



20% A DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A RESISTÊNCIA

Kelly Aparecida Gomes - UFSC
Maíra Tonelli Santos - UFSC

Resumo: Após a publicação da Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, que autorizou as instituições de ensino superior (IES) a incluírem, na organização pedagógica e curricular de cursos em nível superior reconhecidos, até vinte por cento de disciplinas na modalidade semipresencial, tem crescido exponencialmente o número de universidades, públicas e privadas, que oferecem disciplinas na modalidade semipresencial. Logo, o objetivo deste artigo é estudar o contexto onde tem se desenvolvido a modalidade de Educação Semipresencial, com a finalidade de apontar encaminhamentos que contribuam com os projetos de implementação dos vinte por cento pelas IES. Os dados utilizados na reflexão são apenas um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, realizada com os estudantes de uma IES que desde 2009 passou a oferecer, nos cursos presenciais de graduação a modalidade semipresencial. A análise dos dados demonstra que apesar de todos os avanços vividos no terreno da cibercultura, os estudantes ainda se colocam numa posição passiva no processo de construção do conhecimento, visualizando o processo de ensino-aprendizagem como algo linear e vertical.

Palavras-chave: Cibercultura. Construção do Conhecimento. Educação Semipresencial.

1 INTRODUÇÃO

A cada instante, mais pessoas passam a ter acesso à rede mundial de computadores, fazendo com que novas informações sejam inseridas na rede e, conseqüentemente, sejam socializadas entre um número crescente de usuários. Lévy (1999) aponta que o ciberespaço acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades do sentido, por isso ele desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, universal.

Frente a isso, as instituições de ensino, e incluem-se aqui as instituições de ensino superior (IES), têm se dedicado a construção de projetos pedagógicos que estejam em consonância com as exigências atuais, principalmente no que tange a utilização das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) e as potencialidades que estas podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem, dinâmica essencial na relação professor-estudante.

Nesse contexto, no dia 10 de dezembro de 2004, o Ministério da Educação revogou a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, que já tratava da inserção da modalidade semipresencial, e publicou a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autorizou as

IES a incluírem, na organização pedagógica e curricular de seus cursos, até vinte por cento de disciplinas na modalidade semipresencial. Isso possibilitou que IES, públicas e privadas, iniciassem um processo de inclusão de disciplinas na modalidade semipresencial na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos.

Apesar de passados mais de 10 anos da publicação da primeira portaria que autorizava as IES a incluírem até vinte por cento de disciplinas na modalidade semipresencial em sua organização pedagógica e curricular, percebe-se grandes desafios pelo caminho.

Uma análise ampla e detalhada das implicações que envolvem o projeto de implementação dos vinte por cento nas IES ultrapassaria os limites desse texto, por isso, apresenta-se inicialmente uma discussão sobre o contexto onde tem se desenvolvido a modalidade de Educação Semipresencial e as percepções sobre os processos de construção do conhecimento, apoiada em autores como Lévy (1999), Santaella (2007), Moran (2005) e Freire (1985, 1996, 1999). Em seguida apresenta-se um recorte da pesquisa de mestrado de uma das autoras do presente artigo, a qual ainda está em andamento, por isso analisa-se os resultados parciais de um levantamento realizado entre os estudantes de uma instituição de ensino superior da cidade de Joinville, Santa Catarina, que desde 2009 passou a oferecer, nos cursos presenciais de graduação da instituição, disciplinas na modalidade semipresencial.

2 ATIVIDADE MULTIFORME: UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE A CIBERCULTURA

Lévy (1999) cita Einstein quando este, ao dar uma entrevista nos anos 50, declarou que três grandes bombas haviam explodido durante o século XX: a bomba demográfica, a bomba atômica e a bomba das telecomunicações. Lévy retoma as palavras do conceituado físico alemão para argumentar que diante dessas “bombas”, coube à telecomunicação exaltar o humano, visto que ante a explosão demográfica que se instaurou nos últimos séculos, as duas soluções para administrar tamanho crescimento são lados extremos: voltar-se à bomba atômica, promovendo guerras que massacram a vida humana e exterminam os povos; ou voltar-se à bomba das telecomunicações, que exalta o indivíduo, que tece relações, que valoriza a cooperação, a associação, a negociação, possibilitando que mesmo sob pontos de vista diferentes, as pessoas possam se comunicar, trocar conhecimentos e descobrir, de forma pacífica, suas diferenças.

