituição, com questões de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, verdadeiro-falso e dissertativas, em conjunto com listas de exercícios respondidas por via eletrônica.

Por outro lado, o uso desses meios tradicionais de avaliação com alunos sob um sistema semipresencial, permitiu-nos medir de maneira mais exata as diferenças de performance em relação a turmas que freqüentaram as mesmas disciplinas em regime presencial, uma vez que os métodos de avaliação foram virtualmente os mesmos.

Entretanto, e ainda que os sistemas de avaliação acadêmica neste novo ambiente pedagógico estejam apenas em seus primeiros passos, o mais importante a considerar agora é que o processo de aprendizagem na Era do Conhecimento implica uma nova maneira de se fazer e distribuir conteúdo didático, o que requer dos professores uma nova dinâmica de ensino.

Para José Cláudio Terra, especialista em gestão do conhecimento, “o papel dos trabalhadores do conhecimento é processar conhecimento (criar, organizar, validar e usar conhecimento), processando informações e aprendendo de forma constante” (TERRA, 2003, p. XVIII-XIX). Assim, o aprender se dá à medida que esses trabalhadores do conhecimento consigam, de maneira eficaz: 1) prover acesso a informações personalizadas e relevantes; 2) estimular a experimentação e integrar o aprendizado ao trabalhar-fazer-acertar-errar; 3) fomentar conversas (presenciais e virtuais) entre grupos estratégicos, aumentando a

interatividade intra e interorganizacional; e, finalmente, 4) facilitar, ensinar e fornecer oportunidades para as pessoas escreverem, refletirem e ensinarem.

### **3 O DESAFIO DO ENSINO DE MARKETING EM SISTEMA SEMIPRESENCIAL**

Mercadologia em Administração requer daqueles que se propõem a ensiná-la não apenas conhecimentos teóricos acerca da disciplina, mas também uma razoável vivência prática, isto é, tudo aquilo que costuma ser experimentado e desenvolvido em situação real por um profissional de linha.

Estando incorporada ao rol das ciências humanas aplicadas, a Administração, bem como as disciplinas básicas que a constituem: Administração de Recursos Humanos, Administração da Produção, Administração Financeira, Administração Mercadológica etc.; exige que se adicionem ao arcabouço pedagógico teórico exemplos claros de aplicação do conhecimento, o que pode ser feito não apenas na forma de exercícios e estudos de casos, mas também através da exposição detalhada de casos reais ocorridos dentro das organizações.

Neste sentido, a vivência prática do professor pode adicionar um elemento de grande valor à dinâmica de ensino/aprendizagem neste campo, uma vez que torna as aulas presenciais mais interessantes e interativas. É sempre um desafio, para qualquer professor de marketing, levar seus alunos de administração a se interessarem por temas conceituais de difícil compreensão num primeiro momento, principalmente quando se leva em conta o fato de que grande parte deles jamais percebeu tais conceitos em seu dia-a-dia.

Da mesma forma, é muito fácil para ele perceber, durante sua interação com as classes, o grau de atenção e interesse despertados sempre que casos reais - preferencialmente de sua própria vivência profissional seja ela positiva ou não - são expostos como exemplo, ou contra exemplo de atuação. Alunos de administração são preparados para o exercício de uma profissão que exige visão contextual generalista, liderança e coragem para decidir.

Sendo assim, torna-se muito difícil pretender ajudá-los em sua formação sem nunca ter vivido essas experiências.

Outros aspectos, no entanto, podem ser tão ou mais importantes do que este quando os ambientes utilizados para a divulgação e interação de conteúdos não são os das aulas presenciais clássicas, mas um meio eletrônico com apoio principalmente da Internet. Todos estão de acordo que um dos aspectos que mais preocupam as universidades hoje são os altos índices de evasão escolar, o que não é diferente para os cursos da área de Administração (Tabela 2).

Um dos problemas centrais que giram em torno da educação a distância, e que pode levar a taxas de evasão ainda maiores que aquelas apresentadas pelo ensino tradicional, é justamente a falta de interação pessoal constante ou regular entre professor e alunos ou entre os próprios alunos (MAIA et al., 2004).

Num estudo realizado por professores da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo para cursos não-presenciais e semipresenciais desta e de outras instituições de ensino, foram identificados vários dos motivos que podem levar ao abandono de cursos a distância, como se pode ver abaixo:

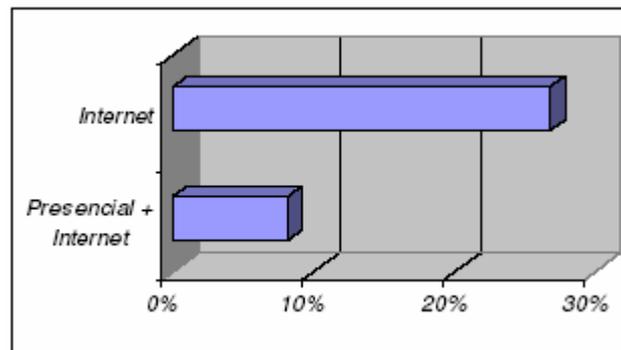
**Tabela 3** – Alegações de alunos sobre os motivos de trancamento e cancelamento nos cursos de EAD da FGV on-line (São Paulo)

