



O ENSINO SEMIPRESENCIAL, DO PONTO DE VISTA DO ALUNO

STUDENT'S PERCEPTION OF BLENDED-LEARNING

QUEVEDO, Angelita

Coordenadora da Coordenadoria de Educação a Distância da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



RESUMO

Os propósitos desse estudo longitudinal são a) compreender a realidade da educação semipresencial a partir da ótica da teoria de aprendizagem experiencial; b) usar os resultados para ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos sobre a educação semipresencial; e c) contribuir para desenvolver conhecimento sobre a formação de professores de língua e a inserção de tecnologias de informação e comunicação na educação. Um total de 84 alunos participaram como voluntários. Os dados foram coletados na disciplina Formação de Professores de Língua para/no contexto digital nos anos de 2008, 2009 e 2010. Os dados foram coletados com base nas respostas dadas a um questionário e nas mensagens postadas nos fóruns de discussão. Os dados trazem uma contribuição significativa para o entendimento da percepção do aluno sobre a educação semipresencial relativo às questões de desenho de curso, mediação docente, interação, estilos de aprendizagem, dentre outras. De maneira geral, a experiência da educação semipresencial tem contribuído significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

Palavras-chave: Educação semipresencial - teoria de aprendizagem experiencial - formação de professores - ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT

The purposes of this study are a) to understand the reality of blended-learning on the grounds of the theory of experiential learning; b) to use the research findings to widen the theoretical-methodological knowledge about blended-learning; c) to contribute to knowledge development about the formation of language teachers and information and communication technology insertion in education. The participants were 84 students who volunteered to participate in the research. Data was collected in the discipline Forming Language Teachers to/for digital environments in 2008, 2009 and 2010. Data was collected from a questionnaire and from messages that were post in the discussion forums. The results show an important contribution to the understanding of the student's perception of blended-learning as it relates to course design, teacher's mediation and interaction, learning styles among other issues. Overall, blended-learning experience has contributed in high value to the students' personal and professional formation.

Key-words: Blended-learning - Experiential learning theory - Formation of teachers - Virtual learning environments.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Devido às exigências que vem sendo impostas pelo desenvolvimento tecnológico e à grande difusão dos computadores em diferentes setores da sociedade, podemos afirmar que ainda hoje, no Brasil, uma das mais visíveis lacunas dos cursos de formação de professores talvez seja a de não preparar adequadamente o futuro profissional para contextos digitais de aprendizagem, considerando as potencialidades e os limites das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem.

Educar na sociedade de informação é investir no desenvolvimento de competências que permitam atuar efetivamente na produção de bens e serviços, tomar decisões fundadas no conhecimento, operar os novos meios e ferramentas tecnológicas e formar indivíduos para “aprender a aprender”, capazes de lidar com o crescimento contínuo e acelerado das TIC.

Nóvoa (1992, p.09), afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Takahashi (2000, p. 49) reforça que “as licenciaturas necessitam de injeção enérgica, mas muito ponderada, de uso de tecnologias de informação e comunicação, para contemplar a formação de professores familiarizados com o uso dessas novas tecnologias.”

Para que os futuros professores sejam capazes de compreender as mudanças impostas pela inserção da tecnologia na educação de modo a serem, eles próprios, participantes e agentes ativos na mudança de paradigma, Belloni (2001) aponta alguns caminhos:

... integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico, competente. Isto exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade. (BELLONI, 2001, p.10)

No Brasil, os incentivos ao uso das TIC em escolas e no desenvolvimento de pesquisas começaram com uma série de ações do governo brasileiro na década de 90. Um programa chamado PROINFO (mais detalhes em <http://www.proinfo.mec.gov.br/>) foi lançado para disseminar as TIC nas escolas públicas brasileiras e para o apoio aos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas mesmas.

Em 1996, o governo aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reconheceu o ensino a distância como uma modalidade educacional válida para todos os níveis de educação no Brasil. A partir desse momento, cursos de pós-graduação a distância

começaram a ser oferecidos por todo o território brasileiro. Em 1998, o Ministério de Educação autorizou a modalidade do ensino a distância para cursos de graduação. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação autorizou todas as universidades, faculdades e centros tecnológicos a oferecerem até 20% da carga curricular dos cursos reconhecidos e em andamento, o uso da modalidade a distância. Na mesma época, documentos oficiais eram publicados e exigiam a urgente incorporação das TIC nos cursos de licenciatura na tentativa de uma renovação educacional que pudesse integrar o indivíduo à sociedade moderna de informação.

Seguindo esse movimento, a Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) apoiou a reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Portuguesa/ Língua Inglesa, Língua Portuguesa/ Língua Francesa, Língua Portuguesa/ Língua Espanhola que introduziu a modalidade de educação semipresencial (ou misto) no currículo dos cursos. Essa modalidade mistura práticas educacionais tradicionais com práticas utilizadas na educação a distância.

A equipe responsável pela reforma curricular entende que o desenvolvimento das competências necessárias para o uso das TIC na educação não é uma mera questão de se adquirir habilidades técnicas mas uma questão de refletir sobre o processo de aprendizagem, concebendo a tecnologia como uma ferramenta sociocultural criada com base no desenvolvimento histórico do conhecimento humano. Portanto, integrar as TIC ao currículo de modo a tornar os futuros professores indivíduos autônomos, ativos e responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem e inseri-los na cultura digital é um modo de prepará-los para enfrentar os desafios impostos pela sociedade em suas vidas profissionais.