É notório que não é tão simples assim, se não, incorre-se no risco de creditar às telecomunicações e, por conseguinte, às Tecnologias de Comunicação Digital (TCD), a responsabilidade de resolver todos os problemas da humanidade.

Inclusive esse tem sido o principal motivo de críticas à obra de Pierre Lévy, visto seu “exagerado otimismo” quanto à cibercultura e todas as ferramentas que permeiam esse espaço.

Lévy se defende dizendo que:

Em geral me consideram um otimista. Estão certos. Meu otimismo, contudo, não promete que a Internet resolverá, em um passe de mágica, todos os problemas culturais e sociais do planeta. Consiste apenas em reconhecer dois fatos. Em primeiro lugar, que o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem. Em segundo lugar, que estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano. (LÉVY, 1999, p.11)

Concorda-se com o autor quanto ao crescimento do ciberespaço, numa perspectiva global e coletiva, onde são propostas novas formas de comunicação que transcendem às formas propostas pelas mídias clássicas. No entanto, afirmar que se deve explorar apenas as potencialidades mais positivas desse espaço, seria ingênuo demais. O próprio Lévy reconhece que há um grande conflito de interesses¹ que germinam no terreno da cibercultura.

Como o foco desta pesquisa não é realizar uma ampla discussão dos conflitos sociais, econômicos e culturais que permeiam a cibercultura, mas sim compreender o contexto no qual têm se desenvolvido as TCD, são apresentados tais dados com o intuito de analisar algumas implicações da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial pelas IES.

É por esse motivo também que se recorre à Santaella, visto a clareza e a objetividade com que ela trata dos temas relacionados ao ciberespaço e as mediações tecnológicas que emanam nesse ambiente.

Sendo assim, o primeiro passo é definir dois termos que serão recorrentes neste texto: ciberespaço e cibercultura.

William Gibson é considerado o criador do termo “ciberespaço” (apud SANTAELLA, 2007). Em sua obra de ficção científica *Neuromancer* de 1984, ele utiliza o termo para designar o universo das redes digitais².

¹ Recomenda-se a leitura da terceira parte da obra *Cibercultura* de Pierre Lévy (1999). Nesse texto, Lévy enumera todos os problemas que surgiram com o desenvolvimento da cibercultura, discutindo os diversos pontos de vista: das indústrias, das mídias, dos Estados e do público.

² Em *Neuromancer* (1984) o personagem principal é castigado por um erro cometido: é envenenado com uma microtoxina, que danifica seu sistema neural e o impossibilita de se conectar ao ambiente virtual (ciberespaço). Santaella (2007, p.36) lembra que a construção de seres etéreos, por meio da inteligência artificial, sugerida no

Mais de uma década depois, Lévy (1999, p.92) conceitua ciberespaço como “o espaço de comunicação aberto pela intercomunicação mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. O autor faz questão de salientar que se incluem nessa definição os sistemas de comunicação eletrônica, que ao transmitirem documentos digitais, deixam evidente seu caráter plástico, fluido, hipertextual e interativo.

Entretanto, o ciberespaço não especifica apenas a infraestrutura da comunicação digital, mas também o universo “oceânico” de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que “navegam” e alimentam esse universo.

Tudo isso reflete a complexidade da cultura contemporânea, o que Santaella (2007, p.128) chama de “caldeirão de misturas e hibridizações”.