Motivo de não conclusão	Variável associada	%
Falta de tempo e/ou disponibilidade para o curso	<i>Pessoal</i>	21
Insatisfação com o ambiente de aprendizagem	Navegação e usabilidade	12
Insatisfação com o conteúdo e as atividades do curso	Estrutura e conteúdo	10
Problemas técnicos, de equipamento, acesso, conexão etc.	Navegação e usabilidade	10
Motivos profissionais	<i>Pessoal</i>	10
Motivos pessoais, de saúde e/ou familiares	<i>Pessoal</i>	9
Insatisfação com a tutoria	Tutoria	8
Insatisfação com o helpdesk, secretaria e administração do curso	Atendimento e suporte ( <i>helpdesk</i> )	7
Insatisfação com a turma	( <i>Inter</i> ) <i>pessoal</i>	4
Falta de conhecimentos pré-requisitos para o curso	<i>Pessoal</i>	2
Motivos financeiros	<i>Pessoal</i>	2
Outros		5
<b>TOTAL</b>		<b>100%</b>

Fonte - Tractenberg, Kubota & Barbastefano (2004, p. 9)

De acordo com esse estudo, quase metade das causas de desistência (48%) é provocada por problemas pessoais, o que reforça a questão da sensação de “abandono” por parte dos estudantes quando o projeto prevê pouco ou nenhum nível de interatividade entre seus participantes. As variáveis associadas a questões tecnológicas (22%) ou de conteúdo dos cursos (10%) apareceram em número bem menor do que as pessoais (TRACTENBERG, KUBOTA, BARBASTEFANO, 2004).

Com relação ao tipo de interação adotado pelo curso, M. Maia et al (2004, p. 10) apontam que “os cursos semipresenciais apresentam média de evasão de 8% enquanto os cursos totalmente a distância apresentam média de índice de evasão de 30%”, o que chama a atenção para o fato de que cursos semipresenciais tendem a apresentar um índice sensivelmente menor de evasão, como mostra o Gráfico 1 a seguir:



**Gráfico 1** – Tipos de interação utilizada na EAD versus média de índice de evasão.

**Fonte** - M. Maia, Meirelles, Pela (2004, p. 7)

A razão para isso é a mesma que já foi identificada por vários outros autores e que se pode perceber facilmente pela própria experiência que temos com os alunos: a interação regular (no mínimo mensal) entre professor e alunos permite manter vínculos que são constantemente reforçados através das aulas presenciais, onde pontos mais difíceis da matéria podem ser mais bem explicados e discutidos e as dúvidas que ainda permaneçam, detalhadamente esclarecidas. Esse processo cria e fortalece a relação entre todos os participantes, permitindo prever uma sensível diminuição dos índices de abandono.

Efetivamente, nossa experiência em 2003 mostrou um único caso de abandono do curso de Administração Mercadológica II, cuja causa foi posteriormente esclarecida como sendo profissional, o que impedia a

presença da aluna na instituição aos sábados – ainda que uma única vez por mês.

A alta incidência de evasão em cursos ministrados exclusivamente pela Internet se deve, provavelmente porque nos cursos totalmente a distância as interações entre alunos e professores são realizadas através de meios totalmente impessoais, sem nenhum encontro presencial.

Os especialistas na área de ensino a distância alertam para o fato de que simplesmente tornar um curso disponível na Internet não é suficiente para que os alunos se sintam atraídos a cursá-lo e, mesmo que o façam, que se motivem a concluí-lo. Pinto (apud TERRA, 2003, p. 252) salienta que “a sensação de abandono aparece como o maior motivo de evasão [...]. Esteja, então, preparado para não só acompanhar os seus alunos, mas também se fazer presente junto a eles”.

Assim, cursos totalmente a distância – por representar interações totalmente a distância entre aluno e professor e entre os alunos –, “tenderiam a gerar nos alunos sentimento de isolamento em relação ao grupo, desestimulando-os a continuarem no curso”. Diferentemente, aqueles que participam de encontros presenciais sentem-se motivados a aprender e a interagir entre si, pois se sentem incluídos em um grupo ou turma (MAIA, MEIRELLES, PELA, 2004).

Alguns pontos, contudo, têm que ser considerados com cuidado antes da implantação de um projeto de ensino com base em ferramentas da Internet (Quadro 1). De acordo com Pinto (2003, p. 249), “existem várias formas erradas de se fazer *e-learning*, mas não existe uma correta”. Em outras palavras, cada projeto é um desafio completamente novo.

