

CONTRIBUTOS DO TEXTO PARA A TERMINOLOGIA DE BASE CONCEPTUAL. O CONCEITO DE *BLENDED LEARNING*: UMA VIAGEM DIACRÓNICA

Joana Castro Fernandes
ISCAP | CEOS.PP | NOVA CLUNL
Portugal
joanaf@iscap.ipp.pt

Resumo

Este artigo constituiu um exercício de reflexão sobre um dos cenários educativos mais promissores do Ensino Superior atual: o *blended learning*. Assumimos o ponto de vista da Terminologia, disciplina que se ocupa da representação, da descrição e da definição do conhecimento especializado através da língua. Neste quadro teórico, os conceitos, enquanto elementos da estrutura do conhecimento, constituem um objeto de investigação de complexidade não despicienda, pois, apesar do postulado de que a língua é uma ferramenta fundamental para descrever e organizar o conhecimento, o princípio isomórfico não pode ser tomado como adquirido. A abordagem conceptual em Terminologia propõe uma visão precisa do papel da língua no trabalho terminológico, sendo premissa basilar que não existe uma correspondência unívoca entre os elementos atomísticos do conhecimento e os elementos da expressão linguística. Não obstante, como será demonstrado, a análise do texto de especialidade é uma ferramenta relevante para acesso ao conceito, constituindo um dos principais ambientes discursivos ao dispor do terminólogo.

Abstract

The paper aims at discussing one of the most prominent scenarios of current Higher Education: *blended learning*. We subscribe the view presented in Contemporary

Terminology, which is a powerful discipline that aims at representing, describing and defining specialized knowledge through language. Concepts, as *elements of the structure of* emerge as a complex research object. Can they be found in language? A concept-based approach to Terminology implies a clear-cut view of the role of language in terminological work: though language is postulated as being a fundamental tool to grasp, describe and organize knowledge an isomorphic principle cannot be taken for granted. In other words, the foundational premise of a concept-based approach is that there is no one-to-one correspondence between atomic elements of knowledge and atomic elements of linguistic expression. However, specialized text research is here regarded as a valuable tool to study concept, as text is a natural environment for scientific and technical discourse.

Palavras-chave: *Blended Learning*, conceito, texto de especialidade, Terminologia de base conceptual, qualidade.

Key-words: *Blended Learning*, concept, specialized text, Concept-based Terminology, quality control.

1. Contextualização: uma orientação de base conceptual

/.../ o cientista deve preocupar-se em compreender o mundo e ampliar a precisão e o alcance da ordem que lhe foi imposta. Esse compromisso, por sua vez, deve levá-lo a perscrutar com grande minúcia empírica (por si mesmo ou através de colegas) algum aspecto da natureza.

(Kuhn, [1962] 2000, p. 65)

As palavras de Kuhn concretizam o objetivo geral que deve presidir a qualquer investigação: *compreender e perscrutar com minúcia empírica* um determinado aspeto da

realidade. Tornam-se, no entanto, particularmente oportunas no contexto de enquadramento desta reflexão, ao fazerem referência à importância da busca da precisão e da ordem. Inscrita no macrocosmos dessa busca, a Terminologia – tanto na sua dimensão teórica, como na sua qualidade de conjunto de práticas – constitui uma disciplina no interior da qual convergem um conjunto de heranças (linguística, filosófica e ontológica, entre outras), que oferecem um instrumental teórico e metodológico privilegiado para o estudo do papel da língua no plano epistémico e na organização do conhecimento científico e técnico. A precisão e a ordem, do ponto de vista da sua expressão linguística, passam inelutavelmente pelos atos de definir, descrever e representar, os quais ocupam assumida centralidade na agenda de investigação da Terminologia (Rey, 1995, p. 40).

Olhando ainda as palavras de Kuhn: a possibilidade de o investigador não trabalhar isoladamente, procurando *através de colegas* contributos para a resposta às suas inquietudes, afigura-se igualmente importante no contexto desta reflexão. A alternância entre momentos de isolamento e de reflexão individual e momentos dialógicos de reflexão co-construída parece ser um caminho promissor para alcançar a simbiose entre qualidade linguística e precisão conceptual, desiderato de qualquer terminólogo.

As questões de harmonização do conceito de *blended learning* que serão discutidas nas próximas secções situam-se no espaço de busca da precisão e da ordem, partindo globalmente do pressuposto utilitarista de que a Terminologia se apresenta, no quadro atual, como uma disciplina indispensável à designada *Sociedade do Conhecimento*, no interior da qual a atividade científica e tecnológica se tem intensificado exponencialmente, provocando efeitos indeléveis nos planos conceptual e discursivo/textual inerentes às línguas naturais e tornando prementes as necessidades de representação e de organização do conhecimento numa lógica de funcionamento em rede.

É hoje reconhecido, face ao quadro societal descrito, que a Terminologia oferece um contributo inestimável para toda a atividade profissional que envolva

competência discursiva, difusão e transferência de saberes (Costa & Roche, 2013), tornando-se também tendência crescente o aporte desta disciplina no âmbito da *Representação do Conhecimento*, área disciplinar formalmente integrada no espaço de inquirição da Inteligência Artificial.

A definição de conceito - perspetivada como *unit of knowledge created by a unique combination of characteristics* (ISO 1087 1- 2000, p. 2) - implica inelutavelmente a mediação de um sistema semiótico, pelo que as línguas naturais emergem como sistemas privilegiados de representação do conhecimento, granjeando um espaço de investigação próprio, fortemente enriquecido pelo diálogo interdisciplinar.

No espaço interno da Terminologia, o enfoque na centralidade do conceito e nas relações conceptuais¹ (correspondentes ao conjunto de abstrações de natureza genérica, partitiva, coordenada ou associativa, utilizadas para modelizar um sistema conceptual (ISO 704: 2009, p. 5) no âmbito do trabalho terminológico, constitui uma das possíveis orientações teórico-metodológicas, por vezes descrita através do epíteto *clássica*. Será, no entanto, preferível descrevê-la como conceptual, na esteira de L'homme (2004), Slodzian (2006) e Costa & Roche (2013), uma vez que conjuga uma herança dita clássica com uma visão atual e interdisciplinar, revitalizando o legado doutrinário do racionalismo wüsteriano e de determinadas dimensões do movimento filosófico inerente ao ideário positivista do Círculo de Viena (1929), protagonizadas por Schlick (Cf. Zilhão, 2007, p. 27-31).

No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, o recurso a fontes documentais relacionadas com o domínio em estudo é uma estratégia básica, tal como sustenta Yin (2009, p. 103): */.../ the most important use of documents is to corroborate and augment evidence from other sources*. Em Terminologia, o texto de especialidade é o principal ambiente discursivo e comunicativo ao dispor do terminólogo, constituindo-se, naturalmente, um elemento fundamental de observação e de análise. Nesse *território* são procurados indícios de existência de conceitos, de denominações, que são pontos de acesso ao

1 Como é defendido na norma: *Concepts do not exist as isolated units of thought but always in relation to each other. Our thought processes constantly create and refine the relations between concepts, whether these relations are formally acknowledged or not* (ISO/FDIS 704, 2000, p. 6).

conceito. Neste último caso, estar-se-á a levar a cabo uma análise de texto para fins onomasiológicos. Como explica Nuopponen (1996, p. 3):

Texts that describe a material or immaterial object and its relationships to other objects on a general level often contain more of the kind of information that a terminologist is looking for.

Sendo o discurso especializado um espaço privilegiado da comunicação e da partilha de conhecimento, é, naturalmente, através do discurso oral e escrito que o especialista transmite a sua visão do mundo; é também, por conseguinte, através das manifestações discursivas escritas, isto é, do texto, que o especialista representa uma conceptualização do conhecimento que visa partilhar, por via da expressão linguística. O texto é, na perspetiva de Rastier (2001, p. 21), uma materialização do discurso, o resultado de uma prática social, fixada num determinado suporte, constituindo um espaço onde se reúne de forma estável uma parte dos resultados decorrentes dos processos cognitivos complexos, representativos de um conhecimento partilhado por uma determinada comunidade. Nesta reflexão, serão avaliados os contributos textuais para a etapa de familiarização com o objeto de estudo, identificando espaços de convergência e dissenso.