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

Nesse contexto, a cibercultura se torna ampla, por isso a exigência de uma nova universalidade; e mutável, por isso o seu caráter de indeterminação. No entanto, o que a difere das demais formações culturais é a complexidade, como já mencionado, com que as mídias foram se “confraternizando” nessa rede digital. Isso sem falar das possibilidades de desterritorialização³ e multirreferencialidade⁴ que a cibercultura provocou.

Santaella (2007, p.131) afirma que traduzir a complexidade da cultura contemporânea, provoca a criação de alguns conceitos como:

- a) glocal: evidenciando o intenso fluxo internacional de dinheiro, bens, pessoas, imagens e informação, que produzem fluxos glociais, ou seja, caracteres globais que se mesclam a caracteres locais;

romance *Neuromancer* (1984) atingiu um clímax de popularidade depois do sucesso recentemente alcançado pela série de filmes *Matrix: Matrix em 1999, Matrix Reloaded em 2003 e Matrix Revolutions também em 2003*.

³ Toma-se como referência, o conceito *desterritorialização* de Deleuze e Guattari. De acordo com Santaella (2007, p.17) a obra *Mil platôs* de Deleuze e Guattari (1995-1997) revela as concepções denunciadoras da fugacidade das moradas, dos territórios, das linhas e dos espaços, dos corpos, dos afetos e das intensidades defendidas pelos autores.

⁴ O conceito de multirreferencialidade é tomado aqui, com o sentido de complexidade explicitado por Catapan (2001, p.56). A autora defende que a cibercultura promove uma multirreferencialidade entre os diversos campos do saber, através de um processo dinâmico de transformação, o qual vai se constituindo a partir das opções dos sujeitos em suas interferências no real.

- b) cÍbrida: “hÍbrida” na perspectiva da atual coexistência das culturas oral, escrita, impressa, massiva, midiática e “ciber”, que se misturam na constituição de um tecido cultural polimorfo e intrincado;
- c) nÔmade: com o desenvolvimento das tecnologias mÓveis o comportamento das pessoas mudou. É possÍvel trocar textos, imagens e sons de qualquer lugar, para qualquer lugar;
- d) líquida: apoiada nas ideias de Bauman (2001, apud SANTAELLA, 2007) a autora fala da cultura contemporânea explorando a metáfora dos líquidos, que, diferentemente dos sÓlidos, mantêm sua forma com facilidade, pois não fixam o espaço e não prendem o tempo, são fluÍdas.
- e) mutante: a compreensão de que as tecnologias não são deterministas, mas poliformas, mudando e se atualizando a cada novo espaço e contexto.

Percebe-se que estudar e discutir a cultura contemporânea não é uma tarefa fácil, no entanto se faz emergente compreender os processos que a constituem. A partir das relações possibilitadas pelo ciberespaço, ocorre a desconexão entre a universalidade e a totalização. Por meio da internet, as pessoas podem entrar em contato de um extremo ao outro do planeta. As múltiplas conexões permitem um coletivo virtual que interage e se movimenta, numa construção cooperativa do conhecimento.

Esse movimento célere, dinâmico, multiforme e fluido é o contexto onde tem se construído projetos de implementação de disciplinas na modalidade de Educação Semipresencial em IES de todo o país.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

Na perspectiva do que foi discutido no capítulo anterior, poderia se concluir que as TCD são utilizadas de forma intensiva por professores e IES, com o objetivo de potencializar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, verifica-se que, muitas vezes, os modelos empiristas foram apenas “modernizados”.

De acordo com Borges (2005) o ciberespaço e conseqüentemente a cibercultura, por diversos motivos, ainda são subutilizados na Educação. Segundo a autora, estudos demonstram que, em algumas instituições de ensino superior, as atividades propostas apenas “transportam” as práticas tradicionais do ensino presencial para o ambiente virtual, onde os professores estabelecem uma relação fundamentada na transmissão de conteúdos, enfatizando a comunicação unidirecional, do tipo um-todos.