Barreto et alli (2006) fizeram um levantamento de como as TIC foram usadas na educação com base nas teses e dissertações defendidas no Brasil entre 1996 e 2002. O estudo analisou elementos e relações visando ao mapeamento de três tendências de incorporação educacional: a) como estratégia para o desenvolvimento de diversos programas de ensino a distância; b) como possibilidade de aperfeiçoamento do ensino presencial e c) como elemento-chave para a constituição de um ensino virtual. No estudo feito, três blocos de pesquisas foram identificados: a) as que focaram as discussões macro objetivando as políticas de inserção das TIC, b) a inserção das TIC no processo de ensino-aprendizagem como um todo nas modalidades de educação presencial, a distância e em contextos mediados pelo computador e c) os usos das TIC de acordo com os suportes específicos, necessidades ou conteúdos.

De um conjunto de 186 dissertações e teses analisadas, 30% delas focaram na incorporação das TIC em cursos de formação de professores. Dentre essas pesquisas, 60% delas trataram da questão no contexto de aprendizagem a distância, 22% discutiram as TIC na educação presencial e somente 12% se referiram ao ensino virtual, ou seja, ensino mediado por meios eletrônicos. O gráfico 1 mostra que de 2000 a 2002, o número de pesquisas na área do ensino virtual aumentou sensivelmente.

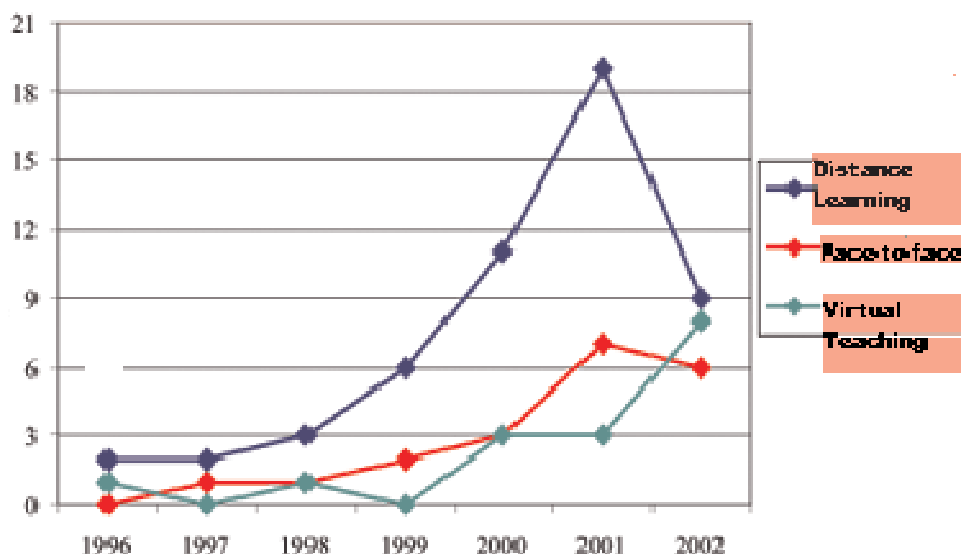


Gráfico 01: O desenvolvimento das pesquisas com TIC

Fonte: Barreto et alli (2006, p.36)

Barreto et alli (2006) salientam que muitas dessas pesquisas criticaram a ausência de recursos alocados nos cursos de licenciatura impedindo que os futuros professores se apropriassem das TIC. Com base em seu estudo podemos afirmar que pesquisas com foco em educação semipresencial ou mista ainda tem sido poucas.

No curso de Letras da PUC-SP, os alunos cursam uma disciplina semipresencial por semestre, totalizando 6 disciplinas para o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e 8 disciplinas para os cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa/ Língua Inglesa, Língua Portuguesa/ Língua Francesa e Língua Portuguesa/ Língua Espanhola. Dessa forma, os alunos se beneficiam do potencial da educação a distância para o seu desenvolvimento pessoal e profissional e também vão sendo preparados para utilizar o contexto digital com os seus futuros alunos, proporcionando-lhes situações de aprendizagem inovadoras e mais próximas das demandas da atual sociedade.

Paralelamente à implantação, iniciamos uma pesquisa que visa contribuir para o avanço dos conhecimentos sobre as vantagens e desvantagens de se integrar a modalidade semipresencial ao currículo de formação de professores de língua. A seguir trataremos do aporte teórico que embasa a pesquisa que desenvolvemos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DIGITAL– APORTE TEÓRICO

O aporte teórico que escolhemos baseia-se em Dewey (1938) e Kolb (1984) porque partimos do pressuposto que formar um professor para atuar em contextos digitais implica passar pela experiência de ser aluno nesse mesmo contexto, em um espaço onde as informações são compartilhadas, os questionamentos geram discussões e os conhecimentos são construídos com o apoio de todos. Garcia (1992 apud IFA, 2007:10) denomina esse processo de formação do futuro professor de *continuum* “porque se trata de um processo em desenvolvimento e sem fim, no qual as experiências passadas e recentes interagem e nos fazem pensar, refletir e praticar para que possamos ser melhores que antes.”

Acreditamos que pela experiência obtida nas disciplinas na modalidade semipresencial, nossos alunos terão a oportunidade de adquirir as habilidades e

- a. competências necessárias para lidarem com os recursos tecnológicos;
- b. competências pedagógicas que os capacitarão em suas práticas a elaborar atividades educacionais apoiadas nas TIC.

A teoria de aprendizagem experiencial considera que ideias e conceitos são formados e re-formados com base na experiência. O indivíduo entra em uma situação de aprendizagem com uma ou mais ideias articuladas sobre o tópico e o contexto e, segundo Kolb (1984, p. 30) novos conhecimentos, habilidades ou atitudes são alcançadas por meio do confronto; conseqüentemente, o processo de aprendizagem é por sua própria natureza um processo de tensão e conflito. Os indivíduos passam pela experiência, refletem sobre ela e aprendem; portanto, o conhecimento é criado com base na transformação da experiência.