2. *Blended Learning*: dualidade e minimalismo?

O objeto de análise empírica desta reflexão é o conceito de *blended learning*, um cenário potencialmente dominante no Ensino Superior, marcado por fortes desafios linguísticos e conceptuais, dados os indícios de entendimentos não necessariamente convergentes quanto à delimitação das suas características essenciais.

No contexto norte-americano, o *blended learning* é, já há muito, considerado *the new normal in higher education* (Norberg *et al.*, 2011). E no contexto português, poderá já ser aplicada esta mesma constatação? Como encaram os diversos atores esta tendência do Ensino Superior? Existe um pensamento estratégico, uma visão? Será o *blended*

learning mais do que um rótulo no catálogo da oferta formativa? Estará em causa uma teoria ou um mero conjunto de práticas flexíveis e adaptáveis a necessidades e a gostos idiossincráticos? E a comunidade de especialistas? Comunga de consensos ou vive ainda clivagens?

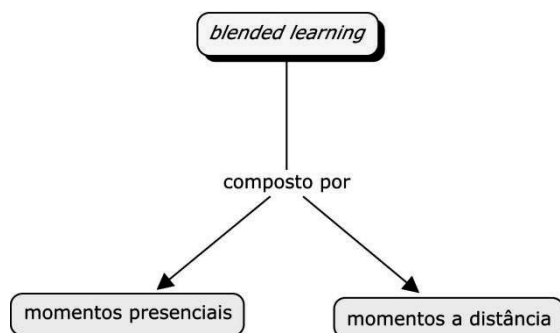
Num estudo empírico que partilha o olhar norte-americano sob o contexto europeu, os investigadores detetam uma certa reserva no discurso europeu sobre o *blended learning*, pelo que se questionam: *Do European educational researchers risk missing something important if the perspective that “blended” stands for is not used? We would answer, “Yes, maybe.”* (Norberg & Jahnke, 2014, p. 262).

Fica claro que no domínio de especialidade escolhido o processo de conceptualização assume uma importância crucial, pois a necessidade de uniformização do sistema educativo do Ensino Superior Europeu, formalizada no já claramente consolidado processo de Bolonha, a par das dimensões sociais, tecnológicas e económicas que lhe terão estado subjacentes, contribuiu para a emergência de uma tendência progressiva e natural de combinar metodologias de educação presencial e recursos tecnológicos. Com efeito, ao emergir como *negotiable third way* o *blended learning* implica uma reflexão própria.

Como explicita a Norma ISO 704 (2009: vi)², a definição deve *representar, delimitar e descrever* um conceito. Observemos o seguinte exemplo que figura no glossário de duas relevantes Instituições de Ensino Superior Português: *Blended learning é um sistema de ensino que combina e-learning com horas de contacto presenciais*³. Trata-se de uma proposta interessante, mas será efetivamente descritiva e delimitadora do conceito? Do ponto de vista conceptual, o *blended learning* é descrito como uma combinatória entre *e-learning* e momentos presenciais:

2 *Define, represent or describe*, no texto original.

3 Patente nos glossários *online* de duas relevantes instituições de Ensino Superior Português.



Mapa 1: Representação minimalista do conceito *blended learning*.

Esta concepção *minimalista* e *dualista* de *blended learning*, com enfoque no tempo e no espaço é naturalmente um ponto de partida. Corresponde, no entanto, a um modelo mental que pode não deixar absolutamente claras as implicações pedagógicas, técnicas e organizacionais da convergência entre *aqui e agora* e *em qualquer altura e em qualquer lado*. São múltiplas as questões que se podem colocar em torno dos traços pertinentes de representação deste conceito. Por exemplo, a expansão do tempo e do espaço abre oportunidades de flexibilidade de aprendizagem as quais são decorrentes de uma conjugação complexa de factores: sociais, culturais económicos e políticos, como afirmou Graham (2006, p. 9), tão diversos quanto a captação de novos públicos, a optimização de custos, ou a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Assumindo o protagonismo deste último aspeto será necessário aferir se está em causa um redesenho pedagógico e se o conceito de *blended learning* é ou não tributário de uma *pedagogy before technology* (Beetham & Sharpe, 2013, p. 3).

Muito embora as dimensões pedagógica e organizacional do *blended learning* sejam parte integrante da génese do conceito (Graham, 2006, p.11) terá havido evoluções significativas que cumpre analisar. Há já mais de uma década, Garrison & Kanuka (2004, p. 96) faziam referência à tendência emergente de integrar a *text-based asynchronous Internet technology with face-to-face learning*. Considerava-se, por isso, que o *blended learning* era uma estratégia organizacional de risco relativamente baixo, não implicando um infra-estrutura tecnológica complexa. Neste momento, a comunicação

síncrona terá um papel fundamental que parece abrir novas conceptualizações do elemento distância.

As observações feitas ditam claramente a necessidade de uma análise criteriosa de dois contextos complementares: o anglo-saxónico e o português. No contexto anglo-saxónico, sob égide do termo *blended learning* (*b-learning* ou *hybrid learning*), está materializado um número tendencialmente crescente de publicações científicas e académicas que gravitam *grasso modo* em torno da partilha de estudos de caso, os quais manifestam enfoque preferencial nos aspectos organizacionais e de gestão (Halverson *et al.*, 2013, p. 19). Uma parcela todavia menos expressiva dessa produção científica reflete a preocupação de discutir o conceito do ponto de vista teórico (Drysdale *et al.*, 2013, p. 18)⁴. Os investigadores consideraram haver uma similaridade com o percurso da investigação no âmbito da Educação a Distância: *a disconnection between the empirical part of the research and the theoretical*, Moore (2004, p. 127). Uma década mais tarde, Picciano *et al.* (2014, p. 3) acrescentam ainda que:

There is no accepted definition of blended learning. There are many forms of blended but a generally accepted taxonomy does not exist. One school's "blended" is another school's "hybrid", or another school's "mixed mode". The issue is not one of labels, but the lack of agreement among scholars and practitioners on a broad versus a narrow definition. Without a clear definition, blended learning is perceived some nebulous combination of online and face-to-face instruction⁵.

No contexto português, um olhar analítico sobre a produção científica disponível é revelador, como será demonstrado, de resultados similares aos anteriormente referidos, fazendo emergir o fundamento concreto que justifica a

4 O estudo de Drysdale *et al.* (2013, p. 18), intitulado: *An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning* (no qual Graham também participou) e que teve por intuito analisar tendências demográficas, graus de satisfação, desenvolvimentos teóricos, métodos e práticas, nos Estados Unidos revela um aumento assinalável da investigação no domínio do *blended learning*, prevalecendo no entanto uma desproporção entre as práticas e a reflexão teórica, com clara disparidade para esta última.

5 Sublinhado nosso.

pertinência de estudar o conceito de *blended learning*: partimos da hipótese de que existe uma instabilidade que pode ser reduzida com base na proposta de uma definição que venha a colher aceitação junto de diferentes atores ligados às Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, será demonstrado que pelo papel primordial e estruturante que o *blended learning* passou a ocupar nas práticas pedagógicas, organizacionais e de gestão do Ensino Superior torna-se imperativo o trabalho em torno da sua representação, nos planos linguístico e conceptual⁶.

Em suma, do ponto de vista linguístico e terminológico, configura-se, a nosso ver, um conjunto de questões apriorísticas à tarefa de representação e que não cremos terem sido, até ao momento, objeto de investigação formal: (1) Será possível identificar com precisão e delimitar o conceito de *blended learning* face a outros conceitos que hoje integram o cenário educativo do Ensino Superior? (2) Poderão as definições e descrições de *blended learning* já existentes ser melhoradas no que respeita à sua expressão linguística e precisão conceptual? Acreditamos que olhar para este conceito do ponto de vista da Terminologia poderá trazer um contributo válido materializado num resultado útil e reutilizável: uma proposta de definição e de descrição.

