

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE DIREITO QUE ATUA NO ENSINO
SEMIPRESENCIAL**

FÁBIO TEIXEIRA
PROFESSORA D^{RA}MARLY KRÜGER DE PESCE (orientadora)

Joinville – SC 2019
FÁBIO TEIXEIRA

**PERCEPÇÕES DO PROFESSOR DE DIREITO QUE ATUA NO ENSINO
SEMIPRESENCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.
Linha de Pesquisa: Trabalho e Formação Docente.
Orientadora: Profa. Dra. Marly Krüger de Pesce.

Joinville – SC 2019

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Teixeira, Fábio
T266p Percepções do professor de direito que atua no ensino semipresencial/Fábio Teixeira;
orientadora Dra. Marly Kruger de Pesce.– Joinville: UNIVILLE, 2019.

84f. ;30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação–Universidade da Região de Joinville)

1. Prática de ensino. 2. Professores de direito. 3. Ensino à distância. I. Pesce,
Marly Kruger de(orient.). II. Título.

CDD340.07

Termo de Aprovação**“Percepções do Professor de Direito que atua no Ensino Semipresencial”**

por

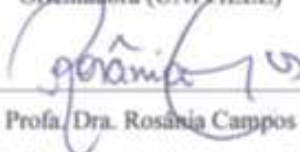
Fábio Teixeira

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



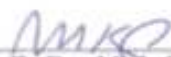
Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Banca Examinadora:Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
Orientadora (UNIVILLE)Prof. Dra. Daniela Karine Ramos Segundo
(UFSC)Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Joinville, 10 de maio de 2019.

Às mulheres da minha vida: Denise, Jaqueline e Luiza.
É por vocês e para vocês.
Sempre com muito amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que de uma forma ou de outra colaboraram não só com a construção desta pesquisa, mas também me apoiaram ao longo desta jornada que se iniciou quando cursei as disciplinas em regime especial no ano de 2016.

Professora Márcia de Souza Hobold cujas aulas servem de inspiração e que acreditou em meu potencial e me guiou nos primeiros passos do curso.

Professora orientadora Dra. Marly Krüger de Pesce que soube respeitar meu “momento histórico” (aqui faço minhas as palavras dela) e demonstrou paciência ímpar nos caminhos desta pesquisa.

Às amigas Sandra e Elizabeth, cuja amizade floresceu neste curso e que certamente levarei para toda vida. Estiveram ao meu lado nos duros contratempos enfrentados e sempre tinham um ombro amigo ou uma palavra de alento.

À Letícia, colega de turma, parceira de orientação e grande amiga. Acompanhou e compartilhou de minhas desventuras, sobretudo na fase de escrita e análise de dados. Soube trazer leveza nos momentos críticos não me deixando esmorecer.

Karla, amiga, ouvinte e conselheira, além de colega de docência. Acompanhou todos os momentos desta pesquisa, incentivando e acreditando.

À Jaqueline, companheira de todas as horas, esposa, mãe, amiga e guerreira. Sua presença em minha vida foi indispensável para a conclusão deste trabalho. Me faltam palavras de gratidão por todos os seus gestos e aconselhamentos.

Muito obrigado a vocês por todos os aconselhamentos e incentivos.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Trabalho e Formação Docente” e ao Grupo de Pesquisa e Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias - GECDOTE do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. As tecnologias digitais estão presentes na vida das pessoas e têm sido inseridas definitivamente na educação. No que se refere ao ensino superior, desde 2016, sua presença viabilizou a oferta de até 40% da carga horária dos cursos presenciais em atividades à distância, ou seja, o ensino semipresencial. Para alguns cursos de graduação, como é o caso do Direito, trata-se de um desafio significativo, tendo em vista a característica do corpo docente, o qual é constituído na sua maioria por bacharéis formados numa abordagem tradicional do ensino jurídico. Considerando esse cenário, o objetivo desta pesquisa foi compreender como o professor que atua em disciplinas semipresenciais no curso de Direito percebe sua prática docente. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa buscou, por meio da técnica de grupo focal, ouvir professores que lecionam disciplinas semipresenciais em um curso de Direito. Os dados foram analisados com base na perspectiva teórico- metodológica da Análise de conteúdo de Bardin (1979) e Franco (2005). Autores como Horn e Staker (2015); Palloff e Pratt (2004); Kenski (2012); Imbernón (2010) fundamentaram este estudo. A análise dos dados aponta que os professores não tiveram uma sólida formação para atuar nas disciplinas semipresenciais, dizendo ter dificuldade em interagir com os estudantes por meio digital. Os participantes da pesquisa reconhecem que a autonomia do estudante é fundamental para o processo de aprendizagem, embora não acreditem que todos a tenham. Compreendem a importância de um material didático criativo e que faça uso das novas tecnologias, todavia, afirmam existir um rigor excessivo para sua elaboração e utilização.

Palavras-chave: Ensino Semipresencial; Direito; Prática docente; Formação Docente.

ABSTRACT

The present dissertation is linked to the research line "Work and Teacher Education" and to the Group of Research and Curricular Studies, Teaching and Technologies - GECDOTE of the Postgraduate Program in Education of the University of the Region of Joinville – UNIVILLE. Digital technologies are present in people's lives and have been definitively inserted into education. With regard to higher education, since 2016, its presence made it possible to offer up to 40% of the workload of presential courses in distance activities, that is, blended education. For some undergraduate courses, such as Law, this is a challenge, taking into account the characteristics of the teaching staff, which consists mostly of bachelors trained in a traditional approach to legal education. Considering this scenario, the aim of the research was to understand how the teacher who works in blended education subjects in the Law course perceives his teaching practice. To do so, the qualitative research sought, through the focal group technique, to listen to teachers who teach in blended education subjects. The data were analyzed based on the theoretical-methodological perspective of the Content Analysis of Bardin (1979) and Franco (2005). Authors such as Horn and Staker (2015); Palloff and Pratt (2004); Kenski (2012); Imbernón (2010) based this study. The data analysis indicate that the teachers did not have a solid formation to act in these subjects, saying to have difficulty in interacting with the students through digital means. They recognize that student autonomy is central to the learning process, although they do not believe everyone has it. They understand the importance of a creative teaching material and make use of the new technologies; however, they affirm that there is an excessive rigor for its elaboration and use.

Key Words: Blended Education; Law; Teaching Practice, Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

Assenar- Associação de Ensino de Araucária

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

UNIFACEAR - Centro Universitário UNIFACEAR

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EaD - Ensino a Distância

FACEAR - Faculdade Educacional Araucária

GECDOTE - Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

TICs - Tecnologias da informação e comunicação

UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	16
1.1 Levantamento de pesquisas relacionadas a esta temática.....	16
1.2 Aspectos Metodológicos	18
1.3 Locus de investigação e participantes da pesquisa.....	20
1.4 Metodologia de Análise de Dados	21
2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO	23
3 ENSINO SEMIPRESENCIAL	29
3.1 Conceituando o Ensino Semipresencial e Apresentando a Legislação Pertinente	29
3.2 Algumas Características do Ensino Semipresencial.....	31
3.3 O Curso de Direito da UNIFACEAR e o Ensino Semipresencial	34
4 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SEMIPRESENCIAL	37
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	42
5.1 Ensino presencial e semipresencial.....	42
5.2 Interação e interatividade.....	49
5.3 Autonomia do aluno	56
5.4 O Material Didático no Ensino Semipresencial	61
5.5 O Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Semipresencial.....	68
5.6 A Formação Docente para Lecionar no Ensino Semipresencial.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
7 REFERÊNCIAS	80

APRESENTAÇÃO

*"Zelee por este momento. Mergulhe em suas particularidades. Seja sensível a que você é, ao seu desafio, à sua realidade. Livre-se dos subterfúgios. Pare de criar problemas desnecessários para si mesmo. Este é o tempo de realmente viver; de se entregar por completo à situação em que você está agora."
(Epiteto)*

Dei início ao meu percurso profissional como professor universitário aos vinte e quatro anos de idade. À época contava com alguma experiência na advocacia, duas especializações em direito e acreditava que lecionar era uma vocação.

É necessário evidenciar que venho de uma família de professores, o que de certa forma, com as vivências educacionais dentro de casa, acabou por contribuir para o desenvolvimento de minha identidade profissional atrelada à educação.

Para iniciar, faço uma breve digressão. Na infância, residindo em pequenas cidades do interior paranaense, iniciei meus estudos em uma escola rural e, posteriormente, ao ingressar na primeira série do ensino fundamental passei a estudar em escolas privadas, assim sendo até o meu ingresso na universidade.

Nesta época sempre contei com o auxílio de minha mãe a fim de complementar meus estudos, aprofundar conhecimentos e, deste modo, desde criança, ter uma participação ativa em sala de aula. Já na graduação, sempre que possível, apresentava, debatia e explanava os trabalhos em sala e, aproveitando a oportunidade que alguns professores ofereciam, ministrava em sala alguns tópicos das matérias para os colegas. Foi assim que surgiu o desejo de juntamente com o exercício da advocacia, lecionar para os cursos de graduação em Direito. Busquei me especializar nas áreas de Criminologia, Direito e Processo Penal, na Universidade Estadual de Londrina e Universidade Federal do Paraná.

Posteriormente a isto, no ano de 2004, dei início ao meu trabalho como professor universitário e no ano seguinte ingressei na Faculdade Educacional Araucária (FACEAR), hoje Centro Universitário (UNIFACEAR). Após alguns anos de docência, assumi a Coordenação do Curso de Direito desta Instituição, cargo que ocupei no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017.