Freire (1985), há mais de quarenta anos, já ressaltava que uma modificação na forma de ensinar e atuar transpassa o caráter didático, sendo um problema antropológico, epistemológico e estrutural. Ainda assim, essa visão reducionista das possibilidades oferecidas pelas TCD na condução de disciplinas semipresenciais, ultrapassa as práticas pedagógicas dos professores, chegando até à gestão administrativa e pedagógica das IES.

Moran, Araújo Filho e Sidericoudes (2005) reconhecem a importância da legalização da utilização de disciplinas na modalidade semipresencial por parte das IES, mas afirmam que as instituições superiores têm optado, na implementação dos vinte por cento a distância, por dois caminhos diferentes: o do voluntarismo e o do planejamento pontual.

No voluntarismo, a IES deixa livre a adesão dos professores ao uso de atividades que utilizem a modalidade semipresencial. Somente os mais motivados o fazem. Já no planejamento pontual, a IES inicia o projeto de implementação de disciplinas semipresenciais naquelas situações que lhes criavam problemas no cotidiano escolar como alunos com pendências, recuperações, reprovações. Isso resolve problemas de espaço e criação de novas, o que conseqüentemente reduz os custos para as instituições.

Ainda segundo os autores, algo que também acontece com frequência, é a escolha, para a modalidade semipresencial, de disciplinas comuns a vários cursos, como Sociologia ou Metodologia de Pesquisa. Isso possibilita utilizar poucos professores e tutores para gerenciar a condução da disciplina para muitos alunos, trazendo maior flexibilidade de organização curricular e maior economia para a IES.

Optando por esses caminhos, que tem como motivação muito mais o fator econômico do que a busca por um processo de ensino-aprendizagem significativo, as IES acabam por reduzir o potencial de atividades didáticas que utilizem os vinte por cento, provocando a desmotivação dos professores e, principalmente, dos estudantes.

Outro erro que se pode incorrer é acreditar que a simples disponibilidade de recursos tecnológicos de última geração, transformarão os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem utilizados pelas IES em espaços de cooperação, reflexão, autonomia e interação.

De acordo com Pereira, Schmitt e Dias (2007, p.4) é preciso estruturar a qualidade do processo educativo, e isso depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica do curso, dos materiais veiculados, da equipe multidisciplinar que atua na gestão das disciplinas semipresenciais (professores, tutores, técnicos), assim como dos recursos tecnológicos utilizados.

Ou seja, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem pode oferecer recursos que promovam a interação e provoquem a reflexão e a autonomia, princípios imprescindíveis à

construção do conhecimento, mas se a proposta pedagógica da instituição de ensino ou do professor que utilizará o ambiente for reducionista, o ambiente será transformado em um repositório de informações.

Assim, é imprescindível a realização, a divulgação e a confrontação de estudos que investiguem como tem se dado a implementação de disciplinas na modalidade semipresencial pelas IES e, principalmente, como os estudantes têm percebido essas mudanças.

4 O QUE DIZEM OS ALUNOS?

A instituição de ensino superior que servirá como campo de investigação atua há mais de 50 anos na cidade de Joinville, Santa Catarina. Hoje a instituição de ensino está presente em cinco cidades no estado de Santa Catarina e também em uma cidade do estado do Paraná. Atua no ensino fundamental, médio, técnico, graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, cursos de extensão e capacitação empresarial, e cursos na modalidade de Educação a Distância.

Desde 2009 o campus de Joinville, passou a oferecer, nos cursos presenciais de graduação da instituição, disciplinas na modalidade semipresencial. Atualmente são oferecidas nove disciplinas na modalidade semipresencial, onde estão matriculados, aproximadamente, 800 alunos. A equipe pedagógica envolvida na condução das disciplinas semipresenciais da instituição se constitui por: coordenador do curso presencial, coordenador da gestão de disciplinas semipresenciais, tutor *on-line*, tutor presencial.