3. *Blended Learning*: contexto anglo-saxónico

A análise do conceito de *blended learning*, sob o prisma diacrónico, permite compreender a sua génese e identificar os aspectos críticos mais relevantes no seu percurso de evolução temporal. Nesta secção, será apresentado um conjunto de percepções recolhidas a partir da análise discursiva que apontam para a ideia de se tratar de um conceito diacronicamente marcado por fluidez e imprecisão conceptuais.

⁶ Na reunião de trabalho que teve lugar no ISCTE a 19 de Julho de 2013, no âmbito do estudo *Panorama e-learning Portugal, Governação & Práticas* foi enfatizada por diversos oradores a importância de adoptar uma definição tanto quanto possível consensual dos conceitos de < *e-learning* > e de < *blended learning* >, entendendo-se que a existência de uma definição satisfatória e consensual é um ponto de partida fundamental para a regulamentação da qualidade.

Numa linha temporal que recua quase à génese do conceito, a perspetiva de Trigwell & Oliver (2005, p. 24), terá provavelmente sido uma das mais acutilantes e, do nosso ponto de vista, excessivamente extremada:

The term 'blended learning' is ill-defined and inconsistently used. Whilst its popularity is increasing, its clarity is not. Under any current definition, it is either incoherent or redundant as a concept. Building a tradition of research around the term becomes an impossible project, since without a common conception of its meaning, there can be no coherent way of synthesising the findings of studies, let alone developing a consistent theoretical framework with which to interpret data.

Sendo naturalmente datada, a visão dos investigadores regista a importância da construção de uma definição comum para a consolidação de um quadro teórico de investigação em torno do *blended learning*. Nesta linha orientativa, o ponto de vista de Graham (2006, p. 4) parece-nos mais equilibrado, reconhecendo que a ambiguidade que possa existir poderá ser transitória: *Although blended learning has become somewhat of a buzzword in corporate and higher education settings, there is still quite a bit of ambiguity about what it means.*

Um pouco mais tarde, no quadro europeu, o relatório *Blended Learning: Research Reports, and Examples of Best Practices* coordenado pela Universidade de Tartu⁷, reitera, evocando trabalhos de investigação já citados, a falta de homogeneidade do conceito (AAVV, 2007, p. 11):

The main result of this investigation into the use of the term of blended learning based on the articles from Oliver and Trigwell (2005), Whitelock & Jelfs /.../ and several others shows that the concept and the understanding of the term blended learning is not a homogeneous field within learning theory.

7 No âmbito do qual Portugal teve participação, por intermédio da Universidade do Porto.

É também reforçada uma outra convicção sustentada na revisão da literatura: a dificuldade de subsumir o *blended learning* num conceito unificado (AAVV, 2007, p. 14-15):

The major finding of the literature review is that blended learning is difficult to conceptualise as one particular concept. There are several understandings of the field and consequently many different aspects are investigated.

Volvido algum tempo, Graham (2009, p. 75), continua a fazer referência à existência de debate em torno do significado preciso de *blended learning*:

The use of the term blended learning is relatively new in both higher education and corporate settings. In higher education, the term “hybrid course” was often used prior to the emergence of the term “blended learning,” and now the two terms are used interchangeably. Because term is relatively new, there are still ongoing debates regarding the precise meaning and relevance of the term.

Motteram & Sharma (2009, p. 89), sintetizam - convocando reflexões intertextuais - várias facetas da matriz de identificação do que temos vindo a designar por *carácter difuso*: para além da não homogeneidade de entendimento do conceito, colocam a hipótese de existência de condicionamento cultural:

However, as stated by Driscoll (2002, p. 1), the term blended learning means different things to different people. Moreover, it can vary in different cultures and countries. Within certain language teaching contexts, there are locally understood uses of the term, such as the blending of print and digital materials. Sharpe et al (2006) see the fact that no universally agreed definition exists as an advantage, since institutions can use it flexibly to devise and then promote their courses, whereas Oliver and Trigwell (2005) view this multiplicity of meaning as an essential weakness.

Os investigadores salientam, igualmente, a dicotomia de entendimentos face à inexistência de uma definição universal, podendo esta última ser perspectivada como uma fraqueza teórica, mas, por outro lado, como uma vantagem, por conferir flexibilidade de operacionalização. É, aliás ponto de vista de Snart (2010, p. 74), para quem a inconstância e a multiplicidade de termos que designam o conceito pode ser produtiva, por relevar um conceito que estará longe de ser monolítico:

.../ we looked at the shifting terminology surrounding blended/ hybrid/ mixed-mode/ flexible/ other models of course design and delivery. This state of pre-decision - a more positive and useful term than indecision - can be productive, as the multiple terms may connote different aspects of hybrid and blended learning.

Aproximando-nos do presente, poder-se-ia esperar uma maior estabilidade terminológica e conceptual, no plano teórico, todavia, Graham (2014, p. 2), na esteira dos trabalhos empíricos de Halverson (2012) e de Drysdale *et al* (2013), afirma:

Well-established scholarly domains have common terminology and widely accepted models and theories that guide inquiry and practice, while researchers in less mature domains struggle to define terms and establish relevant models. Limited efforts have been made to understand the development and use of theory in the domain of blended learning research.

Justifica-se, assim, face ao cenário argumentativo descrito, a tarefa de recuar novamente no tempo para procurar agora compreender as origens deste conceito, destacando os aspetos críticos mais relevantes no seu percurso de evolução diacrónica.

O conceito de *blended learning* terá surgido, no contexto empresarial norte-americano, entre os anos de 1999 e 2000. Pimenta (2003, p. 12) referencia como documento pioneiro que instancia o seu nascimento, um texto significativamente

intitulado: *e-Learning in Practice, Blended Solutions in Action* de (Anderson, 2000). Fica, deste modo, estabelecida desde um primeiro momento, uma ligação estreita entre *e-learning* e *blended learning*, ancorada num ambiente em que a investigação teórica e as práticas pedagógicas de *e-learning* tinham já alcançado uma maturidade sócio-tecnológica considerável, sucedendo-se uma etapa de reflexão, com vista a mudança. As palavras *necessidade* e *solução* são nesta etapa o *leitmotiv*, como se pode ler em Anderson (2000, p. 1):

This paper discusses the strengths and weaknesses of various training delivery options and develops a model to identify the environment in which each works best. A companion paper, entitled eLearning in Practice, Three Case Studies, profiles three companies with complex training needs and describes how blended training solutions can address their challenges.

Neste primeiro momento, o conceito de *blended learning* apresenta-se linguisticamente descrito como um processo de formação que combina metodologias e práticas do ensino presencial com as metodologias e práticas de *e-learning*, procurando-se com esta integração maximizar as vantagens de cada um dos modos de formação, como é salientado por Marsch (2001, p. 3):

Blended learning is one of the leading trends in training today. While it is a fairly new term, the concept has been around for decades. Essentially, blended learning combines e-Learning tools (everything from video streaming over the Web to e-mail) with traditional classroom training to ensure maximum effectiveness. Students can prepare for, consolidate and recall classroom experiences online, while gaining the benefits of interaction with teachers and students via an actual or virtual classroom. Student learning and retention rates improve, without sacrificing the convenience, cost-effectiveness and customization of self-paced Web-based coursework.

A perspetiva de que o termo seria à data novo, mas que o conceito já há muito existiria no espaço de ensino e aprendizagem parece-nos claramente discutível, muito embora a percepção de Marsch não seja idiossincrática. Com efeito, só uma explicação detalhada do que se entende por *blend* poderá permitir avaliar o grau de rigor da afirmação. Em todo o caso, a ideia de existência de uma ligação estreita entre o *e-learning* e o *blended learning*, também no excerto vincada, continuou a prevalecer no tempo. Sims *et al.* (2008, p. 24), afirmam claramente que o *blended learning* constitui uma adaptação do *e-learning*:

Blended learning is an adaptation of e-learning that has the potential to address the recommendations of training experts. Blended learning is any training course that integrates both formal (lecture/information based) and informal learning opportunities (e.g., instant messaging, interactive activities, learning forums, on-the-job experience) and uses tools or situations (e.g., simulations) that emulate workplace experiences and promote real job objectives.