Nestes anos, atuei como professor e também como coordenador de curso, o que me levou a compreender temas como o trabalho e formação docente, importância social da educação e as tecnologias da informação e comunicação

(TICs) no processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Vale ressaltar que nesse momento foi implantada pela instituição o ensino semipresencial em todos os cursos presenciais oferecidos, o que caracterizou um grande desafio para o corpo docente.

Foi então que despertou em mim o interesse e a necessidade em buscar uma formação na área da educação, pois percebi que mesmo depois de tanto tempo em sala de aula e já exercendo um cargo administrativo há alguns anos, o conhecimento que eu possuía – fosse para lecionar ou coordenar um curso superior – se limitava ao campo do direito, curso no qual havia me graduado, sendo mínimo o contato com temas afetos à área de educação.

Assim sendo, no primeiro semestre do ano de 2016 ingressei como aluno em regime especial na disciplina de Trabalho e Formação Docente ministrada pela professora Dra. Márcia de Souza Hobold, no curso de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Percebi o quão equivocado estava ao acreditar que o magistério era uma questão de vocação – como dito no início desta apresentação – como se fosse uma aptidão ou talento nato. No decorrer daquele semestre além de me familiarizar com temas como o trabalho e a formação docente, também pude compreender a importância da postura e comprometimento do professor em todas as etapas de sua atividade profissional, sendo a professora Márcia grande referência deste professor comprometido com o saber, o fazer e sua importante função social.

Pude então compreender como bem menciona Tardif, que o saber docente é uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre pessoas, de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Da mesma forma que o conhecimento profissional docente emerge de suas vidas cotidianas, discursos e atos, sendo marcados pelo saber social que compõe os diversos saberes refletidos na maneira como os professores ensinam e pela relação entre saber e trabalho, que apontam a íntima conexão dos professores com o seu trabalho na sala de aula (TARDIF, 2002).

Pode-se dizer então, que o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional e do desenvolvimento profissional, sendo eles: saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experienciais (do

trabalho cotidiano). Para Tardif (2002) o professor deve ter a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática.

Dando seguimento a minha busca por formação na área de educação, no semestre seguinte ingressei como aluno em regime especial na disciplina de Educação e Cultura: Espaços Formais e Não-Formais, quando então pude constataros desafios da educação ao tentar conciliar saberes e fazeres, teoria e prática, pesquisas e experiências profissionais e pessoais.

No curso desta disciplina foi possível verificar que a comunidade deve estar mais próxima não apenas da escola, como também dos demais espaços culturais que propiciam o enriquecimento cultural e novos conhecimentos, sendo que a construção de novos diálogos no processo de ensino e aprendizagem cabe não somente a escola como espaço formal, mas também aos espaços não formais de ensino e cultura, que podem, em conjunto com a comunidade e, principalmente, com os professores, pensar em uma revisão de programas educacionais que atendam os novos anseios sociais.

Concluídas estas disciplinas em regime especial e obtendo êxito no processo de seleção do Mestrado em Educação, ingressei na Turma VII no ano de 2017.

Surge a possibilidade então, sob a orientação da professora Dra. Marly Kruger de Pesce, e como integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias-GECDOTE, de pesquisar a atuação do professor de Direito em disciplinas semipresenciais.

O tema de pesquisa se apresentou ao perceber que as instituições de ensino superior, especialmente as particulares, pressionadas pela conjuntura econômica e por atender uma busca em inovação, passaram a inserir o ensino semipresencial nos cursos de graduação oferecidos até então com aulas somente presenciais. Minha experiência com esta instituição indicou os desafios que os professores têm para desenvolver as práticas pedagógicas.

Assim, ante a realidade caracterizada pela inserção de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação, é necessário compreender como os professores que já lecionam nos cursos presenciais têm assumido essa nova atividade – aulas virtuais.

Nessa perspectiva tem-se como objetivo central desta pesquisa compreender como o professor que atua no ensino semipresencial no curso de Direito percebe

sua prática docente.

Os objetivos específicos do presente trabalho são os de buscar identificar o processo de interação do professor com o aluno; analisar como o professor elabora (ou avalia) o material didático; verificar como o professor desenvolve e acompanha as atividades de aprendizagem e o processo educativo e averiguar a formação que o professor teve para lecionar as disciplinas semipresenciais.

Frente à busca pela compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelo seres humanos às suas ações, em específico os participantes desta pesquisa, podemos dizer que o problema central deste estudo consiste em buscar compreender, sobretudo, a como os professores experimentam sua condição de trabalho, o que falam de si mesmos e do processo de ensino e aprendizagem no ensino semipresencial.

Finda esta breve apresentação, a descrição deste trabalho pode ser acompanhada a seguir e traz a narrativa em terceira pessoa.

Deste modo a sequência desta dissertação foi organizada da seguinte maneira: **no primeiro capítulo** abordamos os caminhos da pesquisa, os aspectos metodológicos, o local e os sujeitos da investigação e a metodologia de análise de dados, tendo como fundamento as lições de Gatti e André (2011), Milhomem, Gentil e Ayres (2010) e Morgan (1997).

No segundo capítulo apresentamos uma breve análise de estudos teóricos e reflexões que perpassam o conceito de cibercultura, ciberespaço e inteligência coletiva, tendo como fundamento os ensinamentos de Allan (2015), Lévy (1996, 1999) e Santos (2002, 2012) e sua correlação com a educação.

No terceiro capítulo tratamos no ensino semipresencial que conjuga atividades presenciais obrigatórias a outras formas de orientação pedagógica que podem ser realizadas sem a presença física do aluno em sala de aula, utilizando recursos didáticos com suporte da informática, de material impresso e/ou de outros meios de comunicação (MORAN, 2004).

Abordamos o contexto de um curso de graduação, onde as disciplinas que envolvam atividades semipresenciais consistem no aumento da responsabilidade do aluno mediante a sua autonomia e responsabilidade na própria aprendizagem e, por outro lado, na capacitação do professor para preparar e gerenciar as disciplinas semipresenciais. Analisamos também a legislação pertinente e os documentos

institucionais que fazem menção ao ensino semipresencial.

No quarto capítulo abordamos a prática do professor que atua na modalidade semipresencial, por meio de temas como o Trabalho e Saber Docente, tendo como referencial teórico Amigues (2004), Frigotto (2005), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2014), Saviani (2005) e Roldão (1998).

O quinto capítulo é constituído pela análise de dados obtidos nos estudos de teóricos, da pesquisa documental e das falas dos professores por meio da técnica de Grupo Focal. Os pressupostos da Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (1979) e Franco (2005) foram utilizados na interpretação dos dados.

Por fim, apresentamos as considerações sobre o processo da pesquisa, buscando responder os objetivos propostos e fazer uma reflexão sobre aspectos relevantes da pesquisa e dos resultados produzidos por ela, que indicam, dentre outras coisas, os esforços empregados pelos professores, ante as limitações que lhes são impostas, para proporcionar um ensino semipresencial que busque aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

*“E se o mundo não corresponde em todos os aspectos a
nossos desejos, é culpa da ciência ou dos que querem
impor seus desejos ao mundo?”
(Carl Sagan)*

Com o intuito de nortear o leitor, este capítulo apresenta o passo a passo da pesquisa, contendo algumas subdivisões para melhor compreensão deste processo. Inicialmente, apresentamos o levantamento de pesquisas já realizadas sobre ensino semipresencial e o curso de direito. Logo a seguir, discorreremos sobre a metodologia empregada, bem como apresentamos informações sobre o local da pesquisa e o perfil dos professores participantes.

1.1 Levantamento de pesquisas relacionadas a esta temática

Para conhecer e sintetizar as produções científicas recorreremos ao balanço das produções no Banco de Teses e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Capes, no SCIELO e nas edições nacional e da região sul da ANPEd.

De acordo com Milhomem, Gentil e Ayres(2010,p.1) ao tratarem do balanço de produção:

No início de uma pesquisa é comum e recomendável que se faça um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado, possibilitando ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas. (MILHOMEM, GENTIL e AYRE, 2010,p.1)

As inovações tecnológicas que se processam atualmente têm alavancado profundas mudanças nos mais diversos cenários sociais, políticos, econômicos, culturais, educacionais, nas relações de trabalho, no campo educacional, dentre outros. Segundo Lessa (2011, p.18) “o momento vigente é de uma era em que a informação flui a velocidades surpreendentes e em grandes quantidades, transformando profundamente a sociedade e a economia”.