### Quadro 1 – Pontos críticos na implantação de um projeto de *e-learning*

FASE	Principais aspectos a considerar:
1. Justificando a implantação do projeto.	É bobagem tentar convencer os gestores da implantação do sistema com argumentos baseados unicamente em redução de custos. Os maiores benefícios geralmente são difíceis de medir nesses termos (conveniência para os treinandos e disponibilidade, por exemplo).
2. Por onde começar?	A aquisição do que há de mais moderno em ambientes de gerenciamento LMS ( <i>learning management systems</i> ) pode não ser a iniciativa mais acertada. A escolha não deve recair sobre esse aspecto da tecnologia, e sim sobre a disponibilidade e facilidade de uso por parte de alunos e professores.
3. Comprar ou produzir conteúdos?	É difícil crer que o <i>e-learning</i> se justifique em uma organização sem conteúdo <i>customizado</i> . Mas deve-se começar pelo simples; o suficiente para preencher as expectativas dos alunos — a pirotecnia é eficiente para entretenimento, mas deixa a desejar quando o assunto é aprendizagem.
4. Quais títulos implementar?	<p>Por que “livrar-se” de tudo aquilo que a instituição já realiza hoje com relativo sucesso? O novo processo não deve ser um “exterminador da história da organização”. Começar pela “conversão” de um curso já maduro traz segurança na hora de formatá-lo.</p> <p>Ademais, além dos aspectos didático-pedagógicos, devem-se levar em consideração também alguns aspectos “estratégicos”, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conteúdo corresponde a um público receptivo a novidades?</li> <li>• Possui o patrocínio da “cúpula” da instituição?</li> <li>• Conta com docentes dispostos a colaborar?</li> <li>• Apresenta baixa obsolescência?</li> <li>• Pode gerar outros produtos na seqüência?</li> </ul>
5. A implantação.	<p>O fato é que, cursos maravilhosamente desenvolvidos não chegaram a produzir <i>um grama</i> sequer de aprendizagem. Portanto, é fundamental garantir os seguintes pontos para uma implantação eficaz:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A qualidade de acesso garantida.</li> <li>• Acompanhar os alunos, fazendo-se presente junto a eles (a sensação de abandono é o maior motivo de evasão).</li> <li>• A aprendizagem não se dá na sala de aula, nem na Web. Ela acontece na cabeça do aluno.</li> <li>• Um bom professor presencial costuma ser um bom professor a distância (ao menos é o que diz a prática).</li> <li>• “<i>Content may be king, but infrastructure is God</i>” (em outras palavras: é melhor um curso de segunda com infra-estrutura de primeira que um curso de primeira com infra-estrutura de segunda).</li> <li>• Tenha sempre um Plano “B”.</li> </ul>

Fonte - Adaptado de PINTO apud TERRA (2003, p. 249-53)

Entretanto, de todos os pontos críticos possíveis de identificar num projeto de implantação de educação a distância (*e-learning*) com base na Internet, nenhum é mais representativo do que aquele que envolve a construção de uma nova maneira de produzir e difundir conhecimento.

Sendo assim, “da mesma forma que a educação a distância (EAD) convencional exigiu o desenvolvimento de uma pedagogia específica, a educação *on-line* exige o desenvolvimento de um modelo pedagógico específico”. Essa nova pedagogia *on-line* deverá basear-se em três aspectos-chave, sem os quais será impossível obter sucesso. São eles: (1) o

trabalho em equipe, (2) o aprender trabalhando e (3) a inteligência coletiva (FERNANDES, FERNANDES, 2002).

#### **4 AS VANTAGENS DAS DEPENDÊNCIAS MINISTRADAS EM SISTEMA SEMIPRESENCIAL**

Um dos problemas que vêm afligindo parte do professorado de terceiro grau nas universidades privadas atualmente é, além da grande heterogeneidade da população discente, a própria insatisfação dos alunos com relação ao modelo didático que lá se aplica. De acordo com Moran (2004), “os alunos não agüentam mais nossa forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida.”

Outro aspecto preocupante para as próprias instituições de ensino com relação à forma tradicional como se produz e dissemina conhecimento é aquilo que a professora Carmem Maia, diretora de desenvolvimento tecnológico e ensino interativo da Universidade Anhembi-Morumbi – SP, chamou de “‘caixa preta’ da sala de aula”, numa referência à “incógnita angustiante” para qualquer reitoria que significa não saber o que efetivamente ocorre na interação entre o professor e seus alunos. Mas, por que “caixa-preta”, perguntariam alguns? Segundo Maia:

Porque, apesar de o professor iniciar o ano letivo em reuniões de planejamento, participar de programas de capacitação docente e elaborar o plano de ensino de sua disciplina, buscando integrá-la com outras disciplinas do curso, o momento da aula presencial é vivido apenas por ele e sua turma de alunos (MAIA apud TERRA, 2003, p. 9).