Mais tarde, Monteiro (2011, p. 75) afirma também que: *Quando o processo de e-learning é enriquecido com momentos presenciais, entramos no domínio do b-learning*. Um outro aspecto que diacronicamente ressalta da observação discursiva da etapa inicial é o enfoque nas expectativas face ao potencial transformador do *blended learning*, tanto no contexto da formação empresarial (Marsch, 2001), como no contexto do Ensino Superior. Young, 2002, p. 33) classifica-o como: *the single-greatest unrecognized trend in higher education*.

Pouco tempo depois, Thorne (2003, p. 18), na introdução ao livro *Blended learning: How to integrate online & traditional learning*, corrobora a percepção de que esta modalidade venha a tornar-se uma tendência dominante no panorama educativo e empresarial do Séc. XXI: *.../ crossing global boundaries and bringing groups of learners together/.../ blended learning could become one of the most significant developments of the 21st century*.

À perspetiva de combinação entre uma componente presencial e uma componente a distância sucedem-se outras variáveis. Em 2002, Driscoll perspetivava já quatro tipos de combinações possíveis, assumindo que *blended learning* poderia pressupor: (1) combinar diferentes tecnologias *web* de forma a alcançar determinado objectivo de aprendizagem (2) combinar diferentes abordagens pedagógicas de forma a melhorar o processo de aprendizagem (3) combinar componentes tecnológicas com aprendizagem presencial (4) combinar diferentes tecnologias com objectivos de formação profissional⁸.

Nesta etapa de *implantação* do termo encontram-se também trabalhos de investigação que visaram apurar motivações para enveredar pelo *blended learning*. Osguthorp & Graham (2003) e Graham, Allen & Ure (2003, 2005), identificaram às datas três razões principais: (1) melhorar as pedagogias de ensino e aprendizagem; (2) facilitar o acesso e a flexibilidade das aprendizagens; (3) rentabilizar o investimento financeiro. Na argumentação textual não fica, todavia, claro se estas razões se circunscrevem ao meio empresarial ou se estendem às instituições de Ensino Superior. Com efeito, a análise de outros artigos académicos aponta fundamentalmente a primeira e a segunda razões. Dessa linha argumentativa são exemplo Garrison & Kanuka (2004), que no artigo *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, salientam o potencial do *blended learning* para responder aos desafios de promoção de uma aprendizagem aprofundada e significativa naquele grau de ensino e, muito embora reconheçam, desde logo, que tal implica um redesenho do processo de aprendizagem e uma adequação de aspetos administrativos e de liderança, salientam, sobretudo, o facto de ser esta a opção mais consentânea com o contexto social então emergente, ao promover a integração de *e-learning* e de educação presencial e ao potenciar uma reconceptualização e reorganização significativas da dinâmica dos processos ensino e aprendizagem.

8 Nessa data, a consultora da IBM escrevia: *I spent this summer writing the second edition of my book Web-Based Training. One of the topics that required updating was blended learning. In the four years since the book was published, the term has taken on several new means. In my research I found the term blended learning referred to four different concepts.* (2001, p. 1).

A visão de Bersin (2004, p. 12) quanto às motivações da génese do *blended learning* manifesta uma perspetiva diferente das até agora descritas. Do seu ponto de vista, o movimento transformador teve como motor não o *e-learning*, mas na sala de aula presencial: *The origins of blended learning are the simple but powerful desire to extend the classroom “people-centric” experience in space and time.*

Neste percurso diacrónico, como já foi antecipado, as vozes dissonantes fizeram-se ouvir. Uma das mais contundentes terá sido, como já referido, a de Oliver & Trigwell (2005, p. 21), com a publicação de um artigo provocatoriamente intitulado: *Can ‘blended learning’ be redeemed?* Poder-se-á aqui ler uma crítica severa, radicada no questionamento da coerência teórica e do valor operacional desta modalidade. Tratar-se-ia – no entender dos investigadores – de uma *euforia transitória*:

There is little merit in keeping the term ‘blended learning’ as it is currently understood. It is either inconsistent (and so useless as a way of understanding practice) or redundant, because it simply describes practice within higher education more generally, and it attributes to learning something that, in terms of what we know, only applies to teaching or instruction.

Sharpe *et al.* (2006, p. 19) colocam também algumas objeções à sua consistência teórica, salientando que o termo foi bem aceite na comunidade académica, dada a sua definição ser ambígua e excessivamente *aberta*. Na perspetiva dos investigadores, as instituições académicas e empresariais têm-se apropriado de modo subliminar e indevido de tal vaguidade para legitimar soluções que pressupõem redução do investimento financeiro.

The term /.../ has been constantly changing during this period. It is used in the corporate world to refer to professional development designed to allow workers to remain productively at work and to simultaneously take a training course, delivered through (for example) a mixture of self-study manuals, videos and more recently, web-

based delivery. This type of course is adopted partly as a cost-saving measure, to avoid the loss of a productive employee taking time away from the workplace on an expensive seminar.

Há, de facto, indícios discursivos desde um primeiro momento (Anderson (2000, p. 1) que não poderão ser ignorados na compreensão geral do conceito. Recorde-se, por exemplo, a perspetiva já referida de Thorne (2003, p. 16 *et passim*), que descreve *blended learning* como uma solução e uma oportunidade sustentada na combinação entre educação presencial (tradicional) e educação *online*. Muito embora o seu discurso seja *discreto*, como engloba o contexto empresarial, subentendem-se motivações de redução de custos:

Blended learning is the most logical and natural evolution of our learning agenda. It suggests an elegant solution to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents and opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and the participation offered in the best of traditional learning. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches.

Rovai (2004, p. 1 *et passim*) faz referência à expressão *some conveniences*, com toda a ambiguidade que lhe subjaz, podendo tal significar flexibilidade de tempo e espaço para o estudante, mas apontando também subtilmente para a ideia de redução de custos: *Blended learning is a hybrid of classroom and online learning that includes some of the conveniences of online courses without the complete loss of face-to-face contact*. Por sua vez, Vaughan and Garrison (2005, p. 2) referem-se explicitamente à redução de horas de contacto presencial, não esclarecendo, por outro lado, que elementos críticos entendem constituir *o melhor* da educação presencial e *o melhor* da educação *online*:

Blended learning is on the cusp of transforming higher education. Blended

learning is used here to describe an approach to the design of a course or program that integrates the best of face-to-face and online learning while significantly reducing traditional class contact hours. With the pressing need to address the quality of the learning experience in higher education, blended learning is attracting considerable attention to enable the integration of appropriate and meaningful online experiences.

Avançamos que, do nosso ponto de vista, falar em *redução de contacto presencial* poderá favorecer o reforço de premissas que nada têm a ver com qualidade em educação, mas apenas com a já referida perspetiva economicista, pois, a nosso ver, no que respeita ao trabalho o professor e à qualidade da oferta formativa, na ótica do aluno, o *blended learning* não deve ser perspetivado como um *produto educativo de preço mais baixo*.

O *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* Bonk & Graham, editado em 2006, faculta-nos um retrato muito completo do *estado de coisas*, neste domínio, à data. Os autores continuam a fazer referência a uma excessiva generalidade do conceito afirmando que se esta prevalecer se torna difícil perceber em que medida precisa o *blended learning* engloba elementos de inovação e de distinção em relação a outras modalidades que utilizam as tecnologias na educação, bem como identificar de que modo esta opção apresenta um potencial acrescido face aos cenários já existentes (2006, p. 4):

How is blended learning different from other terms in our vernacular, such as distributed learning, e-learning, open and flexible learning, and hybrid courses? Some define the term so broadly that one would be hard pressed to find any learning system that was not blended.