De tal modo, nas palavras de Milhomem, Gentil e Ayres(2010,p.4):

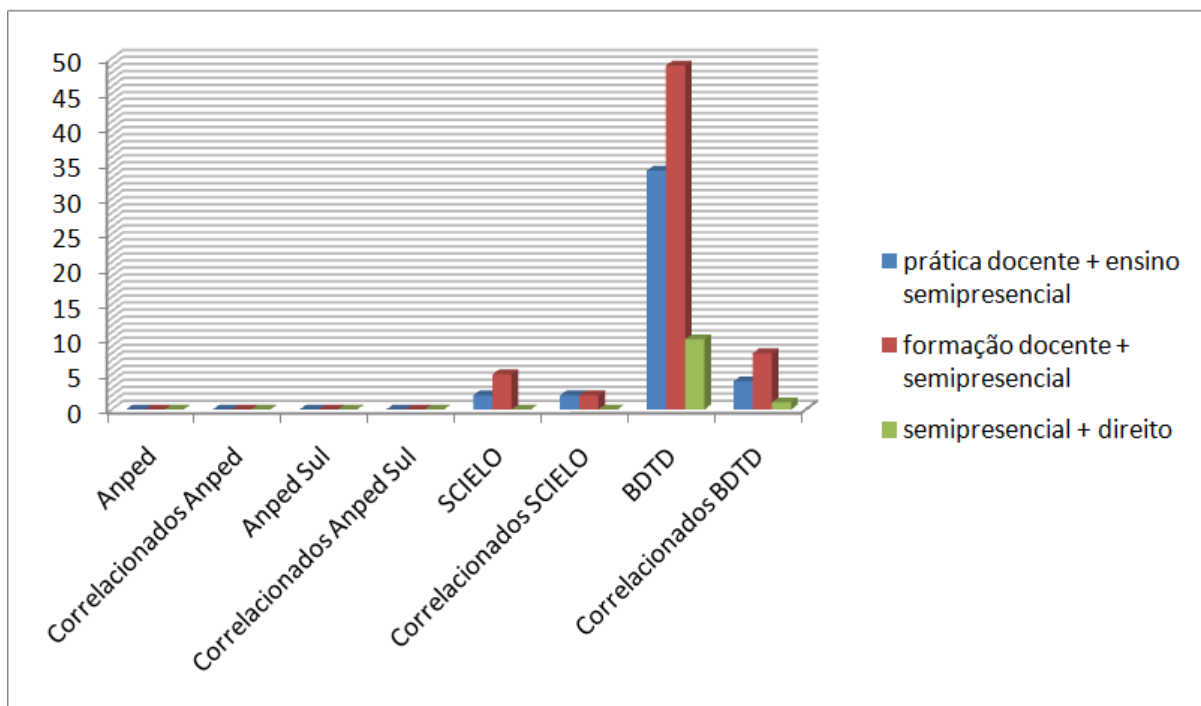
Atentos aos avanços ocasionados pelos meios de comunicação, em especial a internet, órgãos governamentais de diversas partes do mundo, incluindo o Brasil, tem aderido à disseminação da informação via Web. A exemplo disto temos de forma online, o acesso ao Diário Oficial de diversos estados e da União, acesso a periódicos disponibilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, livros disponibilizados gratuitamente, principalmente através portal Domínio Público, que é uma biblioteca digital sob a coordenação do MEC, entre outros. Logicamente, o leitor, ao realizar uma pesquisa na internet, deverá ter critérios para selecionar as fontes a serem pesquisadas, pois nem todas as informações disponibilizadas na rede são confiáveis. Dessa forma, para a realização de um balanço de produção, é precioso além da escolha e delimitação do tema, ter um cuidado especial em relação a em qual (ou quais) base de dados serão realizadas as consultas.

Foram consultados os últimos cinco anos dos bancos de dados, sendo que na busca realizada junto às edições da ANPEd Nacional e da Região Sul, a pesquisa teve como foco os trabalhos apresentados no GT 09 –Trabalho e Educação, no GT08–Formação Docente. Os descritores empregados foram “prática docente+ ensino semipresencial”, “formação docente + semipresencial”, “semipresencial + direito”.

No BDTD, utilizando-se os descritores acima mencionados, encontramos algumas dezenas de artigos, todavia, apenas treze trabalhos apresentaram alguma relação com a nossa proposta, sendo que a pesquisa realizada junto às edições da ANPEd Nacional e da Região Sul resultou nula. Já a busca realizada na plataforma SCIELO apresentou alguns artigos referentes aos descritores utilizados, contudo, apenas quatro apresentaram relação com a presente pesquisa.

Esta escassez de trabalhos afetos à prática docente no ensino semipresencial, particularmente no que diz respeito ao curso de Direito, tornou ainda mais importante e exponencial a pesquisa que se buscou fazer, objetivando analisar diversos aspectos que permeiam o ensino nesta modalidade.

Apresentamos abaixo um gráfico contendo o balanço das produções:



Os números parecem apontar para a preocupação com a formação, depois a prática e, por último, uma visão mais específica, no caso, dos docentes que atuam no Curso de Direito.

1.2 Aspectos Metodológicos

Realizado o balanço das produções se faz importante mencionar a metodologia utilizada na pesquisa, a qual se sustentou em uma abordagem de cunho qualitativo, que segundo Gatti e André (2011, p.13), “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Desta forma, optou-se por uma perspectiva que segundo Gatti e André atribui

[...]especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais. (GATTI e ANDRÉ, 2011,p.30)

Para compreender como os professores que lecionam disciplinas semipresenciais entendem sua prática, inicialmente foram estudados o Projeto

Pedagógico do curso de Direito e demais regulamentações internas da instituição. Posteriormente, para coleta dos dados, optou-se pela técnica de Grupo Focal.

No que diz respeito à técnica aplicada, Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador.

De modo objetivo podemos dizer que se trata de um grupo de discussão informal e com um número limitado de participantes se tratando se uma técnica rápida e de baixo custo para obtenção de dados qualitativos.

No dizer de Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, sofrendo influência do meio social, é de grande importância desvelar este “como” e “porquê” pensam, na busca de novas compreensões, de um novo “olhar” para a ciência, que apresenta para nós sempre novas possibilidades e até mesmo com surpresas.

Ao se reportar ao Grupo Focal como técnica para coleta de dados, é importante mencionarmos que ele é utilizado quando se querem compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005). Nesse pensamento, o método dialético ganha força, pois o grupo focal tem como objetivo principal revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão.

O grupo focal tem como objetivo principal revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos em discussão.

Deste modo acreditamos que a realização do grupo focal, considerando o perfil dos participantes da pesquisa, qual seja, professores que atuam ou atuaram no ensino semipresencial do curso de Direito da instituição local da pesquisa.

Por serem profissionais que possuem na oralidade uma de suas grandes características aliado ao fato do pesquisador ter atuado como coordenador deste curso entre os anos de 2012 e 2017 e conhecer de antemão estes professores, acreditamos que o grupo focal tenha sido a melhor técnica possível para se atingir os objetivos a que esta pesquisa se propôs.

1.3 Lócus de investigação e participantes da pesquisa

No ano de 1986, um grupo de educadores e empresários da cidade de Araucária (na região metropolitana de Curitiba), reuniu-se para criar a Assenar – Associação de Ensino de Araucária. O objetivo principal da Assenar era o de desenvolver a educação em todos os níveis no município de Araucária e região.

Em 1998, a Assenar começou os preparativos para a implantação de uma faculdade em Araucária, pois não existia nenhuma instituição de ensino superior na cidade e os alunos precisavam se deslocar para Curitiba e outros municípios para cursar uma graduação. Assim nasceu a FACEAR – Faculdade Educacional Araucária, credenciada pela Portaria nº 2.464/01 de 21/11/2001 do MEC.

No dia 10 de abril de 2018 a Facear conquistou um importante reconhecimento junto ao Ministério da Educação, sendo publicada a portaria que transforma a Facear – Faculdade Educacional Araucária em Centro Universitário, passando a se chamar UNIFACEAR. A portaria do MEC n.º 338 foi publicada no Diário Oficial da União, assinada pela ministra interina da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, marcando a data de 10 de abril de 2018 como o nascimento do Centro Universitário UNIFACEAR.

Atualmente o grupo FACEAR conta com 19 cursos de graduação presenciais, 25 cursos à distância e mais de 40 cursos de pós-graduação EaD¹.

Lecionando nesta instituição desde o ano de 2005, foi possível vivenciar a implementação e consolidação do ensino semipresencial no curso de Direito, o que chamou nossa atenção para a propositura da presente pesquisa.

Como critério de inclusão convidamos a participar da pesquisa os professores do curso de Direito que atualmente estejam lecionando ou que já tenham lecionado disciplinas semipresenciais na instituição e que deram seu aceite para participar da pesquisa assinando o competente Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento.

Os professores participantes são formados em Direito com mestrado ou especialização na área do Direito. Atuam no ensino superior há mais de três anos e

¹ Informações disponíveis em: <https://www.unifacear.edu.br/historia/>

têm experiência em cursos de especialização, sendo que dois deles em cursos a distância.

1.4 Metodologia de Análise de Dados

A análise dos dados obtidos por meio do grupo focal grupo focal e da pesquisa documental utilizou como método a análise de conteúdo. Para Bardin (1979, p. 42) a análise de conteúdo visa “[...] obter, por meio sistemático e objetivos, descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos à condições de produção/recepção dessas mensagens”.

Como o objetivo desta pesquisa é compreender como o professor que atua no ensino presencial no curso de Direito percebe sua prática docente, a análise das falas dos participantes foi considerada a mais adequada, pois de acordo com Moraes (1999, p.2) “[...]a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Ainda, de acordo com o autor:

Uma compreensão dos fundamentos da análise de conteúdo certamente é importante para o analista conseguir tirar o máximo dessa metodologia. Compreender sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem sempre possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise (MORAES, 1999, p.3).

É possível compreender que as informações apontadas, objetiva ou subjetivamente, devem ser interpretadas considerando-se o contexto histórico e social do qual os participantes da pesquisa fazem parte. Desta forma, após os participantes terem se reunido para a realização do grupo focal, esta reunião foi devidamente analisada em sua filmagem e transcrição.