Além disso, Kolb (1984) sugere que o processo de aprendizagem é singular para cada indivíduo e sua pesquisa identificou quatro estilos de aprendizagem que correspondem aos estágios mostrados na figura 01



Figura 01: Estágios de aprendizagem de Kolb

Os estágios mostram também os estilos que por sua vez ressaltam as condições necessárias para que os indivíduos aprendam melhor:

- divergência (sentir e observar)– aprendem melhor quando observam, colhem a informação e usam a imaginação para solucionar problemas. Eles preferem trabalhar em grupo e precisam de um tempo para planejar;
- assimilação (observar e pensar)– aprendem melhor quando trabalham primeiro com teorias. Eles precisam de explicações boas e claras, reúnem grande variedade de informações e as agrupam de forma concisa e lógica;
- convergência (fazer e pensar)– aprendem melhor quando são apresentados à situações que aplicam conceitos e teorias. Eles preferem interagir com seus pares para a solução de problemas;
- acomodação (fazer e sentir) – aprendem melhor quando colocam em prática conceitos e teorias, buscando experiências novas e desafiadoras. Eles necessitam de contato humano direto, e preferem viver a experiência do que pensar.

Para Dewey (1938, p.40), uma experiência não ocorre isoladamente, ela está ligada às experiências anteriores e, ao mesmo tempo, interfere nas futuras experiências. Assim, a experiência vivida é vista como retrospectiva quando experiências anteriores interagem com a experiência mais recente e, prospectiva quando as experiências passadas influenciam as próximas. Em nosso contexto, a experiência vivida ao cursar disciplinas oferecidas na

modalidade semipresencial é cumulativa e fazem com que o aluno crie expectativas semelhantes não importando de fato o conteúdo da disciplina.

Dewey (1938) reconhece os benefícios das oportunidades educacionais baseadas na experiência; no entanto, ele também reconhece que nem todas as experiências são benéficas do ponto de vista educacional. Assim, Dewey (1938, p. 40) diferencia as experiências em educativas e não educativas. As primeiras marcam o indivíduo de forma positiva acrescentando valor e ampliando o conhecimento de forma a fazer o indivíduo perceber as relações entre as experiências anteriores e futuras. As experiências não educativas inibem e desestimulam e, conseqüentemente, distorcem a compreensão de futuras experiências, podendo provocar uma falta de sensibilidade e receptividade (DEWEY, 1938, pp. 25-26).

Kolb (1984), por sua vez, afirma que a experiência permite que o aprendiz se torne um participante ativo no processo de aprendizagem; dessa forma, indivíduos que são recebedores de informação não atingem o mesmo nível de compreensão se comparados com indivíduos ativos. As pessoas tendem a aprender melhor por meio do envolvimento ativo, da reflexão e da discussão sobre o que foi aprendido. A aprendizagem por sua vez ocorre como resultado de uma experiência.

A experiência é sempre contextualizada, ou seja, é o resultado da relação do indivíduo com o meio, os objetos e outros indivíduos em determinado contexto histórico (DEWEY, 1938, p.42) portanto, podemos dizer que a experiência possui um caráter sócio-histórico porque “assim como nenhum homem vive ou morre isoladamente, nenhuma experiência vive ou morre por si mesma” (DEWEY, 1938, p.27).

A nosso ver, passar pela experiência da educação semipresencial veiculada por ambientes virtuais de aprendizagem é parte do processo de apropriação crítica dos recursos tecnológicos porque o aluno está sendo preparado para:

- a. apropriar-se em nível técnico e operacional da mídia ou tecnologia entrando em contato direto com a ferramenta, seja o computador, o ambiente digital ou outra tecnologia, e dessa forma, adquirindo a capacidade necessária para se lidar com os recursos tecnológicos;
- b. cultivar o domínio conceitual de cada mídia ou tecnologia, ou seja, a partir de leituras e estudos saber como cada recurso funciona. Dessa forma, o aluno insere-se nos aspectos teóricos de modo a reorganizar e atualizar informações e representações internalizadas;
- c. conquistar a competência pedagógica para propor atividades educacionais para ambientes virtuais de aprendizagem.

Em nosso contexto, os alunos tiveram a experiência concreta de aprender em um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) por cinco semestres, em média, e depois refletiram sobre essa experiência quando cursaram a disciplina: Formação de professores de língua para/no contexto digital, quando tiveram a oportunidade de serem apresentados aos aspectos teóricos sobre o uso das TIC na educação. Assim, tiveram a oportunidade de atualizarem e reorganizarem suas representações internas relacionadas ao ensino em ambientes virtuais de aprendizagem e depois aplicaram o que viram para criarem objetos de aprendizagem que poderiam ser usados em situações reais de aprendizagem.

Dewey (1938, p.42) observa que a aprendizagem é o resultado da relação do indivíduo com o ambiente, os objetos e as ferramentas usadas, e com os outros indivíduos participantes da situação de aprendizagem em um determinado contexto histórico. A relação entre o indivíduo e o contexto de aprendizagem é chamado de transacional e nessa relação, os indivíduos aprendem quando expõe suas necessidades, valores e padrões comportamentais de forma a compartilharem percepções e reações. Como nossa pesquisa ocorre em ambiente digital, toda a comunicação é baseada na linguagem escrita daí considerarmos as expressões escritas dos alunos oriundas do questionário aplicado e dos fóruns de discussão elaborados na disciplina já mencionada. A seguir, descreveremos a metodologia usada na pesquisa.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

A implantação da modalidade de educação semipresencial no curso de Letras da PUC-SP é acompanhada por uma pesquisa longitudinal cujo aporte metodológico é de pesquisa-ação porque nos interessa refletir sobre questões do contexto digital que possam contribuir para a formação de professores para ambiente digitais. Dessa forma, pesquisadores e sujeitos desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, interferindo no processo para melhoria e adequação.