A evolução temporal veio comprovar, ainda assim, não se tratar apenas de uma *euforia transitória* meramente motivada por razões economicistas. Na mesma obra, poder-se-á ler o reconhecimento explícito de uma tendência dominante que se alargou

a diferentes esferas da vida social, consolidando as expectativas de 2002 e 2003 (Bonk & Graham, 2006, p. 1):

As blended learning emerges as perhaps the most prominent delivery mechanism in higher education, business, government, and military settings, it is vital to define it, as well as explain where it is useful and why it is important.

De entre os fatores críticos apontados para a afirmação do *blended learning*, Maguire & Zhang (2007) salientam a inclusão de uma componente presencial, característica que vem posicionar o conceito num patamar mais *apetecível*, deixando patentes as limitações do modelo de *e-learning*, pelo facto de este último não proporcionar uma experiência de aprendizagem face-a-face⁹. Também na ótica de Snart (2010: xi), o facto de o *blended learning* combinar elementos do ambiente de sala de aula tradicional com elementos da educação *online* faz dele um modelo educacional que congrega - citando um lugar comum no discurso das tecnologias educativas - *o melhor de dois mundos*¹⁰.

Será ainda relevante acrescentar que a revisão de literatura empreendida permitiu identificar a existência de diferentes designações no contexto anglo-saxónico. No texto introdutório a *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending Online and Face-to-Face Instruction in Higher Education*, Snart (2010, xvi) explicita que os termos *hybrid*, *blended* e *mixed mode* são utilizados para descrever o mesmo modelo curricular:

/.../ the terms “hybrid” and “blended” have been used to this point more or less interchangeably. Other terms that describe the same basic curricular model include

9 *Blended learning has become increasingly important and is closely related to distance learning and e-learning. In spite of the many attractive advantages of accessibility, flexibility, and cost savings of e-Learning, direct human contact, especially the physical face-to-face interaction is missed in the learning process. Putting learning materials online doesn't make learning happen automatically. It is a big challenge to create good e-Learning courses, and develop relevant learning skills and culture. Many people and organizations returned to the face-to-face mode after experiencing frustrations with e-Learning.* (Maguire & Zhang, 2007, p. 1-2)

10 *Best of both worlds* é mais uma das referências intertextuais à icónica série televisiva *Star Trek - The Next Generation*, Part 1 (1990).

“mixed mode” and sometimes just the catchall “flexible, though this term is particularly misleading. But what better evidence that the field of hybrid/blended learning is in its nascent stages than this still-shifting terminology?

A identificação destas designações foi um aspeto relevante na etapa de pesquisa exploratória, pois permitiu ampliar o espectro de textos de especialidade analisados, sendo interessante verificar que as ocorrências dos termos *hybrid learning* e *blended learning* em livros e artigos académicos, numa janela temporal entre 2000 e 2014, são consideravelmente distintas: 2 114 para o primeiro, em detrimento de 18 014, para o segundo¹¹.

Em suma, a ideia de que a evolução temporal do *blended learning* tem claro impacto na perceção do conceito é defendida por diferentes autores, ainda que não de uma forma absolutamente convergente. Numa fase que poderíamos considerar cronologicamente ainda embrionária, sobretudo se tivermos em conta a realidade portuguesa (Pimenta, 2003, p. 14), o investigador vaticinara já as transformações que estariam em curso, afirmando que, depois de uma primeira etapa de enfoque na combinação de sessões presenciais com sessões a distância, o *blended learning* passaria a potenciar o exercício da liberdade pedagógica na procura da combinação que produza melhores resultados:

Inicialmente, o conceito-base assentava na combinação de sessões de formação presenciais com sessões de formação a distância, utilizando e-learning; hoje, o conceito de Formação Combinada inclui também processos de formação em que a formação é realizada no local de trabalho, no exacto momento de trabalho do trabalhador/aprendente, ou a combinação de formação teórica com formação prática, «em oficina», etc., reflectindo a procura incessante de optimização, sob todos os pontos de vista, do processo de ensino/aprendizagem.

¹¹ Pesquisa efectuada a partir do *Google Academics*, a 9 de outubro de 2014. A designação *mixed mode* é ambígua, não tendo trazido resultados relevantes.

Bonk & Graham (2006, p. 13) identificam só mais tarde três fases, no percurso evolutivo do termo *blended learning*, sendo que, do seu ponto de vista a primeira etapa corresponde a uma mimetização das experiências de aprendizagem presencial, a segunda incidirá na componente *online* e só na terceira fase se terá iniciado uma verdadeira modificação da pedagogia:



Figura 1: Estádios de evolução do *blended learning* (baseado em Bonk & Graham, 2006, p. 13).

O trabalho de Monteiro (2011, p. 135), no quadro de um estudo levado a cabo no âmbito das instituições de Ensino Superior Português, dá conta precisamente de evidências empíricas que testemunham a passagem temporal pelos três estádios categorizados por Bonk & Graham (2006):

Assim, encontramos uma categoria inicial na qual o sistema é utilizado para aumentar o acesso e a flexibilidade do ensino através da disponibilização de experiências de aprendizagem semelhantes às anteriormente realizadas no regime presencial. Numa segunda categoria já se notam algumas diferenças no regime presencial devido à componente online, ou vice-versa, e numa terceira categoria a pedagogia é totalmente modificada a partir da utilização da tecnologia, através da mudança de um modelo de transmissão da informação para um modelo activo, interactivo e centrado na aprendizagem do estudante.

Provavelmente, ainda que em alguns casos assim tenha sucedido, estas três categorias não terão apenas uma sequencialidade diacrónica; acreditamos que existam em simultaneidade, no plano sincrónico do Ensino Superior Pós-Bolonha.

4. Da conceção dual a um modelo de espaços múltiplos?

Consideremos agora a condição *minimalista* do conceito, construído a partir de uma dualidade a que fizemos referência como ponto de partida desta reflexão, no âmbito da qual o *blended learning* corresponderá a combinação ou alternância de momentos presenciais com momentos a distância. Como a progressão da análise irá deixar claro, esta dualidade é, de facto, um ponto de consenso entre a comunidade de investigação. Analisemos, por isso, algumas perspetivas da sua contextualização. Para Cardoso (2005, p.13), a combinação sustenta-se fundamentalmente na vertente tradicional /presencial com a vertente *online*:

*Blended learning é um híbrido entre ensino tradicional presencial e o online. Uma aproximação flexível para a conceção de uma disciplina, que suporta uma mistura de diferentes tempos e locais de aprendizagem, oferecendo algumas das conveniências dos cursos online sem perder o contacto presencial*¹².

Esta é também a convicção de Graham (2006, p. 5), ao explicitar que a combinação radica em dois modelos separados, do ponto de vista histórico: *BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems*. Por sua vez, Kim (2006, p. 1) sustenta-se no mesmo pressuposto de combinação, mas em vez enfatizar a componente face-a-face, dá ênfase à característica da diretividade tradicional do professor: *Blended learning is known roughly as combining the traditional instructor-led classroom learning and technology-based e-learning*. A combinação ou a integração a que os autores fazem referência não é entre a componente presencial/tradicional e o *online*, mas entre uma componente formal e uma componente informal. Em síntese, parece haver uma convergência de perceções que pode ser sintetizada pela proposta de representação de Graham, 2009:

12 Sublinhado nosso.

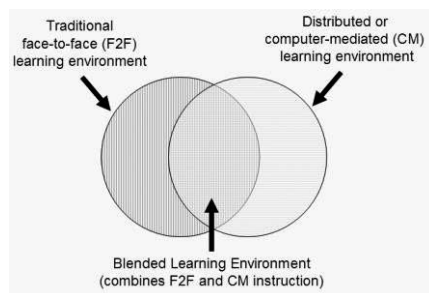


Figura 2: Representação do modelo de blended learning (Graham, 2009, p. 375).