Conforme Lüdke e André (1986,p.48):

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação de

dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias sejam insuficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais. Para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar uma espécie de “impregnação do seu conteúdo” (MICHELAT,1980).

[...]Outro ponto importante nesta etapa é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais afundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados.

O encontro do grupo focal foi gravado e filmado, sendo posteriormente efetuada a devida transcrição da reunião para compor o corpus da pesquisa.

2 CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO

*“Odilúvio informacional jamais cessará. A arca não repousará no topo do monte Ararat. O segundo dilúvio não terá fim. Não há nenhum fundo sólido sob o oceano das informações. Devemos aceitá-lo como nossa condição. Temos que ensinar nossos filhos a nadar, a flutuar, talvez a navegar”
(Pierre Lévy)*

Neste capítulo iremos discorrer sobre cibercultura, ciberespaço, tecnologias da informação e comunicação (TICs). Frisamos que a importância da discussão de tais temas em nossa pesquisa se dá, sobretudo, pelo impacto destes na comunicação e interatividade entre as pessoas e no conseqüente reflexo que isto traz para o campo da educação.

Cibercultura é um termo em voga hoje, utilizado por muitos e que praticamente acabou por se tornar motivo de discussão sem que as pessoas compreendam seu significado e abrangência.

Podemos dizer que existem dois marcos para a junção dos termos ciber e cultura, sendo o primeiro deles o momento em que a internet passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, seja para a realização de tarefas profissionais ou para momentos de lazer. De acordo com Castells (1999) isto parece ter ocorrido por volta da metade da década de 1990 quando então as relações interpessoais passaram a ocorrer dentro de uma rede (a Internet).

Em um segundo momento, na medida em que este ciber – uso da internet de forma rotineira – vai fazendo farte de nosso dia a dia ele passa a compor nossa cultura², daí a expressão cibercultura. Quanto mais digital a sociedade se tornou, mais forte este termo foi se consolidando. Podemos dizer, portanto, que a cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais³, as quais proporcionam uma nova maneira de se relacionar (LÉVY, 1999).

Quanto ao ciberespaço, para Lemos (2008), o termo cyberspace foi criado pelo escritor de ficção científica William Gibson, na sua obra *Neuromancer*, de 1984.

² Aqui a expressão cultura é empregada como um conjunto das crenças, dos conhecimentos, dos ritos e dos comportamentos tradicionais de uma dada sociedade (LEGRAND, 1986, p. 104).

³ “Tecnologia educacional refere-se tanto a um instrumento a serviço do ensino e aprendizagem designado como recurso tecnológico quanto às mudanças que se processam no aprendizado, envolvendo teoria, pesquisa e desenvolvimento de recursos físicos, mentais e comportamentais”. (JOLY e SILVEIRA, 2003, p. 85).

Para Gibson, o ciberespaço é um espaço territorial não físico composto por uma reunião de redes de computadores, por meio das quais todas as informações, das mais variadas formas, circulam.

Lévy define ciberespaço (que também chama de rede) como

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p. 17)

O ciberespaço também é o território que serve de base e expansão da inteligência coletiva, que é definida por Lévy como “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1999, p.29).

No que diz respeito à cibercultura, o autor destaca que esta seria, então, a cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam nesse novo espaço. “Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17).

A ciberculturavem, portanto, revolucionando a forma como nos comunicamos, razão pela qual afirma Lévy(1999) que vivemos em uma sociedade da comunicação, ou seja, em uma sociedade que está conectada – daí o conceito de ciber – por vários canais, por vários instrumentos e por várias ferramentas tecnológicas.

Para Lévy(1999) o processo de comunicação dentro da cibercultura pressupõe também o emprego de um conteúdo, uma moeda de comunicação que não é mais o dinheiro, mas sim a informação. Por isso vivemos não só em uma sociedade da comunicação, mas também da informação. Esta sociedade que em tempos de cibercultura produz informação em um ritmo exponencial também acaba por se alimentar desta informação. O que traz vantagens e desvantagens. Vantagens, principalmente pela rapidez como se pode obter informações sobre determinado tema, pois em uma simples busca a internet nos apresenta um conjunto de dados sistematizados e organizados sobre determinado tema. De outro lado, como utilizar estas informações de modo a proporcionar um desenvolvimento de forma inteligente

sem gerar o que Lévy chama de “bobagem coletiva” que define como “rumores, conformismo em rede ou em comunidades virtuais, acúmulo de dados sem qualquer informação” (LÉVY, 1999, p.30).

Dentro deste contexto, no que diz respeito à educação, a cibercultura acaba por influenciar não apenas a comunicação em sala de aula, mas também a interação entre professores e alunos e o modo de transmissão de informações através do ciberespaço.

O ciberespaço é o “hipertexto mundial interativo, onde cada um pode adicionar, retirar e modificar partes dessa estrutura telemática, como um texto vivo, um organismo auto-organizante”; é o “ambiente de circulação de discussões pluralistas, reforçando competências diferenciadas e aproveitando o caldo de conhecimento que é gerado dos laços comunitários, podendo potencializar a troca de competências, gerando a coletivização dos saberes”; é o ambiente que “não tem controle centralizado, multiplicando-se de forma anárquica e extensa, desordenadamente, a partir de conexões múltiplas e diferenciadas, permitindo agregações ordinárias, ponto a ponto, formando comunidades ordinárias” (LEMOS, 2002, pp.131-145/146).

Ao tratarmos da educação em tempos de cibercultura o debate se dá muito em torno das tecnologias digitais e as transformações ocasionadas por estas nos modos de produção e socialização de saberes. As tecnologias digitais devem ser entendidas como tal, como um meio para se ensinar e aprender, e não um fim em si próprio.

Para tanto é importante conceituarmos tecnologia, que nas palavras de Diniz

é uma derivação do grego tekne que tem como significado técnica, arte, ofício e logos que quer dizer estudo. [...] Tecnologia é um termo que envolver conhecimento técnico, científico, ferramentas, processo e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento. (DINIZ, 2010, p. 3)

As Tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão transformando os modos e processos de socialização conhecimento. A forma rápida e flexível com as quais as informações passaram a ser manipuladas e compartilhadas implicam em uma verdadeira mudança cultural, sendo necessário, portanto, intervir não apenas no conteúdo dos materiais ou nas estratégias de ensino, mas acima de tudo rever o

papel do professor, para que este não se transforme em mero distribuidor de conteúdo em massa.

No ciberespaço cada sujeito pode adicionar, retirar e modificar conteúdos; pode disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo da emissão está liberado; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização dos saberes, de construção colaborativa de conhecimento e de sociabilidade (LEMOS, 2002).

Com o advento das TICs, “a forma de produzir, armazenar e disseminar a informação está mudando e enormes volumes de fontes de pesquisas, são abertos aos alunos pela internet, em substituição às publicações impressas” (MERCADO, 2002, p.14).

Infelizmente o que temos na maioria das vezes é o consumo de aulas prontas e engessadas que apresentam respostas instantâneas para problemas que se parecem com fórmulas matemáticas e cuja solução parece ser sempre a mesma. Há que se repensar a construção do conhecimento que se apoia nas TICs a fim de que com esta inovação seja possível traçarmos novas metas e buscarmos o desenvolvimento cultural e social, embasado em novos valores e saberes.

Os apelos e necessidades de uma nova geração muito mais questionadora e inquieta e que acessa rapidamente qualquer tipo de informação em sala de aula e está sempre pronta a compartilhar faz com que seja necessário canalizar o avanço tecnológico para a investigação científica, para que as informações obtidas em tempos de cibercultura não sejam rasas, mero senso comum⁴.

As pesquisas devem ser mais elaboradas e ter como base banco de dados confiáveis bibliotecas virtuais e grupos de estudo cujos trabalhos sejam sérios e fundamentados e que objetivem trazer uma melhor qualidade de vida para o indivíduo.

As aulas baseadas unicamente na oratória do professor têm sido cada vez mais criticadas, sendo associadas ao perfil do alunopassivo, que permanece demasiado tempo inerte. Em tempos de sociedade da comunicação e informação, não podemos deixar que este modelo acabe também por demarcar a sala de aula online. Pois caso isto ocorra prevalecerá um modelo centrado na figura do professor

⁴ “O lugar das crenças, ideias e opiniões que se refletem ser qualquer reflexão”(SCHOPKE, 2010, p.219.).

responsável pela produção e distribuição de pacotes de conhecimentos; o que acabaria menosprezando a interatividade e limitando a aprendizagem.

Os professores, mesmo dominando o uso de novas tecnologias de informação e de comunicação, parecem estar pouco atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada na pedagogia da transmissão. Nem sempre as soluções encontradas significam um salto qualitativo em educação, afinal, a tecnologia por si só, sem a adoção de novas estratégias pedagógicas capazes de comunicar e educar nos dias de hoje acaba por legitimar o que Paulo Freire definia como “educação bancária”, sedentária ou passiva (2015).

Por vezes o professor ainda trata os alunos como recipientes de informação e não como sujeitos de colaboração, participação, indivíduos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Se este paradigma de comunicação não for quebrado na modalidade online a aula continuará pautada numa perspectiva reprodutivista e burocrática.

Como assevera Allan:

O ponto de partida para virar a página é conhecer em detalhes quem são os alunos que hoje frequentam as salas de aula. O que eles pensam, como agem e se relacionam com a tecnologia e o mundo? É o entendimento do perfil dos nossos alunos que vai nortear a construção de novas metodologias de ensino, adaptadas e em sintonia com o século XXI. (ALLAN, 2015, p.66).