Trata-se de uma constatação tão perturbadora quanto verdadeira. O pesquisador, apenas como exemplo, pode dizer que, depois de alguns anos na instituição onde leciona, jamais presenciou as exposições de qualquer um de seus colegas aos seus alunos – o que, provavelmente, é o mesmo no caso de vários dos coordenadores e diretores da mesma instituição. Como, então, registrar e preservar como parte do patrimônio da instituição aquele que é o momento em que se concretiza a principal relação da universidade com seus alunos?

Talvez por isso puderam-se perceber nos últimos anos um movimento cada vez mais intenso em direção a um ensino diferenciado, com a utilização de novas ferramentas pedagógicas que ofereçam instrumentos com potencial para tirar o sistema educacional do atual marasmo e, adicionalmente, tornar o aprendizado mais interessante para o aluno e

menos custoso para as mantenedoras. O sistema semipresencial, ou bimodal (parte presencial e parte à distância), tem sido apontado como uma possível alternativa.<sup>3</sup>

Se há certa cautela por parte das instituições em implantar novas formas de ensino de maneira abrupta, isso é plenamente compreensível; afinal, uma estrutura estabelecida ao longo de muitos anos de experimentações e aperfeiçoamentos não pode ser modificada do dia para a noite sem que ocorram problemas de toda ordem. A experiência semipresencial pode ser, contudo, uma forma ao mesmo tempo prudente e inovadora de transformação do modelo atual em algo mais arrojado e mais bem adaptado aos tempos atuais.

Com relação à diversidade do alunado, costuma-se dizer que, numa mesma classe, normalmente se encontra o melhor e o pior dos mundos. A frequência em classes regulares de alunos em situação de dependência só vem agravar esse problema, pois adiciona mais um tipo de público específico a um conjunto já extremamente diverso. A experiência realizada na UNICSUL com alunos em regime de dependência curricular demonstrou, durante 2003, algumas vantagens em relação às classes tradicionais que, pelo menos em certos aspectos, eliminou a questão de heterogeneidade ao reunir num mesmo espaço presencial estudantes que compartilhavam uma mesma situação acadêmica.

A primeira grande vantagem percebida no sistema semipresencial foi a própria característica das classes, exclusivamente composta por alunos em situação de dependência curricular. Considerando que todos esses estudantes já haviam tido um primeiro contato com a disciplina, ainda que reprovados por insuficiência acadêmica ou excesso de faltas, tornou-se mais fácil ministrar os temas exigidos no currículo. Isso permitiu que o professor se concentrasse prioritariamente em tópicos mais centrais do ponto de vista conceitual, reforçando elementos-chave do aprendizado ao invés de retomar em aulas presenciais assuntos periféricos ou complementares que, nas classes regulares, são obrigatórios.

Na Universidade Cruzeiro do Sul durante o ano letivo de 2003 foram ministradas pelo autor aulas de Administração Mercadológica<sup>4</sup> para um total médio de 774 alunos, distribuídos em 12 turmas, a grande maioria (97%) no período noturno (Tabela 4). Desse total, apenas 3% foram assistidos em regime semipresencial, constituindo duas classes de alunos que atendiam às disciplinas de Administração Mercadológica I e II em situação de dependência ou adaptação<sup>5</sup> – todos cursando o 3º ou 4º anos regulares da instituição. Ainda que pouco representativo do ponto de vista do universo de estudantes do curso de Administração de Empresas – cerca de 2.200 no total – a experiência do projeto pode ser vista como importante no sentido de agregar novos caminhos possíveis na maneira de se

tratar a questão do regime de dependência, não apenas na disciplina de Administração Mercadológica mas também nas demais.

**Tabela 4** – Total de alunos por turma e disciplina no ano letivo 2003.

TURMA	TOTAL	
	Nº	%
1º ano – Turma 1 – Administração Mercadológica I	89	11,5
1º ano – Turma 2 – Administração Mercadológica I	83	10,7
1º ano – Turma 3 – Administração Mercadológica I	90	11,5
1º ano – Turma 4 – Administração Mercadológica I	84	10,9
1º ano – Turma 5 – Administração Mercadológica I	67	8,7
2º ano – Turma 1 – Administração Mercadológica II	68	8,8
2º ano – Turma 2 – Administração Mercadológica II	71	9,2
2º ano – Turma 3 – Administração Mercadológica II	73	9,4
2º ano – Turma 4 – Administração Mercadológica II	75	9,7
3º ano – Turma 1 – Marketing Digital	51	6,6
<b>1º ano – Turma Y – Administração Mercadológica I</b>	<b>16</b>	<b>2,1</b>
<b>2º ano – Turma X – Administração Mercadológica II</b>	<b>7</b>	<b>0,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>774</b>	<b>100</b>

Fonte - Elaboração do autor

Os diversos módulos dos cursos, previstos nos respectivos planos e ensino, foram mantidos para ambos os regimes, presenciais e semipresencial. Para isso, optou-se por uma sistemática de aulas que previa a exposição e o debate em sala apenas dos tópicos-chave da disciplina, deixando para os estudos individuais e para os trabalhos desenvolvidos de forma não-presencial a revisão de temas secundários, complementares ou as tarefas periféricas em relação à matéria. Tal procedimento, como previsto, mostrou-se plenamente satisfatório, uma vez que o fato de praticamente todos os alunos estar cursando a disciplina pela segunda vez permitia supor desde o início que boa parte do conteúdo não seria novidade a eles.