Uma outra dimensão a considerar prende-se com o grau de amplitude que diferentes autores atribuem ao conceito. Barbas (2006, p. 18) confere-lhe um carácter muito vasto ao designá-lo como *espaço*: */.../ b-learning é um espaço multimodal e flexível de aprender e ensinar em presença e a distância*. Gomes (2009, p. 126) opta por modelo de formação: */.../ um modelo de formação de carácter misto, ou seja, englobando componentes de ensino presencial e componentes de ensino a distância*. Miranda (2009, p. 21) circunscreve o conceito à sua dimensão organizacional de regime: *O b-learning é um regime misto em que parte dos cursos ou da formação é feita em presença e a outra a distância /.../ é uma combinação da instrução online e face-a-face*. No entanto, durante as entrevistas exploratória realizadas, a investigadora sustentou ideia de que também pode ser um *modelo*, sendo aliás esta também a proposta de Figueiredo (2009, p. 39):

O modelo combinado, ou de “aprendizagem combinada” (blended learning) /.../ é uma combinação entre o modelo tradicional, de ensino presencial, e os modelos de ensino a distância. A transmissão de conteúdos assenta tipicamente na disponibilização online de conteúdos escritos (textos em versão electrónica, transparências) e conteúdos multimédia (podcasts, vídeos, simulações).

Peres & Pimenta (2011, p. 15) optam por enfatizar a ideia de *combinação* e de

mistura como caracterizadora do conceito, deixando em aberto a possibilidade de interpretar o conceito de modo mais ou menos amplo: /.../ *combinação obtida pela articulação entre a aprendizagem presencial e a distância caracteriza a denominação de aprendizagem mista, blended learning ou simplesmente b-learning.*

As ilações a retirar deixam patente, a partir do levantamento diacrónico das dimensões aparentemente mais perenes e relativas ao evoluir do conceito, que se existe um entendimento quanto à *estrutura de superfície*, a *estrutura profunda* poderá revelar uma heterogeneidade que constituirá um desafio à *ordenação*.

5. Uma questão percentual?

Em função da dualidade presença/distância torna-se necessário comentar a questão percentual. Um aspecto que merece reflexão é o facto de a abordagem desta questão ser sobretudo patente em textos de autoria coletiva e com implicações institucionais, como é caso de relatórios de progresso e de relatórios recomendativos.

Como é sintetizado pela representação esquemática de Maguire & Zhang (2007, p. 2), o *blended learning* parece situar-se num ponto intermédio do espectro que caracteriza as modalidades de ensino e aprendizagem; todavia, à medida que se progride na tentativa de refinamento da compreensão do conceito, impõe-se perguntar qual a percentagem de integração das componentes presencial e a distância:

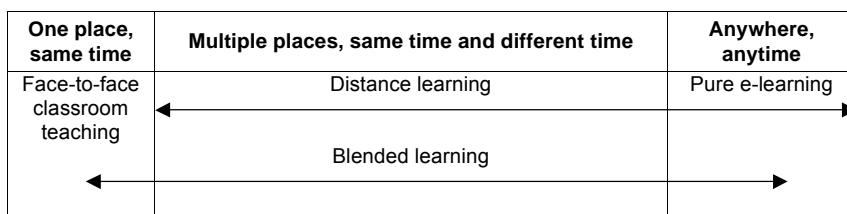


Figura 3: *Spectrum of Delivery Modes* (Maguire & Zhang, 2007, p. 2).

Allen *et al.* (2007, p. 5), no âmbito da análise de diferentes modelos pedagógicos, propõem como critério distintivo a percentagem de conteúdo ministrado

online. Este critério tem, na ótica dos autores, um potencial diferenciador, correspondendo 0% de conteúdo *online* a um curso concebido em modelo tradicional (entenda-se, neste contexto presencial), 1% a 29% corresponderá a um modelo *web facilitated*. Como se pode observar, um modelo de *blended learning* implica que a percentagem ministrada *online* se possa situar entre os 30% e os 79%. E um modelo *online* pressupõe uma percentagem acima dos 80%.

Proportion of Content Delivered Online	Type of Course	Typical Description
0%	Traditional	Course with no online technology used – content is delivered in writing or orally.
1 to 29%	Web Facilitated	Course which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system (CMS) or web pages to post the syllabus and assignments, for example.
30 to 79%	Blended/Hybrid	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to-face meetings.
80+%	Online	A course where most or all of the content is delivered online. Typically have no face-to-face meetings.

Quadro 1: Proposta de diferenciação de modelos pedagógicos (Baseado em Allen et al., 2007, p.5).

Não obstante a proliferação de propostas, em nosso entender, a questão percentual dificilmente colherá a consensualidade desejada. Tenhamos em linha de conta um outro exemplo: Smith & Kurten (2007, p. 460), avançam com percentagens distintas das patentes Allen *et al*, (2007):

Term	Definition
Web-enhanced	Subjects that make use of a minimal amount of online materials, such as posting a syllabus and course announcements.
Blended	Subjects that utilise some significant online activities in otherwise face-to-face learning, but less than 45 per cent.
Hybrid	Subjects in which online activities replace 45–80 per cent of face-to-face class meetings.
Fully online	Subjects in which 80 per cent or more of learning materials are conducted online.

Quadro 2: Proposta de Smith & Kurten (2007, p. 460).

Para além de patentes diferenças na perceção da questão percentual, identificam-se igualmente quatro modalidades de oferta formativa designadas por termos distintos da proposta anterior. No caso do *blended learning* prevê-se menos de 45% de atividades *online*. Será ainda de registar que estabelece uma distinção (que julgamos se algo idiossincrática), entre *blended* e *hybrid*, uma vez que um modelo *hybrid* terá entre 45% e 80% de atividades *online*.

Para Monteiro (2013, p. 77), a questão percentual, com destaque para quantidade de horas *online* e horas presenciais, não é relevante. A dimensão mais distintiva é, do seu ponto de vista, a integração desses momentos no processo de ensino e aprendizagem:

/.../ optámos por considerar como prática de b-learning as situações em que os docentes do Ensino Superior utilizam uma plataforma de LMS em complemento às sessões presenciais sem que a percentagem seja mensurada ou comparada. Esta posição é defendida por Garrison & Kanuka (2004) quando argumentam que o indicador real do b-learning não é a quantidade de horas online e presenciais, mas a integração efectiva destes momentos numa formação.

O trabalho recente de Vanderlinde (2014, p. 75), um estudo confinado ao tema: *Blended Learning as Transformational Institutional Learning*, confirma mais uma vez a fluidez do conceito, perspetivando-a negativamente:

Blended learning exists on a continuum with minimal online activities on one end and minimal face-to-face activities on the other end. Most institutions do not prescribe a definition of blended learning and acknowledge that it has different meanings for different disciplines and can fall anywhere in the continuum.

Pelo exposto, prevê-se, naturalmente que propor uma definição exige a passagem para uma outra etapa: um trabalho aturado de análise de texto para fins

onomasiológicos, com enfoque estreito na análise comparativa e contrastiva de diferentes propostas de definição e de descrição do conceito de *blended learning*, triangulando fontes escritas e orais, perspetivas de autor e perspetivas coletivas e institucionais, no contexto anglo-saxónico e no contexto português.

6. Contributo da definição de conceitos para a regulamentação da qualidade

No contexto societal que nos caracteriza as preocupações com o estabelecimento de referenciais de qualidade estão, inelutavelmente, na ordem do dia, sendo naturalmente desnecessário referir que este conceito se enquadra diacronicamente numa lógica económica de mercado, relacionada com princípios de certificação de bens ou serviços. Para Mellar & Jara (2009), não obstante o caminho percorrido, a ideia de qualidade tende a ser perspetivada, sobretudo, pela ótica *pragmática* da certificação e não exatamente como oportunidade de promover a observação e a reflexão com vista à melhoria.