Nesta seara é que surgem algumas críticas no sentido de que na cibercultura tem crescido a fragilização da escola e da universidade no cumprimento de sua função social de formar cidadãos esclarecidos e senhores de seu próprio destino e do destino coletivo (SILVA, 2008). Isto porque a sala de aula online não estaria estimulando a participação do aluno na produção do conhecimento, permanecendo o mesmo modelo da mídia de massa, sendo o aluno mero receptor passivo de uma informação disponibilizada pelo professor.

“As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” afirma Castells (1999, p.51), razão pela qual devemos discutir as novas formas de ensinar e aprender nesse contexto.

As TICs por si só não formulam estratégias pedagógicas nem aprimoram metodologias. É preciso que o professor conceba uma prática que tenha a

aprendizagem do aluno como objetivo principal e a tecnologia como um dos componentes do processo. Assim, é necessária a construção de uma cultura voltada para uma nova modalidade de educação, que passa por uma formação docente que propicie ao professor a capacidade de desenvolver no aluno uma postura ativa e participativa.

Esta mudança de contexto não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade para as instituições de ensino que devem estar atentas ao perfil dos alunos e ter nas TICs uma possibilidade de valorização da cultura digital sem perder de vista o trabalho pedagógico; fundamentando-se em questões éticas, sociais e políticas que estejam a serviço da aprendizagem e tornem o aluno um indivíduo crítico e reflexivo, ativo e autônomo frente às demandas sociais.

3 ENSINO SEMIPRESENCIAL

*“É impossível participar dos círculos educacionais atualmente e não ouvir falar no ensino híbrido. E ele está no topo da lista dos temas atuais relacionados a mudança na educação”
(Michale B. Horn e Heather Staker)*

Neste capítulo tratamos do conceito do ensino semipresencial, trazemos um breve histórico sobre a legislação pertinente ao tema, discorremos sobre sua inclusão nos cursos presenciais, trazendo, para tanto, algumas características e diferenças entre o ensino semipresencial e presencial e, por fim, tratamos da semipresencialidade no curso de Direito da UNIFACEAR, lócus da pesquisa.

3.1 Conceituando o Ensino Semipresencial e Apresentando a Legislação Pertinente

Inicialmente, é importante esclarecermos que a educação a distância é reconhecida como processo válido de ensino e de inclusão social. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 estabelece a participação do poder público no estímulo ao desenvolvimento de programas de ensino a distância, sendo que tal incentivo deverá ser em todos os níveis e modalidades de ensino.

A modalidade a distância foi definida como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados por diversos meios de comunicação. Por essa conceituação, tem-se um novo modo de espaço de aprendizagem onde o processo de ensino ocorre de forma autônoma, fisicamente distante do professor, que se dá pelo uso adequado das novas tecnologias da informação e comunicação (BELLONI, 2006).

A modalidade semipresencial, também chamada por alguns de blended learning ou ensino híbrido (HORN e STAKER, 2015) que combina o ensino presencial com o uso de recursos à distância, visa estabelecer novas possibilidades de organização das aulas (ROVAI e JORDAN, 2004), permitindo acrescentar vantagens do presencial e do virtual.

Nesse tipo de modalidade de ensino percebe-se uma mudança nos conceitos até hoje vividos e Santos (2012, p.114) diz que “as tecnologias digitais vêm superando e transformando os modos e processos de produção e socialização de uma variada gama de saberes”. Isso permite a criação de novos paradigmas educacionais, no qual professores e alunos passam a ter novos papéis e atribuições.

No ensino semipresencial, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias de comunicação e interação e dos materiais didáticos empregados.

É importante destacarmos que a semipresencialidade pode ter origem a partir de cursos de graduação presenciais que oferecem uma carga horária a distância ou também de cursos na modalidade a distância com muitas atividades presenciais. Nosso interesse se dá em um curso Semipresencial que tem origem no presencial, ou seja, quando oferece até 40% da carga horária total para atividades a distância.

Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos.

No que concerne ao ordenamento jurídico pertinente à matéria, em 2004, através da Portaria 4.059, o Ministério da Educação autorizou a implementação do ensino semipresencial nos cursos de graduação reconhecidos das instituições de ensino superior. Deste modo, cursos de graduação que desejarem ofertar disciplinas na modalidade semipresencial devem regulamentá-las nos projetos pedagógicos, respeitando o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária prevista para a integralização curricular⁵.

Com a edição da portaria 1.134, publicada em outubro de 2016, o Ministério da Educação revoga a Portaria 4.059, atualizando o texto anterior, facilitando a inserção do ensino não presencial, o que fez crescer a oferta pelo ensino híbrido⁶.

⁵ Conforme artigo 1º e parágrafos da Portaria 4.059

⁶ “As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na modalidade à distância.

§1.º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 2.º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

Recentemente, após iniciada esta pesquisa, a Portaria n.º 1.428 do Ministério da Educação, publicada em 31 de dezembro de 2018 no Diário Oficial da União, ampliou de 20% para 40% do total da carga horária o limite de aulas na modalidade de ensino a distância que as instituições de ensino superior poderão oferecer em cursos de graduação presencial. A medida atualiza uma portaria publicada em 11 de outubro de 2016, estipulando que a mudança é permitida desde que as instituições de ensino cumpram alguns requisitos, tais como estarem credenciadas tanto para a modalidade presencial como a distância, possuírem curso de graduação à distância, desde que o conceito dos cursos seja igual ou superior a quatro.

3.2 Algumas Características do Ensino Semipresencial

De acordo com o que temos explanado, os cursos semipresenciais são aqueles que não são totalmente presenciais nem totalmente à distância (blended), podendo surgir a partir de cursos de graduação presenciais que ofereçam uma carga horária à distância ou podendo ser também oriundo de cursos na modalidade à distância que contenham um número elevado de atividades presenciais.

Talvez a comparação imediata entre o ensino semipresencial e presencial seja a forma que mais facilite a compreensão do tema, bem como deixa bem delimitado os aspectos que interessam a esta pesquisa.

Enquanto no ensino presencial há o contato direto entre professor e aluno, no semipresencial estas tarefas são divididas entre encontros presenciais e o ambiente virtual de aprendizagem, sendo esta talvez a característica primordial do ensino semipresencial, uma vez que aluno e professor, na maior parte do tempo não se encontram juntos no mesmo espaço físico.

O ensino semipresencial amparado pela utilização das novas TICs se tornou uma ferramenta de democratização do conhecimento, dando nova forma ao processo de ensino e aprendizagem; modificando o papel de alunos e professores sem, contudo, dispensar a importância de encontros presenciais.

Se, por um lado, o ensino presencial se pautou no paradigma tradicional de educação, no qual o professor expunha o conteúdo e era a principal fonte de informação, a inserção das tecnologias e a oferta do ensino semipresencial levou o

professor a repensar sua prática pedagógica buscando acompanhar esta nova cultura que afeta o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto no ensino presencial é exigida a presença física do professor em sala de aula ao mesmo tempo que os alunos, para se levar a feito o processo de ensino e aprendizagem, no que diz respeito à figura do professor no ensino semipresencial passa também a atuar em momentos virtuais.

Devemos considerar que o professor na cibercultura precisa ser mais um interlocutor do que um tutor, ou mesmo um professor no seu sentido mais tradicional. Sabe-se que tutor é o indivíduo encarregado de tutelar, proteger e defender alguém; é o adulto que carrega o infante pela mão. Já o professor é o indivíduo que ensina uma ciência, arte, técnica ou disciplina. (SANTOS, 2012, p. 117)

Outra característica é que o professor na semipresencialidade, diferentemente do professor presencial que atende seus alunos em horários estabelecidos de trabalho e praticamente apenas na sala, em que pese à existência de encontros normalmente pré-agendados ou dispostos em calendários institucionais, muitas vezes atende o aluno em locais diversos da sala de aula e em horários muito diferentes da sua jornada de trabalho.

No ensino semipresencial em um ambiente mediado pelas TICs o aluno pode aprender conforme seu próprio ritmo, buscando assuntos, conteúdos que possam complementar seus estudos de acordo com seu modo de aprender e compreender os temas, claro que é necessário manter certa uniformidade. Há, portanto, na semipresencialidade, uma proposta de aprendizagem mais independente que acaba exigindo do aluno um maior senso de responsabilidade e organização para que tenha êxito, ou seja, acaba redefinindo o papel do aluno e do professor.

Por outro lado, a responsabilidade pela aprendizagem acaba por gerar nos alunos certa insegurança e que para ter êxito dependerá de autodisciplina e da busca pelo conhecimento, devendo ter a consciência de que passa a assumir um papel de protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Deste modo, o professor passa a atuar como um mediador desse processo, pois será ele quem irá coordenar as atividades. Caberá a ele a árdua tarefa de superar a frieza do contato por meio das TICs e não pessoalmente, instigando os alunos e fazendo com que estes desenvolvam as atividades propostas.

Finalmente, não podemos nos esquecer do material didático, item fundamental para o sucesso do ensino semipresencial (ALLAN, 2015), pois é necessário que este direcione o aluno para uma aprendizagem autônoma, sendo o responsável para integração do aluno com os conteúdos propostos, devendo, portanto, ser também atraente e claro, capaz de permitir ao aluno a fácil compreensão dos conteúdos disciplinares.