Thiollent (1997, p. 36) aponta que a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. No nosso estudo, destacamos como agentes (ou atores), os professores das disciplinas semipresenciais e os alunos, ingressantes desde 2006 a 2008, que cursaram as disciplinas previstas nos dois primeiros anos do atual currículo de Letras.

A pesquisa-ação também pressupõe uma concepção de pesquisa inserida na ação, ou seja: a) a pesquisa sobre os atores sociais, suas ações, transações e interações, visando a

explicação; b) a pesquisa para explicar as práticas espontâneas, destacando a finalidade da aplicação; e c) a pesquisa pela ação, ou seja, assumida pelos próprios atores, tanto na sua concepção como em sua execução e acompanhamento que objetiva a implicação. Queremos com isso: a) compreender a realidade da educação semipresencial a partir da ótica da teoria de aprendizagem experiencial; b) usar os resultados para ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos sobre a educação semipresencial; e c) contribuir para desenvolver conhecimento sobre a formação de professores de língua e a inserção de tecnologias de informação e comunicação na educação.

A pesquisa utiliza tanto o paradigma qualitativo quanto o quantitativo. Como observa Scaramucci (1995), a opção por um paradigma pode causar certa dificuldade em relação ao esclarecimento de variáveis relevantes no estudo.

4. CONTEXTO DE PESQUISA

Nossa pesquisa é baseada em dados longitudinais, coletados na disciplina Formação de professores de língua para/no contexto digital, oferecida no terceiro ano do currículo de Letras. Os dados considerados referem-se às edições de 2008, 2009 e 2010 da disciplina. Um total de 84 alunos, dos 174 alunos matriculados, foram voluntários para responder um questionário. Todos os alunos - sujeitos da pesquisa – tinham cursado as disciplinas de 1º e 2º anos ofertadas na modalidade semipresencial, com uma carga horária de 40h/a distribuídas ao longo de 20 semanas e veiculadas pelo ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nosso estudo utiliza dados coletados com base em: a) registros das mensagens postadas nos fóruns da disciplina Formação do professor de línguas para/ no contexto digital e b) em um questionário aplicado no início do semestre onde foi pedido para que os alunos a) descrevessem suas experiências oriundas das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial cursadas anteriormente; b) refletissem sobre a importância da modalidade semipresencial para sua formação geral; c) analisassem suas estratégias de interação, seu desempenho e o papel dos professores; e d) sugerissem melhorias para a modalidade semipresencial em si.

Mediante uma metodologia de análise quantitativa e qualitativa, as expressões escritas dos alunos foram analisadas. Realizamos uma análise estatística e interpretativista dos dados que apresentamos a seguir.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Devido ao escopo de nosso artigo, apresentaremos as descobertas mais significativas até agora. Os resultados dessa pesquisa trazem uma contribuição significativa para o entendimento da percepção discente sobre a experiência, sobre aspectos de desenho de curso, de mediação, da importância da interação entre seus pares e sobre estilos de aprendizagem.

7. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Sabemos que os alunos tendem a trazer para qualquer situação de aprendizagem, um conjunto de expectativas que são derivadas de sua história pessoal. Acreditamos que o papel das expectativas seja um componente importante a ser considerado porque pode indicar a motivação ou meta para uma determinada situação de aprendizagem. A concretização dessas expectativas no final do processo de aprendizagem pode indicar o nível de sucesso alcançado. O gráfico 2 nos mostra um sucesso relativo no que se refere às expectativas.

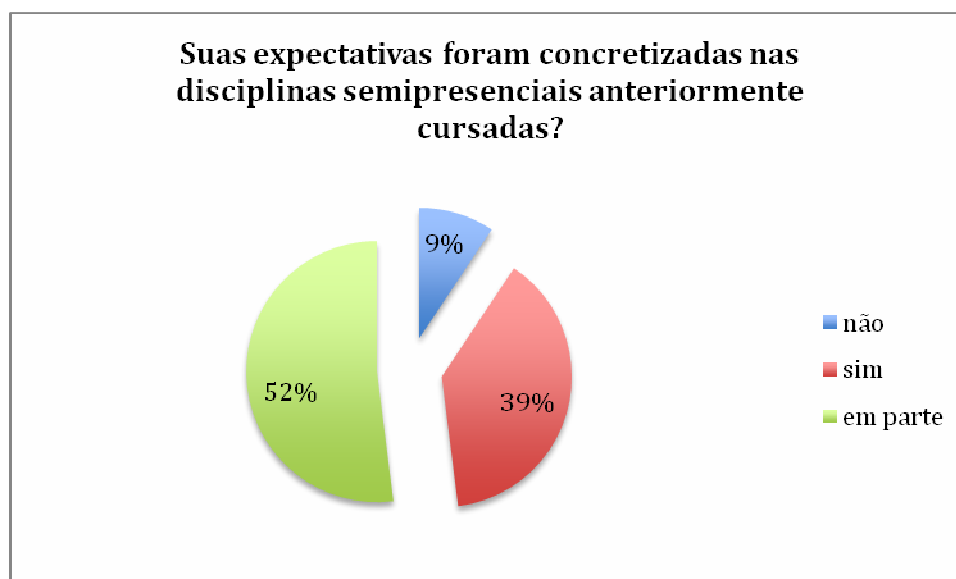


Gráfico 2: Expectativas dos alunos

Ao observarmos os números, vale destacar que 52% dos alunos indicam uma certa concretização de expectativas e os motivos para esse sucesso relativo apontam para quatro aspectos: a) docência online (mediação inadequada do professor, falta de *feedback* e professores aparentemente não preparados para o ambiente digital); b) desenho de curso (conteúdo inadequado e algumas vezes conteúdo repetido em outras disciplinas do curso, um número elevado de tarefas a serem realizadas em curto espaço de tempo, linguagem instrucional confusa, falta de discussões estimulantes e construtivas); c) falta de interação entre os pares; e d) as demandas das disciplinas presenciais que interferem na disciplina semipresencial.