O conceito de qualidade, no contexto educativo do Ensino Superior Pós-Bolonha, tem vindo a ganhar uma relevância indiscutível, fundamentalmente, devido às diretivas externas a que os governos e as instituições educativas têm sido sujeitos. Os relatórios da OCDE, as conclusões bienais do *Bologna Follow Group*, a par dos diferentes *rankings* com impacto mediático que classificam as instituições de Ensino Superior com base em indicadores de ensino e de investigação, terão contribuído para que o pressuposto de qualidade impulse fortemente as agendas política e académica. Com efeito, diferentes mecanismos de qualidade no Ensino Superior - a nível interno e externo - têm vindo a configurar-se com o objetivo de monitorizar os programas de estudo, de forma a identificar pontos fortes e fracos e, no seguimento deste reconhecimento, conceber planos de ação que visem erradicar os problemas identificados, mas também de constituir referenciais orientadores da *praxis* (Huet *et al.*, 2011, p. 948):

Internal Quality Assurance Systems (QAS) have been emerging in Higher Education institutions around the world and look forward to the transparency and accreditation of study programmes across Europe, as it was deemed essential after the Bologna process. This trend has motivated an increased concern of institutions to design and implement internal QAS to support the external process of evaluation, so that they can meet the criteria and indicators, which are fundamental for accountability purposes.

Circunscrevendo a vastidão da problemática ao contexto desta reflexão, torna-se indiscutível que a diversidade de oferta educativa e formativa que caracteriza o Ensino Superior - vazada no *continuum* presença-distância - dita a necessidade de regulamentação. Como sustentaram Peres *et al.* (2014, p. 1), a transição de um modelo tradicional (presencial e despojado de mediação tecnológica), para um modelo com diferentes formatos de oferta formativa (presencial e enriquecido por tecnologia, semipresencial e a distância), abre – no espaço do Ensino Superior - um espectro de possibilidades que exige, em primeiro lugar, uma atitude metódica de observação e análise de todos estes cenários de algum modo ainda emergentes e, em segundo lugar, uma reflexão sobre possíveis indicadores de qualidade:

A combinação entre a crescente oferta de soluções educativas mediadas pelas tecnologias web e a pressão social e política para as adotar acarreta novas exigências e desafios relativamente às ofertas proporcionadas, exigindo uma maior flexibilidade, pro-atividade e capacidade para acompanhar as mudanças e as características voláteis do seu público-alvo. Para uma integração eficiente, é fundamental avaliar as necessidades de tomada de decisão, de transformações organizacionais e de comportamento individual.

A abertura do *campus* físico e a sua conseqüente ausência de limite territorial implica uma mudança profunda da cultura organizacional das Instituições de Ensino

Superior. Será, pois, pertinente destacar que estando a qualidade ligada à ideia de regulação, foi conclusão unânime do já referido *Encontro de Instituições e de unidades de e-Learning do Ensino Superior - @lies2014* - que *desregulação* terá sido a palavra de ordem, neste momento, a nível nacional, a nível europeu e a nível mundial.

É pois fundamental reconhecer a necessidade de promover mecanismos reguladores de qualidade, em particular tendo em linha que está em causa uma matriz complexa que envolve dimensões institucionais, tecnológicas e pedagógicas, como sustentam Peres *et al.* (2014, p. 1):

O sucesso da aprendizagem mediada pela tecnologia depende fortemente da combinação harmoniosa do uso correto das tecnologias com as pedagogias mais eficientes, permitindo a implementação de oportunidades de ensino aprendizagem inovadoras, autênticas e diversificadas, requerendo a necessidade de se trabalhar a três níveis genéricos – institucional, técnico/tecnológico e pedagógico.

O excerto supracitado é parte integrante de um estudo intitulado *Qualidade em ambientes b-learning: dimensões, critérios e aproximações pedagógicas*, sustentando-se na análise de um conjunto de normativos internacionais, a partir dos quais é sistematizado e proposto um conjunto de critérios de natureza organizacional, pedagógica e tecnológica a considerar numa oferta formativa semipresencial.

Destaca-se também, no âmbito de iniciativas desta índole, o estudo *Avaliação das práticas no domínio do e-learning e contributos para a construção de um modelo de regulação* (Dias, 2014), realizado com o objetivo de analisar um conjunto de entidades que trabalham em prol da qualidade do *e-learning*, avaliando a documentação normativa e recomendativa já existente para o *e-learning* e visando dela recolher evidências sobre critérios de qualidade passíveis de serem propostos para o contexto português. Foram escrutinados para o efeito diversos organismos internacionais e o estudo partiu da premissa de que é imperativo promover a qualidade naquela área (Dias, 2014, p. 1)¹³:

13 *Proposta de carta da qualidade para o e-learning.*

/.../ avaliar o estado da arte a 360° e propor um modelo de regulação do e-learning, com o intuito de promover a qualidade face à atual ausência de políticas públicas que visem o investimento específico para o e-learning.

Foi também objetivo conhecer a diversidade de perspetivas por parte das entidades responsáveis pela política pública, formação e educação, tendo sido ouvidos quadrantes tão diversos como os da Administração Pública, as Forças Armadas, entidades formadoras e Instituições de Ensino Superior.

A proposta de *carta da qualidade para o e-learning* que resultou deste projeto propõe um conjunto de definições e de conceitos, de aspectos metodológicos e pedagógicos relativos ao *e-learning*, neste contexto entendido como sinónimo de cursos *online*. São ainda esboçados um ciclo da qualidade, uma lista de indicadores de referência para a qualidade do *e-learning* e um referencial de práticas passíveis de serem consideradas de excelência.

Os resultados da observação de campo efectuada no âmbito deste estudo levaram a concluir que os conceitos de *e-learning* e de *blended learning* são perspetivados como muito similares, partilhando como características o facto de se tratar tendencialmente de cursos *online*, enformados por uma lógica construtivista e colaborativa, orientados para grupos restritos de estudantes/formandos a distância (entre 15 e 20), que pressupõem a utilização de plataformas de aprendizagem e de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Dias, 2014, p. 3):

/.../ Quando os cursos online com formador/tutor têm algumas aulas presenciais são designados no terreno como cursos b-learning. O e-learning e b-learning é caracterizado pela existência de uma intenção pedagógica orientada à aprendizagem colaborativa - em grupos - e integra mecanismos de comunicação e de interação facilitadores de uma dinâmica de aprendizagem construtivista.

Como se pode ler, é tão somente referenciado como característica distintiva dos dois conceitos a inclusão de sessões presenciais, no caso do *blended learning*. Fica a pergunta: tendo em conta particularmente o contexto do Ensino Superior, se faz sentido o *blended learning* ter ocupado um espaço tão subsidiário no panorama de observação deste estudo? Será a definição de *blended learning* tão somente correspondente a *e-learning* com *sessões presenciais*?

Cremos ficar explícito perante a análise dos trabalhos em referência que a clarificação conceptual, a identificação e harmonização de termos e a harmonização de definições que constituem uma parte essencial de qualquer referencial de qualidade. O confronto entre a perspectiva académica e a perspectiva proposta no plano da regulamentação - no caso concreto do *e-learning* e do *blended learning* - revelaram algumas assimetrias e ambiguidades que terão de ser resolvidas para que um referencial de qualidade cumpra plenamente a sua função.

6. Conclusão

Neste artigo, procedemos a um exercício de análise crítica e sistematização de fontes escritas, estando conscientes de que a tarefa de fixar uma estrutura conceptual é por certo difícil, dado que o conhecimento de especialidade é um fenómeno evolutivo subjugado à temporalidade, mas também à pluralidade e, por vezes, fragmentação de opiniões dentro da comunidade académica que o estuda. É pois certo que uma representação conceptual por via da expressão linguística constituir-se-á sempre como *retrato* caracterizador que permite olhar o presente como resultado de uma matriz diacrónica complexa e vislumbrar futuro como base nessa construção. Foi possível verificar que: a) Sob o prisma diacrónico, o conceito de *blended learning* é amplamente marcado por toda uma herança anglo-saxónica que explica o seu carácter difuso. Foi identificado um conjunto de aspetos críticos no seu percurso de evolução temporal e sistematizado um conjunto de perceções recolhidas a partir da revisão da literatura que consolidou a existência de *fluidez* e de imprecisão; b) No contexto europeu, as

mudanças estruturais ocorridas nas duas últimas décadas permitem estabelecer um nexó direto de causalidade entre a expansão do conceito de *blended learning* e o já estabilizado Processo de Bolonha. Aspetos como a internacionalização, a flexibilidade espaço-temporal e a flexibilização da aprendizagem sustentada numa matriz não-linear e não-sequencial reforçam o papel da integração das tecnologias digitais no cenário da educação presencial; c) O enquadramento teórico do *blended learning* no *continuum* do espaço que medeia presença e distância, revela um cenário no interior do qual se desenham múltiplas possibilidades de conceber o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior e de materializar a oferta formativa.