Como bem leciona Allan (2015):

Se antes o material se resumia a folhas mimeografadas e atividades fotocopiadas, agora temos uma infinidade de atividades, planos de aulas e propostas de trabalho produzidos em diferentes mídias e com suporte de vários equipamentos digitais.

Cabe a cada educador, de posse dessa gama de possibilidades, pesquisar, separar e – como observador atento – selecionar aquilo que é de melhor qualidade e pode atender às suas necessidades. (ALLAN, 2015, p. 129)

Além da interatividade agora inerente ao material didático, praticidade e clareza são algumas das características que este deve guardar, a fim de que sirva como ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem, sendo um fator motivador.

Outras características da modalidade semipresencial com origem em um curso presencial são as de que nem todas as disciplinas deste curso serão oferecidas no formato semipresencial; os encontros presenciais ocorrem na própria instituição de ensino (e não em polos de apoio), sendo que esta tem autonomia para definir quais disciplinas serão oferecidas neste formato e qual a frequência de encontros presenciais será adotada.

Por fim, quanto à frequência do aluno nas disciplinas semipresenciais esta é contabilizada através da entrega de atividades e trabalhos e da participação em fóruns de discussão na plataforma online.

Vislumbramos então, em uma primeira abordagem, exclusivamente teórica, o quão importante é o papel do professor no ensino semipresencial, exercendo uma função de “mediador” e devendo estar em constante atualização em relação à evolução das TICs para o processo educativo, sem perder de vista que o êxito no processo de ensino e aprendizagem não será possível sem que o aluno se dê conta de que deverá ter uma postura ativa e dinâmica (ALLAN, 2015).

3.3 O Curso de Direito da UNIFACEAR e o Ensino Semipresencial

Com o advento da Portaria 1134/2016 do Ministério da Educação, texto este que atualizou o anterior, de 2004, e facilitou a inserção do ensino não presencial nos cursos de graduação, cresceu o formato em que o estudante de graduação presencial pode ter parte da carga horária do curso cumprida a distância.

Assim, poderão ser cumpridas com a oferta de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem envolvendo, necessariamente, encontros e avaliações presenciais e atividades de tutoria até 40% (Portaria 1.428) da carga horária total dos atuais cursos de graduação presenciais sob a forma semipresencial (aqui incluído também o curso de Direito).

O Direito⁷, enquanto área do saber é um sistema de conhecimentos sobre um mesmo fenômeno (jurídico). Nesse sentido, conforme afirma Reale:

O Direito abrange um conjunto de disciplinas jurídicas, dividindo-se primeiramente em duas grandes classes: Direito Público e Direito Privado, que, por conseguinte, subdividem-se em vários outros ramos (Direito Constitucional e Direito Administrativo, no Direito Público; Direito Civil e Direito Comercial, no Direito Privado); O Direito é, pois, um conjunto de estudos discriminados; abrange um tronco com vários ramos; cada um desses ramos tem o nome de disciplina. (REALE, 2010, p.4).

Presente em todo o território nacional, em instituições públicas e privadas, o curso de Direito é uma graduação presencial de bacharelado. Exige o estudo das normas jurídicas e dos ramos do Direito (eixo de formação profissional constante nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito), além de outras áreas do conhecimento relacionadas, tais como: Ciência Política, Filosofia, Ética, Psicologia e Economia (eixo de formação fundamental das referidas diretrizes).

Devemos destacar que no curso de Direito o debate é recorrente, e a argumentação na defesa de um ponto de vista é primordial. Caracterizando-se também por ser um curso que exige muita leitura (códigos, leis, decisões judiciais, doutrina).

Os cursos de graduação em Direito no Brasil devem organizar seus projetos pedagógicos com base nas diretrizes curriculares da Resolução CNE/CES nº 9, de

⁷ Mais do que um mero conjunto de leis codificadas, ao remontarmos ao direito enquanto área do saber, estamos nos referindo a diferentes direitos positivos, que “variam segundo os tempos e os lugares” (LEGRAND, 1986, p. 124).

29 de setembro de 2004, sendo cursos presenciais de bacharelado que buscam formar profissionais com as seguintes habilidades e competências:

“Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”. (BRASIL, 2004).

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNIFACEAR (2015) encontramos referência ao ensino semipresencial apenas no item n.º20:

“20. MODALIDADE SEMIPRESENCIAL

A FACEAR implantou no segundo semestre de 2007 o ensino semipresencial, em que os cursos de graduação já reconhecidos podem adotar essa modalidade de ensino em 20% de sua carga horária de disciplinas, acompanhando a realidade brasileira e internacional. Dessa forma, novas metodologias e novas modalidades serão implantadas rompendo com um paradigma de ensino tradicional, porém com a responsabilidade de manter a qualidade de ensino ofertado na FACEAR.

Essa modalidade está amparada pela Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que prevê na organização pedagógica e curricular dos cursos a oferta de disciplinas que utilizem modalidade semipresencial.

Os tutores acompanham e comunicam-se com seus alunos de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo.

O professor frequentemente faz tutorias numa sala específica, com acesso wi-fi onde os alunos podem tirar dúvidas, debates casos e recuperar informações dos conteúdos tratados no AVA, por meio de texto, fóruns de discussão, avaliações via AVA, questionários.

O tutor guia o tutorado com auxílio de um fio condutor que atravessa uma grande parte linear das disciplinas. O tutor conhece as necessidades e soluções, pelo fato de ter vivenciado semelhantes dificuldades e por conhecer formas de superá-las. Ele pode ser um grande amparo para o aluno em todo o momento em que o aluno tutorado estiver sobrecarregado, intervindo e auxiliando-o. Esta estratégia de condução da aprendizagem agrada muitos alunos, porque sentem-na pouco restritiva, pouco limitadora, simplesmente porque acabam por aprender a dominar um bloco de disciplinas de maneira muito eficiente, por ser-lhes também dada uma série

de dicas sobre métodos de estudo e formas de apreensão das matérias” (FACEAR, 2015, p.27).

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito(2015) apresenta pouca explanação sobre a semipresencialidade. Não há indicação de quais disciplinas poderiam ser ofertadas deste modo, apenas há a menção à legislação pertinente e a figura do tutor. Não há também qualquer referência ao processo de ensino e aprendizagem, elaboração de planos de ensino, a frequência do aluno em tais disciplinas, como se dará interação dos professores com os alunos, ao AVA nem tampouco à formação de professores para atuar nesta modalidade.

Constatamos uma falta de diretrizes, pois o Projeto traz apenas a inserção do ensino semipresencial, mencionando a legislação pertinente. Ele não aponta uma diferença clara entre as funções de professor e tutor (aquele que atende o aluno no AVA), embora pareça que a tutoria possa ser exercida pelo professor.

Cumpra esclarecer que o curso de Direito da instituição pesquisada optou pela escolha de uma ou mais disciplinas por semestre, cuja carga horária não ultrapasse a 20%⁸ do total, para que estas, ressalvadas as avaliações presenciais, tenham todas as suas atividades a distância.

⁸ Para que seja possível ofertar 40% a distância o curso deve preencher alguns requisitos legais.

4 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SEMIPRESENCIAL

*“A cabeça que planejava o trabalho já era capaz de
obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por
ela”
(Friedrich Engels)*

Neste capítulo, antes de passarmos à análise e discussão de dados, trataremos, de forma breve, de temas como o trabalho e saber docente no ensino semipresencial.

A construção e identificação profissional do professor se dá na atividade docente; mas não somente nela, também decorre de sua formação profissional, da instituição em que leciona, da relação social com seus pares e alunos. Podemos dizer que a prática docente não é mero ato individual, pois envolve todo o contexto escolar.

Nas palavras de Tardif e Lessard

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, normas, etc. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 49)

Muitas vezes o trabalho do professor é confundido com o ensinar, que é uma parte dele. Mas a função do professor está ligada não somente a ensinar, como também a inúmeras outras atividades, tais como a preparação das aulas, análise e elaboração de material didático e sua atividade não se dirige somente aos alunos, mas também a instituição em que trabalha, aos pais e demais profissionais (AMIGUES, 2004).

No dizer de Amigues:

A atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. Em outros termos, a atividade não é a de indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história. (AMIGUES, 2004, p.41).

Para Saviani (2005) a atividade desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem é a aula. Sendo que esta tem sua produção e seu consumo ao mesmo tempo e, portanto, é objeto de mediação escolar. No que diz respeito ao trabalho docente, consumo e produção estariam juntos. A educação é considerada um trabalho não material, no qual o produto não se separa do ato de produção, e, como exemplo disso, pode-se citar a aula.

Nas palavras de Saviani:

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (SAVIANI, 2005, p.12-13).

Uma das maneiras, de acordo com Tardif (2002), de compreender o processo de trabalho docente é compará-lo com o trabalho industrial. Para refletir sobre o que distingue o trabalho industrial do escolar, o autor propõe estudar a relação entre seus objetivos, objetos e resultados.

Nesta linha de raciocínio, o professor lidará com sujeitos e não com objetos. Sujeitos possuem características individuais, mas, ao mesmo tempo, são sociais, indeterminados e complexos, não podendo ser mudados como coisas inertes e reduzidos a um elenco de componentes

Nas palavras de Tardif, o produto de ensino por fazer parte de atributos humanos e sociais é

[...] dificilmente mensurável e avaliável. Por exemplo, como definir a socialização de maneira clara e precisa? Como saber se os alunos vão reter o que lhes é ensinado? O que é uma aprendizagem significativa? Como avaliar o espírito crítico? O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados de seu trabalho foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p.133-134).