Com aulas aos sábados pela manhã, das 8h00 às 11h35 (15 minutos de intervalo), e frequência de apenas uma vez por mês, o curso fez uma carga horária anual total de 40 horas/aula presenciais. Foi estruturado para 80 horas/aula, deixando para as tarefas não-presenciais a complementação das 40 horas/aula restantes, o que se fez na forma de tarefas voltadas para a leitura e pesquisa dos livros-texto e resposta às questões contidas nas várias listas de exercício preparadas para as revisões de matéria, ambos apoiados, além dos encontros mensais, por contato via e-mail, através dos sites da escola <<http://www.unicsul.br/adm>> ou do site do próprio professor <<http://www.geocities.com/laurybueno>>.

A ferramenta virtual utilizada para o gerenciamento dos cursos semipresenciais na sua parte não-presencial foi o Blackboard Learning System ML™, um dos muitos *softwares*

da classe *learning management systems* (LMS) oferecidos pelo mercado, mais popularmente conhecidos pela marca *Blackboard*.

## 5 RESULTADOS OBTIDOS

Após um ano de aulas em regime semipresencial, ficou clara a performance superior das turmas em regime de dependência (Turmas X e Y) quando comparadas às classes que cursaram a disciplina regular de forma exclusivamente presencial (Turmas 1 a 5 para as primeiras séries e Turmas 1 a 4, para as segundas séries), como mostra a Tabela 5.

O sistema de avaliação considerou uma bateria anual de quatro provas intermediárias (PI) mais duas provas regimentais interdisciplinares da instituição (PRI), para as turmas presenciais cursando as disciplinas regulares, e de duas provas intermediárias (PI) mais duas provas regimentais interdisciplinares específicas (aqui também classificadas como PRI), para as turmas semipresenciais cursando disciplinas em regime de dependência curricular. As oito listas de exercícios, que nos cursos presenciais foram trabalhadas como sendo ferramenta pedagógica de apoio, nas turmas semipresenciais foram considerados instrumentos de avaliação complementar.

Para todas as turmas foram realizados dois exames finais, sendo um regular (dezembro) e um especial (janeiro do ano seguinte), sempre que os alunos não conseguissem pontuação suficiente para a promoção de série (média anual igual ou superior a sete). Todos esses instrumentos de avaliação consideram uma notação de zero a dez.

De acordo com a Tabela 5, as médias apresentadas por cada turma ao longo do ano letivo permitem as seguintes conclusões a respeito dos regimes presenciais e semipresencial, considerando que os instrumentos de avaliação foram na maioria dos casos os mesmo em cada uma das séries analisadas, alterando-se apenas – em uma parte deles – o seu sistema de aplicação (tradicional, em papel, ou virtual, com o uso de computadores):

**Tabela 5** – Relação de notas médias por classe e série em cada prova do ano letivo 2003.

TURMAS	1ª PI (ABR 2003)	2ª PI (MAI 2003)	1ª PRI (JUN 2003)	3ª/2ª PI (SET 2003)	4ª PI (OUT 2003)	2ª PRI (NOV 2003)	Exame Final	Exame Especial
	Média da classe	Média da classe	Média da classe	Média da classe	Média da classe	Média da classe	Média da classe	Média da classe
1º ano – Turma 1	4,02	4,70	5,65	4,28	5,20	7,01	3,97	3,49
1º ano – Turma 2	4,07	4,85	5,44	3,72	4,42	6,60	3,39	3,22
1º ano – Turma 3	4,02	4,83	5,51	4,10	4,77	6,92	3,56	2,41
1º ano – Turma 4	3,70	5,15	5,13	4,14	5,46	6,58	3,62	3,57
1º ano – Turma 5	4,24	4,99	5,47	4,08	6,16	5,52	4,03	3,72
2º ano – Turma 1	3,09	3,83	5,74	4,36	6,58	6,91	3,82	3,81
2º ano – Turma 2	3,40	3,76	6,53	4,33	6,35	7,33	2,91	3,43
2º ano – Turma 3	3,06	3,54	6,26	4,16	5,81	6,58	3,37	3,22
2º ano – Turma 4	3,83	4,10	6,40	4,14	6,36	6,37	2,92	3,65
3º ano – Turma 1	3,97		5,32	5,55		4,86	3,96	3,23
1º ano – Turma Y	4,44		6,75	3,84		7,27	4,24	
2º ano – Turma X	5,70		6,34	4,93		7,79	4,22	5,50

Fonte - Elaboração do autor com base no seu Relatório de Controle de Notas (2003)

*1ª Prova Intermediária:*

A média de notas da Turma Y (semipresencial), 4,44, foi um pouco superior às das demais cinco turmas (presenciais), ainda que não num nível muito acentuado (médias entre 3,70 e 4,24). Já a média da Turma X, 5,70, mostra uma performance sensivelmente acima da das quatro turmas presenciais cursando a mesma série, cujas médias oscilaram entre médias de 3,09 a 3,83.