O presente artigo traz dados coletados em uma turma de 33 alunos matriculada na 2ª fase do curso de Bacharelado em Sistemas de Informação (BSI); e outra turma de 26 alunos matriculada na 1ª fase, sendo que nessa turma os alunos estavam matriculados em dois cursos diferentes, Tecnologia em Gestão da Qualidade e Tecnologia em Processos Gerenciais (TGQ/TPG).

As duas turmas escolhidas eram as que apresentavam maior número de alunos no semestre 2011/2, além de comporem um interessante cenário para a pesquisa: uma turma de Bacharelado e outra de Tecnologia. A turma de Bacharelado era mais jovem e apresentava maior familiaridade com o computador; e a turma de Tecnologia apresentava ampla diversidade de perfis, uma vez que os estudantes apresentavam experiências profissionais distintas, diferentes faixas etárias e heterogeneidade quanto ao conhecimento de informática.

Provenientes de uma pesquisa de mestrado mais ampla foram recortadas, para esta discussão, apenas as respostas fornecidas pelos alunos a uma questão: “Você recomenda a modalidade de ensino Semipresencial? Por quê?”

O questionário foi aplicado depois de dois meses do início das aulas, para que os alunos se sentissem mais familiarizados com a proposta de uma disciplina semipresencial entre as disciplinas presenciais da grade curricular do seu curso.

Na turma de BSI, dos 33 respondentes, 16 alunos responderam “não”; 6 responderam que “sim”, 4 responderam que “depende” e 7 não responderam a questão. Respondendo à mesma questão, dos 26 respondentes da turma TGQ/TPG, 14 alunos responderam “não”; 5 responderam que “sim”, 3 responderam que “depende” e 4 não responderam a questão.

Dentre os argumentos listados pelos alunos sobre os porquês de não recomendarem essa modalidade de ensino, estão:

“Poucas pessoas têm automotivação e disciplina para ser autodidata”. Estudante de BSI.

“É difícil ter a disciplina necessária para realmente se dar bem e aprender a matéria, porém se há dedicação a pessoa consegue”. Estudante de TGQ/TPG

“Não, pois o aluno tem que ter certo grau de facilidade para aprender à estudar sozinho”. Estudante de TGQ/TPG

“Não conta com a dedicação dos alunos. O valor é o mesmo de uma aula presencial e a própria instituição não liga para a mesma”. Estudante de BSI

“Vejo pouco aprendido”. Estudante de BSI

“Se pagamos 600 reais por mês, as aulas deveriam ser obrigatoriamente presenciais”. Estudante de BSI

“Não tenho o mesmo desempenho e acho injusto gastar 66 reais por semana para nem aula ter”. Estudante de BSI

“Não me dedico totalmente à disciplina deixando de lado”. Estudante de BSI

“Vídeos prendem a atenção por pouco tempo, e às vezes, por alguma dificuldade técnica, a aula é prejudicada. O conhecimento e a preparação do professor presencial ainda é a melhor alternativa na minha opinião”. Estudante de BSI

“Não porque o aluno não tem a oportunidade de tirar dúvidas com o professor quando as tem, e, inevitavelmente não se concentra quando deveria nas aulas por distrações oferecidas pela internet”. Estudante de BSI

“Nada substitui um professor ensinando pessoalmente”. Estudante de TGQ/TPG

“Ela é mais recomendada para pessoas que não tem muito tempo e conseguem unir o útil ao agradável”. Estudante de TGQ/TPG

Quadro 1: Respostas “NÃO”

Tem-se nas respostas dos alunos um rico material de estudo, pois são abordadas diversas questões. No entanto, observa-se que o que predomina nestas respostas, independente do argumento, é a ausência de autonomia dos alunos quanto ao processo de construção do conhecimento. Alguns alegam falta de tempo, outros a questão financeira, são citados os recursos tecnológicos utilizados no ambiente, mas todos eles demonstram a crença dos estudantes de que o processo de aprendizagem depende da modalidade presencial de Educação, modalidade mais comum na vida estudantil da maioria das pessoas.