Verificamos assim que uma das principais ideias do autor parece estar na construção de uma perspectiva que privilegia a análise e a compreensão do professor e de seu trabalho, não em modelos ideais ou legais, mas em relação ao

próprio exercício da profissão, que remete a questão da realidade docente nas escolas. Desse modo

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada inicialmente como uma atividade. Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. Ora, quando confrontamos analiticamente essa atividade, dois pontos de vista complementares devem ser considerados. Por um lado, pode-se colocar o acento sobre as estruturas organizacionais nas quais a atividade é desenvolvida, estruturas que a condicionam de diversas maneiras. [...] Por outro lado, pode-se colocar o acento também sobre o desenvolvimento da atividade, ou seja, sobre as interações contínuas no seio do processo concreto do trabalho, entre o trabalhador, seu produto, seus objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho. [...] Esses dois pontos de vista são complementares, pois, na realidade, para os trabalhadores eles são indissociáveis: a atividade do trabalho é realizada sempre num ambiente organizado, que é, ele próprio, produto das atividades anteriores. (TARDIF e LESSARD, 2014, p. 49)

No atual contexto não é possível a simples transposição da prática docente do ensino presencial para a docência desenvolvida na sala virtual, pois há um modo particular em cada uma delas do professor organizar as informações, dispor o conteúdo e mediar a aprendizagem do estudante.

Hoje muitos docentes atuam no ensino presencial e a distância, mas tendo como modelo de ensino o presencial. Faz-se necessário, portanto, para que o professor exerça seu trabalho docente nas disciplinas semipresenciais, que nos preocupemos com sua formação e preparação para o uso de TICs no processo de ensino e aprendizagem.

Além de compreender como o estudante pode aprender virtualmente, outros aspectos também precisam estar presentes na atuação docente, pois nas palavras de Moran:

[...]um dos grandes desafios para o educador é tornar a informação significativa, escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte de nosso referencial.(MORAN, (2013, p.28).

Com a substituição da sala de aula pelo espaço virtual e a utilização das TICs, como esclarece Belloni:

NaEaD o processo de ensino e aprendizagem ganha maior complexidade, porque a interação entre professor e aluno ocorre de modo indireto no espaço (a distância descontígua) e no tempo (já que a comunicação é diferida, não simultânea).(BELLONI, 2006, p.54)

O trabalho docente em tempos de cibercultura e utilização de TICs na educação exige do professor um planejamento diferenciado em relação aquele da modalidade presencial, pois agora deverá enfatizar a interação e mediação distante fisicamente do aluno, buscando nas ferramentas digitais aquelas que possam propiciar um diálogo durante o processo de ensino e aprendizagem.

O fato do ensino semipresencial ter como uma de suas principais características a utilização de tecnologia, faz com que o professorar tenha de se apropriar dos conhecimentos inerentes a esta ferramenta de trabalho, incorporando isto em seus saberes docentes. Em sua obra 'Saberes docentes e formação profissional', Tardif afirma que a questão do saber docente não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo ou do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão.

E para se falar do saber há que se abordar o contexto do trabalho, pois o saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua experiência de vida, sua história profissional e também com sua relação com os alunos.

A esse respeito Tardif diz:

Se chamamos de "saberes sociais" o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de "educação" o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir este saber a outros. (TARDIF, 2002, p.31)

Para o autor, o professor é "alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos" (TARDIF, 2002, p.39).

Nas palavras de Roldão (1998, p.83/84).

O saber que caracteriza a função profissional de ensinar é, necessariamente aquilo que aqui designaremos por saber educativo. Este saber particular - que permite ao profissional exercer a função que dele se espera - não pode ser assimilado ao mero domínio de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, nem reduzido aos conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação, ainda que os exija. Tão pouco se pode limitar ao praticismo pragmático directamente resultante do domínio de técnicas e rotinas de ensinar. O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional - a aprendizagem do aluno.

Em face deste novo contexto educacional, estamos diante de um professor que não é mais somente aquele que informa, mas sim um profissional que deverá buscar novas alternativas para a prática docente, estimulando o aluno e criando condições de aprendizagem no ambiente virtual.

O professor do ensino semipresencial, no exercício de seu trabalho docente e para que este atinja seu fim, deverá estabelecer relações com as novas ferramentas de ensino, se apropriar destas e incutir no aluno esta nova cultura de ensino e aprendizagem.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

“O professor, como todo ser humano, é construtor de si mesmo e de sua história. Essa construção ocorre pelas ações, num processo seletivo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem. Portanto, o docente é criador e criatura ao mesmo tempo: sofre as influências do meio em que vive e por meio delas deve se constituir”

(Gláucia da Silva Brito e Ivonéia da Purificação)

Os dados foram obtidos a partir do encontro do grupo focal que ocorreu em 2018, o qual foi gravado e filmado, sendo posteriormente efetuada a devida transcrição da reunião para compor o *corpus* da pesquisa.

O grupo focal, como já mencionado, foi constituído por cinco professores que lecionam ou lecionaram disciplinas semipresenciais do curso de Direito de uma faculdade da região sul do Brasil. Os professores participantes são formados em Direito com mestrado ou especialização na área do Direito. Atuam no ensino superior há mais de três anos e têm experiência em cursos de especialização, sendo que dois deles em cursos à distância.

Os professores participantes foram identificados com as letras K; A;A.R;L.Fe M, a fim de preservar seu anonimato.

Os dados foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1979, p.42) visa “[...]obter, por meio sistemático e objetivo, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

A partir da descrição, inferência e interpretação dos dados obtidos na pesquisa, emergiram seis categorias que serão abordadas neste momento.

5.1 Ensino presencial e semipresencial

O processo educacional não está alheio às novas demandas sociais ou a revolução tecnológica que está ocasionando mudanças em todas as áreas. Prova disto é a rápida alteração legislativa que vem proporcionando o aumento do percentual à distância nos cursos presenciais.

O ensino semipresencial acaba contribuindo para que a educação acompanhe este novo contexto social e as exigências de formação e atualização profissional.

Para Moran (2011, p.79) “[...]estamos caminhando para uma etapa de integração bem maior entre o presencial e o virtual. Algumas instituições já perceberam que a flexibilidade é inevitável”.Elas têm proposto a inserção do ensino semipresencial para cursos presenciais que já oferecem, sendo o mesmo corpo docente a atuar nesta nova configuração.

Podemos perceber que isto é uma realidade para os participantes desta pesquisa, pois ao tratar da questão cultural e das diferenças entre o ensino presencial e o semipresencial a professora ‘A’ afirma que:

“É... e essa questão que o L.F. mencionou né, os outros professores também, é questão cultural, no Brasil eu vejo que um dos prejuízos maiores com relação ao semipresencial é isso, o aluno ele não tem uma cultura de se dedicar, de estudar, uma das reclamações, a professora ‘K’ falou de reclamações, que eu recebi, por exemplo, foi que eu coloquei um capítulo do livro para que, após o meu material, slides, pesquisa, vídeos, enfim... vídeo aulas, é... eu coloquei um capítulo de livro para que eles se aprofundassem e ele reclamou porque, é um absurdo, que se fosse para é... ter que ler o capítulo inteiro ele estaria no presencial, então, veja né... olha o absurdo, isso ao meu ver é uma cultura de que essa questão o ‘L.F.’ falou, de que eu estou no semipresencial, é somente um trabalhinho, é algo que eu vou levar tranquilo, que não tem preocupações...”

Parece que a professora ‘A’ acredita que o aluno não tenha a cultura do semipresencial, e que não será por meio de uma mediação pela tecnologia que isto irá ocorrer. A professora deixa transparecer que é a mediação que precisa ser repensada.

Como expusemos no capítulo 3, uma das características do ensino semipresencial é a presencialidade: o professor atendendo às consultas e buscando estimular o aluno a desenvolver os estudos. Se no ensino presencial a presença física do professor na sala de aula se faz necessária, ao mesmo tempo e no mesmo lugar com o aluno, da mesma forma na semipresencialidade o professor precisa se fazer presente e interagir com os estudantes.

Nas atividades à distância os materiais disponibilizados no AVA são as principais fontes de informação, com o professor orientando e buscando facilitar sua utilização e compreensão pelo aluno.

No ensino presencial a maior parte do processo de ensino aprendizagem se dá em sala de aula, face a face com o aluno, o que possibilita que o professor conheça seu aluno; da mesma forma, deve ocorrer no semipresencial, para isso é necessário que o professor tenha acesso ao perfil do aluno, tais como a idade, a ocupação, o nível socioeconômico, os hábitos de estudo e outros, a fim de compreender suas dúvidas e solicitações.

Todavia, a fala de A.R. parece ir de encontro a esta afirmação, dando a entender que no ensino presencial seria possível uma atividade mais individualizada e no semipresencial não, pois *“[...]isso no semipresencial, você acaba fazendo assim...**empacotando e tipo... todo mundo tem que entender**, e a gente sabe que não funciona assim né, então, isso acaba comprometendo até a efetividade.”*

Devemos levar em conta que há modelos pedagógicos de ensino semipresencial que pouco viabilizam a interação do professor com o estudante, sendo que a professora A.R. parece fazer referência a isso.