O avanço das TIC fazem com que nós testemunhemos o surgimento de um novo paradigma que altera significativamente os processos educacionais vistos até agora. Atitudes adequadas tanto por parte de professores como por parte de alunos para as novas necessidades são necessárias (KEEGAN, 1983; MORAES, 1997; BEHRENS, 2000). Quevedo & Geraldini (2005/2006) afirmam que “o papel do professor tradicional, visto como o centro das atenções muda para o que pode ser chamado de facilitador onde ele é um entre os participantes cuja função principal é guiar e dar suporte ao processo de aprendizagem.” Entretanto, também apontam que “tal mudança implica dois movimentos distintos: os alunos precisam aceitar a responsabilidade pelo seu processo de construção de conhecimento e portanto, pelo seu novo papel; e o professor precisa aprender a não ter todo o controle sobre o processo”.

Na docência online, além do conhecimento específico do assunto a ser ensinado, há outros tipos de conhecimento que precisam ser construídos e compartilhados: conhecimento sobre as diversas ferramentas virtuais disponíveis, sobre as estratégias de apresentação de conteúdo em ambiente digital, sobre as diferentes ferramentas comunicacionais, sobre as estratégias de planejamento e de organização do ambiente digital, para mencionar apenas alguns tipos. Conseqüentemente, o aluno tende a perceber o professor que não está preparado para o ambiente digital conforme mostra o depoimento de um aluno abaixo:

Algumas sim, outras não. Acho que o grande problema é que muitas vezes tive professores que não estavam preparados para ministrar disciplinas semi-presenciais.

Outro fator crítico, mencionado pelos alunos, refere-se ao desenho de curso. É importante salientarmos que em nosso contexto, a maioria dos professores envolvidos na docência das disciplinas semipresenciais não tem conhecimento formal adquirido sobre desenho de curso para ambientes digitais. Por tentativa e erro, eles formatam suas salas sem

um padrão teórico que os auxiliem a tomar decisões mais adequadas quanto à organização visual e ao fluxo interacional. O resultado disso aparece no depoimento do aluno abaixo:

Mais ou menos. Algumas disciplinas, sim. Outras, nem tanto. Depende, acima de tudo, do professor dar *feedback*, mas também da organização do ambiente. Eu já consigo perceber logo de cara se vou gostar ou não, basta entrar pela primeira vez e ver como estão dispostas as tarefas. Tem algumas modalidades de tarefas que não me agradam, como o fórum, mas isso é pessoal. Algumas disciplinas eu não entendi a relevância em ser semi-presencial.

A falta de interação entre os pares foi outro aspecto evocado pelos alunos. Quando falamos de interação, nos lembramos da tipologia de interação mais frequentemente usada para ambientes digitais de Moore (1989): a. interação aluno-conteúdo; b. interação aluno-professor e c. interação aluno-aluno. Hillman, Willis & Gunarwardena (1994) adicionaram outro componente à tipologia de Moore ao incluírem a interação aluno-interface uma vez que o aluno precisa interagir com o meio tecnológico (ou interface) primeiro para que consiga realizar os outros tipos de interação. A interface pode acarretar efeitos negativos particularmente se o aluno não estiver familiarizado com qualquer uma das TIC usadas. Em nosso estudo, a interação aluno-interface tem mostrado ser importante principalmente quando o aluno está no primeiro ano do curso.

As expectativas concretizadas podem ser interpretadas como experiências consideradas educativas que têm a tendência de marcar positivamente o indivíduo no sentido de dar continuidade a um fluxo de ações, acrescentando valor para a experiência, ampliando o conhecimento e articulando experiências anteriores e futuras com maior compreensão. As expectativas não concretizadas podem ser relacionadas à experiências que desestimulam, inibem e impedem um fluxo de ações mais positivas. Acreditamos que no caso dos 9% dos alunos que responderam negativamente, suas experiências não foram educativas e de certa forma talvez provoquem falta de receptividade e resistência nas disciplinas semipresenciais futuras.

8. FATORES QUE INTERFEREM NO DESEMPENHO GERAL DO ALUNO

Ao serem perguntados sobre os fatores que interferiram em seu desempenho, cinco aspectos foram revelados conforme mostrado no gráfico 3 a seguir:

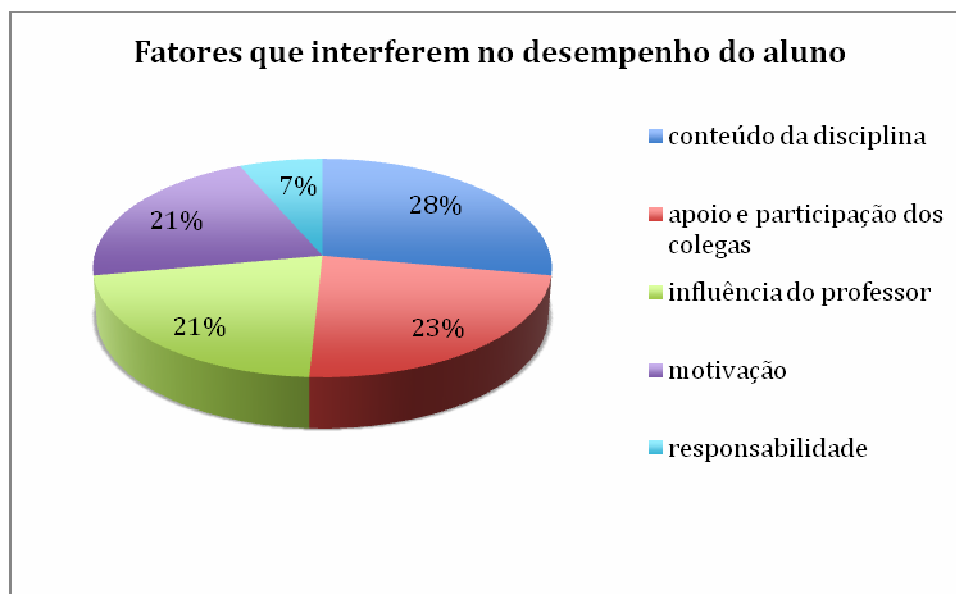


Gráfico 3: Fatores que interferem no desempenho geral dos alunos

- Conteúdo da disciplina (28%) –mencionado como um fator motivacional para o processo de aprendizagem.
- O apoio e a participação dos colegas (23%) –a ligação emocional com os colegas aparece como um segundo fator responsável pelo sucesso. Os colegas não só compartilham conhecimento e habilidades entre si mas também reproduzem o tipo de ligação que tem nas disciplinas presenciais.
- Motivação e influência do professor (21%) – ambos aspectos estão no mesmo patamar e, a nosso ver, são elementos interligados. Em um ambiente virtual de aprendizagem, exige-se dos alunos autonomia para o estudo e para alcançarem seus objetivos e metas de aprendizagem. O aluno tem que escolher suas próprias estratégias, a melhor hora e local de estudo, tem que identificar suas dificuldades e tentar solucioná-las o mais rápido possível. O apoio dos professores serve para guiar, estimular e manter a motivação constante do aluno, sendo o seu *feedback* atento e detalhado de fundamental importância .
- Responsabilidade, organização e autonomia (7%) – alunos com autonomia são o sonho de qualquer professor; no entanto, a autonomia é uma habilidade aprendida. Atualmente, os alunos precisam ser frequentemente cobrados e seu engajamento com as atividades de aprendizagem ocorre devido aos parâmetros de avaliação apresentados pelo professor.

Os resultados acima parecem indicar como os alunos interagem com as condições de aprendizagem abrangendo os aspectos cognitivos e afetivos que atribuem um sentido às suas experiências. Vale lembrar que as disciplinas são formatadas não levando em conta os estilos de aprendizagem (KOLB, 1984), conseqüentemente as preferências de aprendizagem do aluno podem ser randomicamente satisfeitas em alguns casos. Um olhar mais atento para esse item deve contemplar as estruturas afetiva, perceptual, simbólica e comportamental refletidas no desenho de curso para orientar melhor o indivíduo ao longo de seu processo de aprendizagem.

9. IMPACTO DA EXPERIÊNCIA DO ENSINO SEMIPRESENCIAL

Os resultados mostram pontos negativos e positivos; no entanto 99% dos alunos se dizem satisfeitos com a experiência do semipresencial pelas razões mostradas no gráfico 4 a seguir:

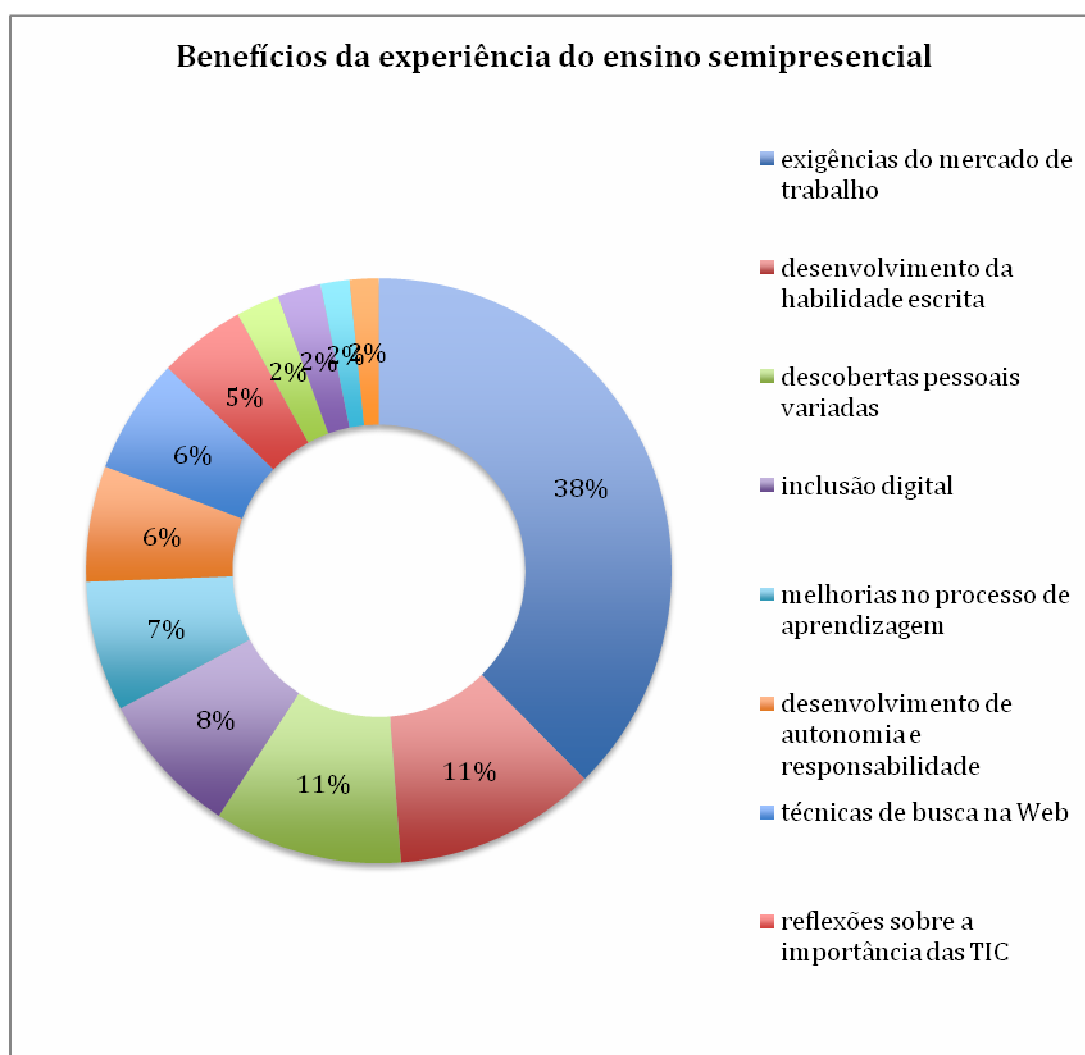


Gráfico 4: Benefícios do ensino semipresencial

A maioria dos alunos (38%) reconhece a importância da experiência devido às atuais exigências profissionais. O depoimento abaixo exemplifica o que esses alunos que estão prestes a deixar a universidade pensam sobre a importância de se formarem como profissionais capazes de lidar com as TIC em suas práticas pedagógicas

Por meio do que aprendi, poderei ser um profissional melhor, pois hoje vejo o ambiente digital como uma ferramenta disponível e também essencial para o ensino e aprendizagem. E com certeza o explorarei positivamente para que ele não perca sua função.

O uso do computador na comunicação entre seus pares e com seus professores parece facilitar a comunicação. Os alunos mais introvertidos revelaram sentir um razoável conforto em participar das discussões porque eles conseguiam elaborar cuidadosamente suas mensagens antes de postá-las, acarretando assim, uma melhoria em sua habilidade de escrita (11%) quer em língua portuguesa, quer na língua estrangeira de seu curso (inglês, francês ou espanhol).

A modalidade de ensino semipresencial parece trazer contribuições não só na formação profissional mas também na pessoal. Nessa esfera, poderíamos elencar a) as descobertas pessoais (vencer as barreiras de timidez, dar mais atenção às opiniões de outros); b) a inclusão digital (fazer buscas na internet, usar meios tecnológicos para enriquecer apresentações, uso de editores de texto, etc.); c) o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, dentre outras.

10. SUGESTÕES PARA MELHORIA

As sugestões dos alunos de certa forma estão baseadas nas dificuldades que eles encontraram ao longo das disciplinas semipresenciais cursadas. O gráfico 5 nos mostra os tópicos que precisarão ser enfrentados em um futuro próximo

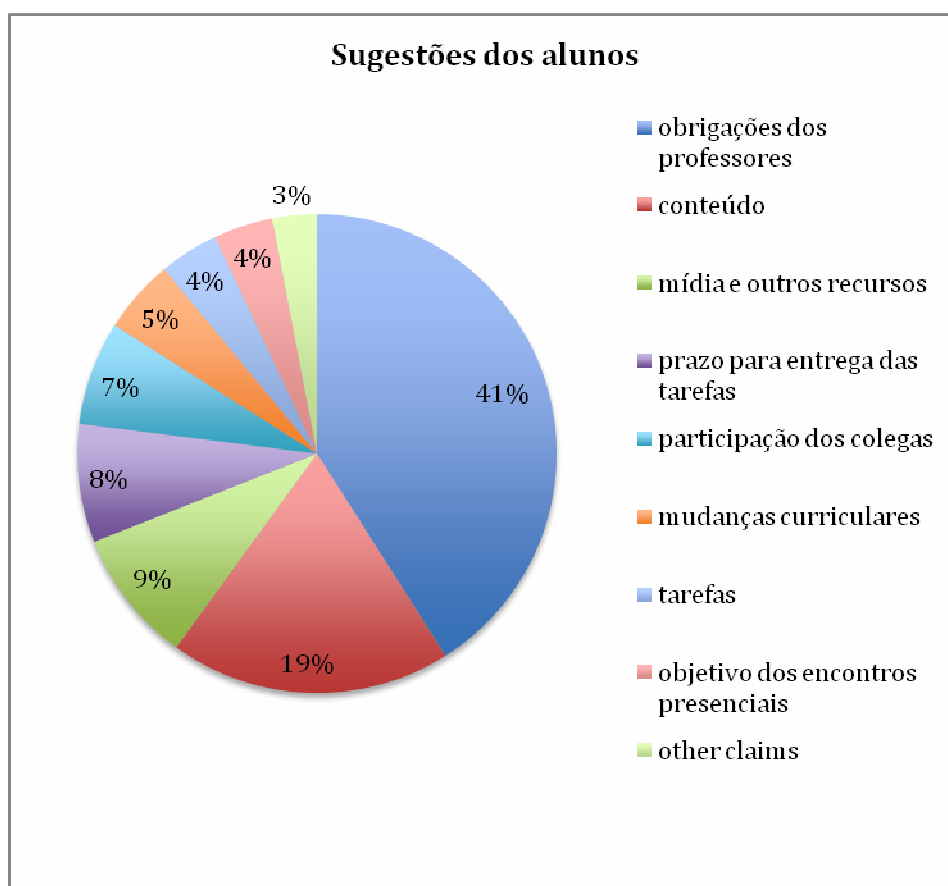


Gráfico 5: Sugestões dos alunos

O ponto mais frequentemente mencionado (41%) refere-se às questões de docência, ou seja, de acordo com os alunos o professor deveria fornecer mais *feedback*, estar mais presente nas discussões e apoiá-los melhor. Os outros itens ligam-se aos aspectos de desenho de curso, mais especificamente a) melhor equilíbrio entre atividades individuais e colaborativas (ou em grupo); b) conteúdo das disciplinas que deveria ser revisto para melhor se adequar ao ambiente digital; c) mais recursos de mídia deveriam ser usados; d) o número de tarefas a serem executadas por semana deveria diminuir em virtude das demandas feitas pelas outras disciplinas presenciais; e) os fóruns de discussão deveriam ser mais interessantes e deveria se evitar a participação obrigatória. Na opinião dos alunos, o número de disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial ao longo do currículo deveria ser diminuído e os encontros presenciais deveriam ter um propósito mais claro.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tentamos explorar o que os alunos de terceiro ano pensam sobre a modalidade semipresencial para ver como as suas experiências podem ser traduzidas no processo de aprendizagem. Acreditamos que essa pesquisa possa fornecer dados para as áreas de desenho instrucional e docência uma vez que nossas descobertas indicam que