Verificámos que através da análise de texto se torna possível aceder ao processo de construção de conhecimento em discurso, trilhando um percurso do plano lexical para o conceptual. Os indicadores linguísticos e as relações semânticas que se estabelecem na esfera do texto permitem clarificar aspectos de determinada conceptualização, ativando quer a dimensão linguística quer a dimensão conceptual.

Bibliografia

AAVV. (2007). *Blended-Learning: Research Reports and Best Practices*, Estonia, University of Tartu. Consultado entre fevereiro de 2009 e abril de 2011, em www.ut.ee/blearn/orb.aw/class.../blearn+multilingual+compendium.pdf.

Anderson, C. (2000). *E-learning in practice - Blended learning solutions in action*, IDC. Consultado a 2 de janeiro de 2010, em www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.../IDC_elearning_whitepaper.pdf.

Allen, E. I., Seaman, J., & Garret, R. (2007). *Blending in. The Extent and Promise of Blended Education in United States*. United States of America: Sloan Consortium.

Anderson, C. (2000). *E-learning in practice - Blended learning solutions in action*, IDC. Consultado a 2 de janeiro de 2010, em www.gila.de/gila/gilaconsult_de/com30.../IDC_elearning_whitepaper.pdf

Barbas, M. (2006). *B-Learning: fluxos multimodais. Lição para Provas Públicas de Professor Coordenador*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning* (2nd ed.). United States of America: Routledge.

Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Bonk, C., & Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning, Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Cardoso, E. L. (2005). *Ambientes de Ensino Distribuído na Conceção e Desenvolvimento da Universidade Flexível*. Tese de Doutoramento em Siste

Dias, S. A., Feliciano, P., Rocha, A. L., Neves, M., Correia, F., Cardoso, E., & Goulart, A. (2014). 360° Panorama E-Learning em Portugal. Governação & Práticas de e-Learning em Portugal - Estudo 2014 (Relatório Técnico). Guimarães, TecMinho – Associação Universidade Empresa para o Desenvolvimento/Centro e-Learning da Universidade do Minho.

mas de Distribuição, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Costa, R., Silva, R., Barros, S., & Soares, A. L. (2012). Mediation strategies between terminologists and experts. *Proceedings of GLAT 2012 - Terminologies: textes, discours et accès aux savoirs spécialisés*, Genoa, Italy.

Costa, R., & Roche, C. (2013). Formations en Terminologie: quels besoins. *International Conference, Training In Terminology - Academia de Studii Economice (ASE) of Bucharest in collaboration with EAFT*, Romania.

Costa, R. (2013). Terminology and Specialised Lexicography: two complementary domains. *Lexicographica*, 29(1), 29–42.

Dias, B. D., Diniz, J. A., & Hadjileontiadis, L. J. (2014). *Towards and intelligent Learning Management System under blended learning*. Switzerland: Springer International Publishing.

Kuhn, T. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. (B. V. Boeira & N. Boeira, Trad.). Brasil: Editora Perspectiva. (Obra original publicada em 1962).

Figueiredo A. (2012) *Moocs - virtudes e limitações*. Consultado a 13 de setembro de 2013, em <http://moocad.blogspot.pt/2012/10/moocs-virtudes-e-limitacoes.html>

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.

Graham, C. R., & Dziuban, C. (2006). Blended Learning Enters the Mainstream. In C. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 195-208). San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., & Drysdale, J. S. (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33(3), 381–413.

Huet, I., Figueiredo, C., Abreu, O., Oliveira, J. M., Costa, N., Rafael, J. A., & Vieira, C. (2011). Linking a Research Dimension to an Internal Quality Assurance System to Enhance Teaching and Learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Journal*, 29, 947-956

ISO/FDIS 704: 2000 (E) (2000). *Terminology work – Principles and methods*, (s./l.) International Standards Organization.

ISO/ FDIS 704: 2009 (E) (2009). *Terminology work – Principles and methods*. (s./l.) International Standards Organization.

L’Homme, M. C. (2004). *La terminologie: principes et techniques*. Montréal: Presses de l’Université de Montréal.

Maguire, C., & Zhang, J. (2007). *Blended learning in the development context: Experience with GDLN in Asia-Pacific*. Tokyo: Development Learning Center and World Bank Distance Learning Partnership Project.

Marsh, D. (2012). *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mellar, H., & Jara, M. (2009). Quality Assurance, Enhancement and *E-Learning*. In T. Mayes, D. Morrison, H. Mellar, P. Bullen & M. Oliver (Eds.), *Transforming higher*

education through technology-enhanced learning (pp.19-31). Heslington: The Higher Education Academy.

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, 3, 41-50.

Monteiro, A., Moreira, A., Almeida, C., & Lencastre, J. (2013). *Blended Learning em Contexto Educativo. Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Gaylen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, 129–135.

Motteram, G., & Sharma, P. (2009). Blending Learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*, 7, 83–96.

Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *Horizon*, 19(3), 207-216.

Norberg, A., & Jahnke, I. (2014). Are you Working in the Kitchen? European Perspectives on Blended Learning. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended Learning – Research Perspectives* (Vol. 2, pp. 251-267). New York: Routledge.

Nuopponen, A. (2011). Methods of concept analysis-tools for systematic concept analysis (part 3 of 3). *LSP Journal-Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition*, 2(1), 4-15.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed? *E-Learning*, 2(1), 17-26.

Osguthorp, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments. *Quarterly review of distance education*, 4(3), 227-233.

Paraskeva, J. M., & Oliveira, L. R. (2008). *Currículo e tecnologia educativa* (Vol.2). Portugal: Edições Pedagogo.

Peres, P., & Pimenta, P. (2011). *Teorias e Práticas de B-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peres, P., Lima, L., & Lima, V. (2014). B-learning Quality: Dimensions, Criteria and Pedagogical Approach. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 17(1), 56-75.

Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (2014). *Research Perspectives in Blended Learning: Research Perspectives* (Vol. 2). New York: Routledge.

Picht, H., & Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction* London: University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies.

Pimenta, P. (2003). *Processos de formação combinados*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.

Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rey, A. (1995). *Essays on Terminology*. (J. Sager, Trans.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Rovai, A. (2004). A Constructivist Approach to Online College Learning. *Internet and Higher Education*, 7(2), 79-93.

Sager, J. (1990). *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Sharma, P. (2010). Blended learning. *ELT journal*, 64(4), 456-458.

Sims, D., Burke, C. S., Metcalf, D. S., & Salas, E. (2008). Research-Based Guidelines for Designing Blended Learning. *Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications*, 16(1), 23-29.

Slodizian, M. (2006). La Terminologie, historique et orientations. *IC - 17èmes Journées francophones d'Ingénierie des Connaissances* (pp. 2), Nantes, France.

Snart, J. A. (2010). *Hybrid Learning. The Perils and Promise of Blending on-line and Face-to-Face Instruction in Higher Education*. Santa Barbara: Praeger.

Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.

VanDerLinden, K. (2014). Blended Learning as Transformational Institutional Learning. *New Directions for Higher Education*, 165, 75-85.

Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.

Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003). Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 99-100.

Yin, R. (1998). *Case Study Research. Design and Methods*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.