*2ª Prova Intermediária (3ª, para as turmas presenciais):*

Nesta avaliação, a Turma Y apresentou uma média inferior a das turmas presenciais (3,84 contra uma faixa de médias entre 3,72 e 4,28), num nível pouco representativo. A Turma X, por sua vez, manteve uma performance superior (4,93), se bem que num patamar menos expressivo (faixa entre 4,14 e 4,36 das presenciais).

*Exame final:*

No exame final das disciplinas, a Turma Y apresentou uma média geral de 4,24, contra uma faixa de médias entre 3,39 e 4,03 das cinco turmas

presenciais de 1º ano. No 2º ano, a Turma X apresentou média geral de 4,22, o que correspondeu a uma média sensivelmente superior àquelas entre 2,91 e 3,83 conseguidas pelas turmas presenciais cursando a mesma série.

*Demais avaliações:*

As comparações entre turmas presenciais e semipresenciais para as demais avaliações não são representativas, já que as provas regimentais aplicadas às turmas regulares foram do tipo interdisciplinar (PRI – trinta questões distribuídas por entre as disciplinas que compõem a grade curricular de cada série), enquanto os alunos em regime de dependência realizaram provas específicas de Administração Mercadológica I ou II.

Contudo, se considerarmos que muito provavelmente os alunos regulares *não* foram prejudicados pelo fato de a prova ser interdisciplinar (o que só ocorreria na improvável hipótese de que a maioria deles fosse mais hábil em marketing do que nas demais sete disciplinas da grade), percebe-se que as médias das Turmas Y e X, respectivamente 6,75 e 7,27 para as 1ª e 2ª PRI da 1ª série e 6,34 e 7,39 para as 1ª e 2ª PRI da 2ª série, representam médias bem acima daquelas obtidas por todas as turmas presenciais, as quais oscilaram de um mínimo de 5,13 até um máximo de 7,33.

Quanto ao exame especial, apenas um aluno do regime semipresencial o realizou, o que impossibilita qualquer análise comparativa com as turmas presenciais.

**Tabela 6** – Índices de aprovação/reprovação por turma em Administração Mercadológica I e II – ano letivo 2003

TURMA	APROVADOS <sup>††</sup>		EXAME ESPECIAL		REPROVADOS		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º ano – Turma 1	60	67,4	16	18,0	13	14,6	89	100
1º ano – Turma 2	42	50,6	22	26,5	19	22,9	83	100
1º ano – Turma 3	49	54,4	18	20,0	23	25,6	90	100
1º ano – Turma 4	49	58,3	13	15,5	22	26,2	84	100
1º ano – Turma 5	42	62,7	11	16,4	14	20,9	67	100
2º ano – Turma 1	42	61,8	17	25,0	9	13,2	68	100
2º ano – Turma 2	37	52,1	24	33,8	10	14,1	71	100
2º ano – Turma 3	40	54,8	19	26,0	14	19,2	73	100
2º ano – Turma 4	36	48,0	24	32,0	15	20,0	75	100
3º ano – Turma 1	37	72,5	12	23,5	2	4,0	51	100
<b>1º ano – Turma Y</b>	<b>15</b>	<b>93,8</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>1</b>	<b>6,2</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
<b>2º ano – Turma X</b>	<b>6</b>	<b>85,7</b>	<b>1</b>	<b>14,3</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	<b>7</b>	<b>100</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>455</b>	<b>58,8</b>	<b>177</b>	<b>22,9</b>	<b>142</b>	<b>18,3</b>	<b>774</b>	<b>100</b>

Fonte - Elaboração do autor com base no seu Relatório de Controle de Notas (2003)

Após os respectivos períodos de avaliações aplicadas a todas as turmas ao término do ano letivo de 2003, os resultados das turmas presenciais cursando disciplinas regulares e daquelas em regime semipresencial, cursando as mesmas disciplinas, porém em regime de dependência, puderam apontar resultados promissores sobre o emprego do sistema bimodal que alia aulas presenciais com atividades através da Internet.

Os índices de aprovação final, após os exames final e especial, demonstraram um resultado claramente favorável às turmas semipresenciais, com taxas de 93,8% e 100% para as disciplinas de Administração Mercadológica I e II, respectivamente – superior, portanto, à média geral de aprovação, representada por 81,7% do total geral de alunos no período analisado – incluindo os em regime semipresencial –, como mostra a Tabela 6.

Se considerarmos a performance de aprovação diretamente entre alunos dos dois sistemas, temos as taxas de 93,8% e 100% dos alunos em regime semipresencial, anteriormente apresentadas contra 77,9% e 83,3%, respectivamente para as 1ªs e 2ªs séries dos cursos totalmente presenciais (Administração Mercadológica I e II). Em termos gerais, o índice composto do regime semipresencial apresenta-se no patamar de 95,6% de aprovação, contra 81,2% dos alunos em regime tradicional de aulas.