Não obstante a relação dos cursos pesquisados com as tecnologias e o fato da turma de BSI possuir graduandos de baixa faixa etária – que poderiam remeter aos “jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes” de Lévy (1999, p.11) – as frases acima demonstram um desconhecimento das possibilidades educativas dessas tecnologias.

“A comunicação está intrinsecamente relacionada à aprendizagem”, já dizia Freire (1996), e portanto as TCD estão relacionadas intimamente à construção de conhecimento. Assim, “a própria experiência do aluno com o uso das NTICs [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação] poderá auxiliá-lo na construção de um novo olhar em torno das novas formas de ensinar e aprender que vão se consolidando na sociedade contemporânea” (MAYRINK, 2009, p. 206)

O que se vê que ainda prevalece é a ideia de que só se aprende de cima para baixo (sendo aluno um receptor), dentro do modelo tradicional (“*nada substitui um professor ensinando pessoalmente*”).

Assim, apesar de o mundo estar nesta multirreferencialidade e grande parte as pessoas estarem relacionando-se nesta cultura *cíbrida*, neste ciberespaço plástico, fluido, hipertextual e interativo, a concepção de aprendizagem como algo linear e vertical não se encontra somente em ambientes, nas práticas pedagógicas dos professores ou na gestão administrativa e pedagógica das IES, mas igualmente nos estudantes que se colocam numa posição passiva, afirmando que não recomendariam o semipresencial porque esta modalidade não “transmite” o mesmo conhecimento que o professor presencial.

Falas como “*Não me dedico totalmente*”, “*Não tenho o mesmo desempenho*”, “*Não conta com a dedicação dos alunos*” ou que o aluno “*não se concentra o quando deveria nas aulas por distrações oferecidas pela internet*” demonstram que falta aos alunos a percepção de seu próprio papel na construção do conhecimento.

Santaella (2007, p.204) expõe que “os ambientes não são vestimentas passivas, mas processos ativos”. Pode-se a partir desta afirmação, refletir que não é (só) o ambiente, seja ele presencial ou virtual, quem determinará a possibilidade de construção de conhecimento:

Assim como a evolução humana não é exclusivamente genética, mas também tecnológica, a evolução social não pode ser exclusivamente tecnológica, pois envolve os múltiplos aspectos implícitos na crescente complexidade humana [...] (SANTAELLA, 2007, p.203).

Ademais, falas como “*O conhecimento e a preparação do professor presencial ainda é a melhor alternativa na minha opinião*” evidenciam o sentimento de desamparo que o aluno sente na disciplina conduzida na modalidade semipresencial. Mas o que ou quem provocou esse sentimento: a modalidade de ensino ou a metodologia conduzida pelo professor e/ou equipe pedagógica da IES? Ou ainda a própria atitude do aluno diante do “novo”?

Não se trata de encontrar um culpado (ambiente, modalidade, metodologia, professor ou aluno), mas de ressaltar a necessidade de incorporar todos os elementos, incluindo o aluno, ao movimento de construção do conhecimento. Nenhum recurso, técnica ou pessoa em específico pode desvelar o mundo a outra pessoa, pois ainda que o primeiro esteja envolvido neste processo, o conhecimento surgirá somente quando o aluno tornar-se sujeito de tal ato (FREIRE, 1999).

Desta forma a atitude dialógica, necessária à aprendizagem, está na postura dos participantes do processo e tanto professores, instituições e estudantes precisam deixar visível que suas posturas são, durante todo o processo de ensino aprendizagem, abertas, curiosas e não passivas (FREIRE, 1996).

Apenas para demonstrar que opiniões assim não são “privilégio” desta instituição, cita-se a pesquisa de Corrêa e Santos (2009)⁵ onde os autores concluem que há uma atitude, de forma geral, negativa contra o momento curricular à distância, já que os alunos chegam a utilizar termos como “picaretas” e “incompletos” para referir-se a professores e cursos.

Seguindo na análise das respostas dadas pelos estudantes, aqueles que responderam à questão com “depende” também trazem algumas falas interessantes, como pode se observar no Quadro 2.