- a. do ponto de vista das expectativas discentes – os alunos tendem a se engajar mais em uma parceria de ensino-aprendizagem quando essa parceria é clara no que eles aprenderão e como;
- b. do ponto de vista da participação discente – muitos alunos mencionaram a importância de se ter mais interação entre os colegas porque isso poderia melhorar a sensação de proximidade e pertencimento ao grupo. Essa sensação de pertencimento parece afetar a vontade e motivação de se engajar às atividades de aprendizagem;
- c. o *feedback* do professor deve ser considerado – a menção da ausência de *feedback* imediato por parte do professor foi percebido como um aspecto negativo para a experiência. Portanto, é necessário que se melhore o canal de comunicação por meio i) da incorporação de um canal de comunicação síncrono que permita respostas mais imediatas; ii) da inclusão de meios áudio visuais que ocupem o lugar do professor para simular uma presença mais próxima; iii) do reforço de *feedback* mais imediato por parte do professor.

O ensino semipresencial também é conhecido como ensino híbrido ou misto porque abarca uma miríade de possibilidades: múltiplas combinações de abordagens e de métodos conforme as necessidades, circunstâncias e metas, uso de práticas comumente vistas em educação a distância (recursos multimídia, *streaming* vídeo, comunicação síncrona e assíncrona, etc.), comunidades de aprendizagem, etc. No entanto, a recriação do que é realizado na educação presencial para o formato eletrônico ou o uso dos princípios de aprendizagem que produziram bons resultados no passado e sua aplicação imediata na aula digital não garante o sucesso e o maior envolvimento dos alunos.

O ensino semipresencial nos permite focar os diversos estilos de aprendizagem e criar ambientes adequados para todos, no entanto, a qualidade desses ambientes depende do desenho de curso e do envolvimento dos alunos ao que é proposto. Cursos mal desenhados frequentemente trarão como resultado experiências educativas insatisfatórias.

O apoio emocional vindo dos colegas e do professor parece ser um fator crítico para manter a motivação do aluno. Os alunos e o professor devem formar, além de uma comunidade de aprendizagem, uma comunidade colaborativa que passe a sensação de proximidade e pertencimento por meio da presença social. Alguns pesquisadores que examinaram comunidades de aprendizagem (LALLY & BARRET, 1999; VRASIDAS et al, 2004) mencionaram a importância do elo e apoio emocional.

A satisfação e experiência bem sucedida parece depender da eficiência da infraestrutura tecnológica para transmitir a informação [conteúdo] e para apoiar as interações no ambiente virtual de aprendizagem, do envolvimento colaborativo entre os pares, do *feedback* mais interativo, do aprender fazendo, do oferecimento de canais síncronos e assíncrono de comunicação e de discussões mais pertinentes ao conteúdo da disciplina. Todos esses componentes parecem ser fundamentais para tentar acomodar as preferências individuais por diferentes estilos de comunicação e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARAES, Glauca Campos; MAGALHAES, Ligia Karam Corrêa de e LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, 2006, vol. 11, no. 31, pp. 31-42. ISSN 1413-2478.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas/ SP: Editora Autores Associados, 2001.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2000.

DEWEY, J. **Experience and Education**. Kappa Delta Pi. MacMillan Publishing Company, 1938.

GARCIA, C. M. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Nóvoa, A. (Ed.) **Os professores e a Sua Formação**. Publicação Don Quixote, Ltda, 1992.

HILLMAN, D. C. A., WILLIS, D. J., & GUNAWARDENA, C. N. Learner–interface interaction in distance education: An extension of contemporary models. **American Journal of Distance Education**, 1994, 8(2), 30–42.

IFA, Sérgio. A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização. São Paulo, 2006. Tese de doutorado – Lael, PUC-SP.

KACHAR, Vitória. Formação inicial do professor: a mudança do “olhar” com relação às tecnologias da informação e comunicação. **Revista e- Currículum**, PUCSP – SP, Volume 4, número 1, dez. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurrículum> Acesso: 06/01/09

KOLB, D. A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LALLY, V., & BARRETT, E. Building a learning community on-line: Towards socio-academic interaction. **Research Papers in Education**, 1999, 14(2), 147–163.

MOORE, M. Editorial: Distance education theory. **The American Journal of Distance Education**, 1991, 5(3), 1-6.

MOORE, M. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 1989, 3(2), 1-6.

NÓVOA, António. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

QUEVEDO, A. & GERALDINI, A. And now? What is Next for Teachers? – Thinking about the Activity of Online Teaching. In **International Journal of Learning**, 2005/2006, volume 12, number 6, pp341-349.

SCARAMUCCI, M. V. R. A dicotomia quantitativo/qualitativo na pesquisa em Lingüística Aplicada: paradigmas opostos ou métodos complementares. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, p. 510-518, 1995.

TAKAHASHI, T. (org). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, setembro. 2000.

THIOLLENT , Michael (1997). **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VRASIDAS, C., ZEMBYLAS, M., & CHAMBERLAIN, R. The design of online learning communities: Critical issues. **Educational Media International**, 2004, 41(2), 135–143.

Breve Currículo do(s) autor/autora (s): **Angelita Gouveia Quevedo** é Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-doutora pela UNICAMP (2007). Atualmente, é coordenadora da Coordenadoria de Educação a Distância da PUC-SP.

Artigo recebido em 27/02/2011

Aceito para publicação em 01/04/2011