## CONCLUSÃO

Considerando o desenvolvimento atual das técnicas de ensino a distância e seu avanço contínuo com o advento da Internet, e em vista dos resultados positivos obtidos com a experiência dos cursos semipresenciais para alunos em regime de dependência na instituição analisada – mais especificamente nas disciplinas de Marketing – é possível considerar que já se pode perceber uma solução viável em muitos aspectos para o problema do crescimento desenfreado das dependências curriculares nas universidades.

E essa solução pode passar pelo emprego em grande escala dos cursos semipresenciais – 50% da carga horária em sala de aula e 50% via Internet – para todas as disciplinas em sistema de dependência curricular nos diversos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior sejam elas de pequeno, médio ou grande porte.

Os investimentos necessários em informatização (pelo menos no que se refere ao seu núcleo básico) já foram em boa parte feitos pela grande maioria das universidades brasileiras, e o uso de ferramentas cada vez mais bem integradas aos seus padrões e sistemas pedagógicos – como é o caso do *Blackboard* na UNICSUL – é um outro fator que não só justifica essa estratégia (pois são ferramentas caras e, uma vez à disposição, precisam ser intensamente utilizadas), como também a incentiva.

Mesmo levando em conta que a experiência aqui relatada não possa por si só constituir prova inquestionável dos benefícios do sistema semipresencial – dado principalmente ao número relativamente pequeno de alunos nesta modalidade em comparação com os do sistema tradicional (apenas 3%) – o experimento oferece uma alternativa viável para novos testes, mais amplo e envolvendo agora um contingente maior de alunos.

Durante todo o ano letivo de 2004 vários alunos procuraram a instituição interessados em cursos semipresenciais para as disciplinas de marketing em regime de dependência. O fato de serem ministradas aos sábados e apenas uma ou duas vezes ao mês, torna-as uma alternativa interessante para muitos estudantes com impossibilidade de adicionar matérias em regime de dependência – as quais necessitam cumprir para concluir o curso – a grades semanais já tomadas pelas várias disciplinas regulares. Infelizmente a UNICSUL não as disponibilizou este ano, alegando seu alto custo de manutenção e a necessidade de classes

com no mínimo 30 alunos, o que nos parece um número demasiado alto dentro da proposta de um atendimento mais próximo ao aluno.

Entretanto, um ponto que parece crucial e merece ser mais bem discutido quando o tema é o número mínimo de alunos necessário para um curso semipresencial, é o da falta de comunicação eficaz junto ao corpo discente dos produtos oferecidos pela instituição. Nesse sentido, parece absolutamente fundamental que a universidade prepare e execute de maneira mais rápida e intensa campanhas de informação que efetivamente atinjam todo o alunado, esclarecendo pontos fundamentais sobre os projetos propostos, como o tipo de curso que está sendo oferecido, as disciplinas disponíveis, os programas exatos de aulas presenciais e não-presenciais, os conteúdos programáticos, sistemas de avaliação empregados etc. Dessa forma, é razoável prever que a procura por cursos semipresenciais, principalmente naquelas disciplinas que devem ser cursadas como complementação curricular – como é o caso das dependências – deverá ser muito maior no futuro do que a que ocorreu em 2003.

Ademais, através desse sistema pedagógico pode-se prever que ao longo de poucos anos haverá uma diminuição drástica do número de disciplinas pendentes, ainda por cumprir, por alunos de diversas áreas cursando séries mais avançadas. Esses alunos, que por força de exigência curricular mantêm-se na instituição, freqüentando poucas aulas presenciais ao lado de alunos regulares, via de regra apresentam uma performance acadêmica inferior, o que só contribui para o aumento da heterogeneidade nas salas de aula e para o surgimento de um aluno que, por não conseguir ver uma conclusão em tempo razoável para seu curso, se torna a cada dia mais desmotivado.

Os benefícios para os alunos são muitos, como um desimpedimento mais rápido de suas pendências acadêmicas e a possibilidade de uma conclusão de seu curso no período normal previsto na matrícula. Para os professores, as vantagens se dão de várias formas, dentre elas a de poder trabalhar públicos diferentes com metodologias igualmente diferentes; quanto à instituição, as vantagens também se apresentam de diversas maneiras, a principal delas consistindo na desmobilização de contingentes em quantidades já preocupantes de alunos em situação de pendência curricular, os quais exigem, entre outras coisas, o oferecimento regular de disciplinas que, não raro, já foram até extintas das grades atuais.

Sendo assim, consideramos o emprego do sistema semipresencial para disciplinas em regime de dependência uma solução viável e, em grande medida, ideal para um melhor encaminhamento deste que vem se tornando um dos grandes problemas do ensino de nível superior hoje, e que se apresenta na forma de alunos descontentes com salas cada dia mais lotadas, professores preocupados com sistemas de ensino que não atendem ao mesmo tempo

uma população tão diversa e instituições em busca de novas formas de estancar a crescente evasão escolar.