“Depende da maturidade da instituição e do aluno, entretanto não substitui a modalidade presencial”.
Estudante de BSI

“Depende do acompanhamento. Se é ativo, é bom. Se não, ruim”. Estudante de BSI

⁵ Pesquisa da Universidade de Brasília com 90 estudantes com média de idade de 21 anos, variando de 17 a 36, abrangendo indivíduos de 18 cursos (de áreas exatas e humanas).

“Recomendo dependendo da disciplina, pois uma disciplina que não é o foco do curso, por exemplo, pode ser cursada em EAD sem prejudicar o aluno. E assim liberando um horário para uma outra matéria em caso de dependência. Mas caso contrário seria prejudicial, mas como o EAD está pensando no aluno, recomendo o da Sociesc, pois de outras instituições não conheço”. Estudante de BSI

“Duas situações:

1º) para pessoas que não têm acesso a um lugar físico ou por distância, ou por falta de tempo, SIM. Para essas pessoas recomendo.

2º) para pessoas que têm acesso a um lugar físico, como é o nosso caso, NÃO. Não recomendo este tipo de método de ensino. Alunos como eu que não possuem acesso à internet residencial acabam se complicando muito neste método.” Estudante de BSI

Quadro 2: Respostas “DEPENDENTE”

Mais uma vez observa-se à resistência dos alunos quanto à modalidade semipresencial. “Maturidade da instituição e do aluno” e “acompanhamento ativo” são pontos importantes que corroboram com as proposições discutidas nessa pesquisa.

Ainda que apontem situações onde haja recomendação da modalidade, os alunos condicionam o uso de ambientes que não são inteiramente presenciais a uma opção para superar problemas, desconhecendo suas potencialidades. Belloni (1999) defende que, considerando as modificações na sociedade e na educação, o uso de modalidades distintas da presencial não podem mais ser vistas apenas como um meio de superar problemas ou consertar fracassos (como minimizar gastos).

Já dentre os alunos que responderam “sim” à modalidade de ensino, ressaltam-se os seguintes comentários:

“Todos sabem que para o estudo dar certo não é só no instituto, e se você se empenhar, em qualquer lugar, pode ter um nível de aprendizagem maior”. Estudantes de BSI

“Sim para disciplinas onde não seja necessária tanta interação com o professor. É boa para matérias mais teóricas, onde as vídeo-aulas contribuem para a aprendizagem do conteúdo anteriormente lido.” Estudantes de BSI

“Sim, porque pode ampliar sua visão profissional e pessoal, gerando um bom emprego”. Estudantes de BSI

“Sim! Lógico! Com certeza!... é mais sossegado.” Estudantes de BSI

“Com esse tempo disponível há como ter tempo de estudar p/ outras disciplinas, pois a matéria não exige tanto esforço como as matérias presenciais. Mas o ensino realmente é fraco. Mas recomendo sim porque nos disponibiliza um tempo a mais para estudar para outras disciplinas.” Estudantes de BSI

“É útil para a aprendizagem, desta forma aprendemos melhor, sem precisar nos debater sozinho”. Estudantes de TGQ/TPG

“EAD dá liberdade para estudar a qualquer hora, mas fora da sala as distrações são grandes”. Estudantes de TGQ/TPG

“É um método que vem inovando o sistema educacional trazendo o ensino a pessoas que não teriam o tempo exato para tal dedicação (presencial). Possibilita a pessoas mais dedicadas um foco na área em que atuará”. Estudantes de TGQ/TPG

“Proporciona um modo diferente de aprender”. Estudantes de TGQ/TPG

Quadro 3: Respostas “SIM”

Apesar de uma das respostas valorizar o autoestudo e outra a ampliação da visão profissional e pessoal, de maneira implícita, mesmo respondendo que recomendariam a modalidade semipresencial, os estudantes demonstram que não estão convencidos da eficácia da modalidade.