---

### NOTAS

1 Considera-se como dependência curricular a disciplina que, alocada em semestre anterior ao do atual enquadramento do aluno, não tenha sido cursada ou em que conste reprovação, exceto para alunos transferidos externos e portadores de diplomas, que terão um prazo estipulado pela secretaria do curso para se adequar à grade normal.

2 Para uma visão mais detalhada sobre a avaliação de alunos no ensino a distância (EAD), ver: CALDEIRA, Ana C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 7 a 10 de setembro de 2004 – Salvador – BA (Anais). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>.

3 Para uma discussão mais detalhada deste tema, ver: MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. 11º CIED, abril de 2004.

4 Uma pequena parte dos alunos, mais exatamente 51 (ou 6,6% do total), recebeu aulas de Marketing Digital, uma disciplina específica do curso de Administração com ênfase em Marketing ministrada apenas durante o 3º ano do curso.

5 Apenas dois estudantes freqüentaram o curso de Administração Mercadológica I na condição de alunos em *adaptação* (complementação da grade curricular, geralmente motivada por transferência de instituição). O fato, portanto, não tem influência significativa na análise.

† Primeiro semestre do ano.

†† Alunos aprovados sem exame (cumprimento de média mínima regulamentar igual a 7,0 pontos durante o ano letivo), mais alunos aprovados após a realização de exame regular, conforme regimento interno da instituição.



---

## REFERÊNCIAS

AZEVÊDO, W. Muito Além do Jardim de Infância: o desafio do preparo de alunos e professores on-line. **Conect@ - Revista on-line de Educação a Distância**, n. 2, setembro 2000.

\_\_\_\_\_. Panorama atual da educação a distância no Brasil. **VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, agosto de 1999. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/paper\\_visem/wlson\\_azevedo.htm](http://www.abed.org.br/paper_visem/wlson_azevedo.htm)>. Acesso em: 1º de novembro de 2004.

AZEVÊDO, W. **Panorama atual(izado) da educação a distância no Brasil**. Aquifolium Educacional, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos/panorama2.htm>>. Acesso em: 1º de novembro de 2004.

CALDEIRA, A. C. M. Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos. 11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – 7 a 10 de setembro de 2004 – Salvador – BA (Anais). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/033-TC-A4.htm>>. Acesso em: 2 de novembro de 2004.

FERNANDES, M. C. P. ; FERNANDES, J. R. Metodologia construtivista usando um ambiente de software baseado na Web. ADED – **Associação Brasileira de Educação e Distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&inoid=145&sid=114&tpl=printerview>>. Acesso em: 31 de maio e em 6 de novembro de 2004.

MAIA, C. S. R. Casa de ferreiro, espeto de pau — a gestão do conhecimento em empresas produtoras de conhecimento. In: TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento e e-learning na prática**. São Paulo: Negócio Editora, 2003, pp. 3-12.

MAIA, M. C., MEIRELLES, F. S.; PELA, S. K. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância no Brasil**. São Paulo, EAESP Fundação Getulio Vargas, 2004.

MORAN, J. M. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. **11º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** – 7 a 10 de setembro de 2004 – Salvador – BA (Anais), abril de 2004. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/congresso\\_2004/por/htm/153-TC-D2.htm](http://www.abed.org.br/congresso_2004/por/htm/153-TC-D2.htm)>. Acesso em: 2/novembro/2004

PINTO, A. L. S. Este adolescente chamado e-learning. In: TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento e e-learning na prática**. São Paulo: Negócio Editora, 2003, pp. 249-53.

ROCHA, H. V. TelEduc: software livre para educação a distância. In: SILVA, M. **Educação on-line**. São Paulo: Loyola, 2003

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento e e-learning na prática**. São Paulo: Negócio Editora, 2003.

TRACTENBERG, L., KUBOTA, L. C.; BARBASTEFANO, R. G. **Avaliação da qualidade percebida em cursos a distância: o caso do FGV Online**. São Paulo: EAESP Fundação Getulio Vargas, 2004.

WICKERT, M. L. S. **O futuro da educação a distância no Brasil**. Palestra apresentada na mesa-redonda O Futuro da Educação a Distância no Brasil, promovida pelo Centro de Educação Aberta Continuada / CEAD, da Universidade de Brasília, em 5 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead/lucia1.htm>> Acesso em: 7 de novembro de 2004.



**Recebido em:** 27/07/2005

**Aceito em :** 17/08/2005

---

**Para citar este artigo:**

BUENO, Laury A. Cursos semipresenciais para dependências curriculares. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: dd/mm/ano.

**Breve currículo do autor:**

**Laury A. Bueno**

Docente na Universidade Cruzeiro do Sul — UNICSUL e Mestrando em Administração na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PPGA PUCSP.