Dentre os alunos de BSI um acredita que a modalidade é válida porque possibilita tempo para estudar outras disciplinas; outro porque a disciplina exige menos dos alunos, é mais “sossegado”; e um ainda, que a modalidade é válida para disciplinas que não exijam tanta interação com o professor. Esse último aluno coloca nas videoaulas a responsabilidade de “transmitir” o conhecimento, por isso o ensino semipresencial só seria eficaz com disciplinas “mais teóricas”. Percebe-se, na fala dos alunos, que eles acreditam que o processo de ensino-aprendizagem na modalidade semipresencial é inferior à modalidade presencial, demonstrando uma resistência velada à possibilidade de uma aprendizagem significativa no semipresencial.

Diferentemente da turma de BSI, os argumentos utilizados pela turma TGQ/TPG caracterizam de forma positiva a modalidade semipresencial. O espaço cooperativo, a liberdade para escolher seu próprio horário de estudos e a inovação da modalidade como vantagens e reflexos da nova universalidade do ciberespaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da modalidade de ensino, a aprendizagem do estudante depende da qualidade do processo educativo, da proposta pedagógica do curso, dos materiais veiculados, dos recursos tecnológicos utilizados, e de sua posição frente a oportunidades de aprendizagem, as estratégias pedagógicas planejadas por professores e equipes multidisciplinares precisam perturbar a estrutura dos estudantes para desencadear as mudanças que preservarão sua organização autopoietica (MATURANA e VARELA, 2001) e, conseqüentemente, conduzirão à construção do conhecimento.

Dessa foram, ainda que não haja um fator único que seria responsável por dissipar gradualmente a resistência ao uso das TCDs na educação, uma questão a ser considerada é a compreensão, por parte de todos os atores do cenário pedagógico, de que a Educação não pode ser vista como um mundo à parte. Moran, Araújo e Sidericoudes (2005) ao apresentar o modelo semipresencial da Faculdade Sumaré-SP, trazem exemplos de posturas que demonstram a intrínseca relação entre comunicação-vida-educação, aproximando assim os alunos dos conceitos que comumente se relaciona ao mundo digital, demonstrando que este não está fora da vida.

“É o fim único da educação tornar a consciência humana consciente dela mesma [...]” (LÉVY, 2001, p. 155) e o conhecimento sobre o ciberespaço, esse universo “oceânico” de informações que a comunicação digital permite, mostra-se como uma possibilidade de amadurecimento.

Conclui-se o presente texto com as palavras proferidas por Pedro Ramos (1515-1572⁶): “*Sim, por mais estranho e repugnante que possa parecer-vos, as novas máquinas de ensino capacitam o estudante a aprender tanto quanto antes*”. Como podem supor pela data, ele referia-se ao livro impresso.

6 REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BORGES, Martha Kaschny. **Educação Semipresencial**: desmistificando a Educação a Distância. Maio/2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/218tcf3.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port2253-2001.pdf>>. Acesso em: 12 jun./2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n.º 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port4059-2004.pdf>>. Acesso em: 12 jun./2008.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium, o novo modo do ser, do saber e do apreender**: construindo uma taxionomia para mediação pedagógica em Tecnologia de Comunicação

⁶ Epígrafe do livro *Linguagem Educação e Virtualidade: experiências e reflexões*, organizados por Soto, Mayrink e Gregolin (2009).

Digital. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção – Área de concentração Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CORRÊA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.1, p.273-297, dez. 2009.

FREIRE, Paulo; **Extensão ou Comunicação**. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco J. Varela García. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAYRINK, Mônica Ferreira. Interesses e necessidades de uso da internet da perspectiva de alunos de Letras–espanhol. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). **Linguagem, Educação e Virtualidade**: Experiências e reflexões, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p.191-207.

MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUDES, Odete. **A ampliação dos vinte por cento a distância**: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acessado em: fev. 2010.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares C.. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis (org). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: Em Diferentes Contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

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

SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.).
Linguagem, Educação e Virtualidade: Experiências e reflexões, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.