Ao relatar como o aluno percebe a disciplina semipresencial ‘A’ diz:

“Aquela disciplina já resolvida, então, ao meu ver, é uma falta de consciência cultural muito grande que, ainda, infelizmente, assola os nossos estudantes e não... claro, pensando que o semipresencial, esse método é muito nova, se formos pensar agora que é uma idéia de... de... ampliação, enfim, é muito recente que está em todos os cursos e tudo mais, mas, ainda assim é problemático, porque, o aluno ele não tem, ele quer algo mastigado, ele quer algo que caia no questionário que ele vai responder, e, ainda, em alguns sistemas né, nós temos o questionário e ele pode tentar pelo menos duas ou três vezes, então, ele vai lá e tenta uma vez, porque, se ele tirar nota, ele já não precisa estudar a disciplina, isso é um absurdo. Ao meu ver, prejudica totalmente, e aí claro, cria um problema porque, ele não conhece o professor, ele já reclama, reclama que o professor colocou o capítulo do livro para ele ler, mas não é só o capítulo do livro, no livro tem todo o contexto da aula, mas ele não entendeu, ele não compreendeu, que, na realidade, tudo isso é para melhorar o aprendizado dele, o conhecimento dele, a construção do conhecimento dele”.

Podemos extrair destas falas que o aluno parece não ter a devida percepção das disciplinas ministradas semipresencialmente, inclusive chegando a dizer que se fosse necessária uma dedicação maior ele teria optado por um curso integralmente presencial.

Ao tratar do ensino semipresencial de ensino Allan afirma que

Enquanto assistimos ao surgimento de novos produtos, serviços e invenções que conectam até mesmo nossas roupas, relógios, carros e qualquer coisa com a internet, as escolas insistem em modelos pedagógicos apoiados em uma arquitetura secular de tijolos e cimentos, com horários engessados para ensinar e aprender. Não dá mais para ser assim. A informação a cada dia se torna mais abundante na nuvem, em sites, redes colaborativas, aplicativos e softwares educacionais. (ALLAN, 2015, p.91).

Se o professor no ensino presencial possui a liberdade de alterar os rumos da aula, introduzindo temas ou materiais novos objetivando uma melhora no processo de aprendizagem, no semipresencial ele deve assumir que os alunos, como centro deste processo, precisam aprender a estudar por si mesmos, cabendo ao professor desenvolver atividades que os oriente a estudar e buscar soluções para os problemas. Cabe também ao professor estar disponível para ajudar os alunos a estudarem por si e a resolverem suas eventuais dificuldades.

Com o uso das TICs na educação, professores, pesquisadores e gestores devem atuar de forma a facilitar o acesso aos ambientes virtuais de aprendizagem, cabendo a todos estes esclarecer aos alunos que esta revolução tecnológica visa multiplicar as oportunidades e possibilidades na educação.

O fato de ser relativamente novo não pode fazer do ensino semipresencial um problema. O aluno não pode acreditar que em razão da disciplina não ser ministrada presencialmente o conteúdo desta deverá ser facilitado ou diminuído e que conteúdos oriundos de livros significam a imposição de dificuldades. As TICs já estão presentes há muito na educação e devem ser um dos instrumentos para a construção do conhecimento e não um obstáculo para tal.

Como diz Kenski (2012, p.43) “[...] educação e tecnologias são indissociáveis”. Devemos ensinar sobre as tecnologias e utilizá-las para a melhor integral social do indivíduo.

Estamos diante do desafio de educar na cibercultura em que a pedagogia baseada na transmissão para memorização e repetição já não atende mais os anseios da sociedade.

O comprometimento com a aprendizagem deve existir seja qual for a modalidade de ensino. Estar presente em sala e assistir as aulas à distância não são garantias de qualidade no aprendizado.

Quanto às dificuldades de se lecionar na modalidade semipresencial, o professor 'L.F.' parece entender que é só presencialmente que se tem como garantir que o aluno está aprendendo:

*“[...]com relação ao EaD a gente só verificou os parâmetros negativos, e de fato, se formos parar para analisar, a maior parte acaba sendo negativa mesmo, porque, o que possibilitaria, o que melhoraria os alunos desta modalidade de EaD, é assistirem as aulas, quando e onde pudessem, o que possibilitaria difundir muito mais tudo isso, **mas a gente não sabe com que qualidade** isso está sendo difundido, o que, presencialmente, **exige comprometimento por conta da presença**”.*

De acordo com o professor, o comprometimento estaria na presença do aluno (o que parece ser uma crença muito forte dos professores participantes), já que a distância não seria possível mensurar dedicação do aluno com as atividades; mas talvez a utilização de novas tecnologias que buscassem desenvolver a cultura do semipresencial no aluno pudesse fazer com que este não só se interessasse, mas realmente aprendesse de forma participativa.

Não basta apenas a utilização de novas tecnologias de informação e de comunicação, é necessário que os professores estejam atentos à necessidade de modificar a sala de aula centrada apenas na pedagogia da transmissão de conteúdo. A utilização de tecnologias, por si só, nem sempre significa um salto qualitativo em educação, pois se fazem necessárias abordagens pedagógicas que atendam os anseios sociais em nosso tempo.

Podemos dizer que a utilização das TICs para o ensino semipresencial apresenta-se como uma resposta a este novo modo de aprender e viver; que possibilita transpor os limites físicos aos quais alunos e professores estavam presos até bem pouco tempo atrás, rompendo com a necessidade da presença destes em sala de aula, em tempo integral.

Como dito por Brito e Purificação(2015, p.23)“sabemos que o cenário tecnológico e informal requer novos hábitos e uma nova gestão do conhecimento –

na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber -, dando origem assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento”.

Ora, se o aluno possui uma falsa representação sobre o ensino semipresencial, também cabe ao professor (assim como à instituição de ensino), além de demonstrar que as tecnologias também servem para fazer educação, socializando-a (KENSKI, 2012), explorar a investigação e o debate aclarando esta mudança significativa na dinâmica de aprendizagem.

Veja que da fala de ‘M’ extraímos fortes palavras quando ele menciona que:

*“[...]eu não vejo evolução no semipresencial ligado ao curso de direito, eu tenho uma posição bem crítica mesmo, colocando as questões de pós graduação mesmo nesta modalidade, a gente vê que o preço é menor, mas o interesse do aluno muitas vezes não é no ensino, mas sim uma pontuação na sua carreira, entre outras questões, e aquele que quer realmente aprender, faz uma pós presencial, da mesma forma no curso de direito né, esse, **no meu entender é um debate a questão da qualidade de ensino e a qualidade de ensino vem a ser diminuída no semipresencial**”.*

A despeito de um eventual uso mercadológico indiscriminado de cursos ou disciplinas semipresenciais, esta nova forma de interagir e educar deve inspirar a busca de qualidade na educação e na comunicação em geral. Para Kenski “as TICs e o ciberespaço, como um novo espaço pedagógico, oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66).

O uso de tecnologias na educação parece causar uma certa tendência ao desdém para a utilização de diversos recursos, talvez até pela dificuldade em manuseá-los (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2015) e explorá-los de forma a proporcionar um ambiente de aprendizagem mais criativo e dinâmico.

O professor dentro deste contexto da semipresencialidade exercerá um papel de estrategista da aprendizagem. Deverá saber como o aluno aprende para poder criar estratégias de aprendizagem no ambiente virtual. Como já mencionado, em tempos de cibercultura temos formas diferentes de pensar e aprender.

A atividade do professor de acordo com Pierre LÉVY (1999, p.173) “será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca

dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc”.

Este papel somente poderá ser desempenhado pelo professor se ele estiver disposto a acompanhar esta nova natureza do trabalho docente, tendo visão crítica para a seleção de informações e desenvolvimento de conhecimento, estando atentos às mudanças que as TICs ocasionam no processo educativo.

Dos relatos acima apresentados, em breve reflexão procuramos identificar na percepção dos professores participantes os principais aspectos relacionados ao ensino presencial e semipresencial. Nas falas sobressaem temas como a comunicação entre aluno e professor, a qualidade de ensino ofertada pela modalidade semipresencial e a falta de cultura dos alunos para com a semipresencialidade e o benefício que o uso das TICs pode trazer a educação.

Com relação ao planejamento, ele constitui parte fundamental da atividade docente independente da modalidade de ensino. Ao analisarmos os planos de ensino das disciplinas do curso de Direito objeto desta pesquisa, percebemos a ausência de diferenças substanciais entre os planos de disciplinas presenciais e semipresenciais, embora estas possuam suas especificidades.

Se a forma de planejar a disciplina semipresencial é diferenciada em relação à presencial, assim como a maneira de se comunicar e se relacionar (que se dão por meio de tecnologias), para a docência em disciplinas semipresenciais o professor deverá incorporar outros saberes, estes tecnológicos.

A compreensão do ensino semipresencial para o docente parece ser uma tarefa complexa. É necessário que o professor perceba que deverá romper o paradigma da aprendizagem no mesmo espaço físico que os alunos e que desde a elaboração do plano de ensino já pode estar conscientizando estes para esta nova modalidade de ensino e todos os seus reflexos.

Cabe indagar se as críticas por parte dos professores ‘L.F’ e ‘M’ ao ensino semipresencial, que acreditam ser necessária para a aprendizagem a presença de alunos e professores no mesmo espaço físico, não advém da pouca habilidade com as tecnologias, já que estas possibilitam a redução da distância entre o docente e o aluno.

Nas palavras de Allan:

O uso das tecnologias digitais na rotina escolar leva alguns professores a pensar que assim serão descartados do processo. Podem ficar tranquilos.

Isso não vai acontecer. Se bem utilizadas, essas novas ferramentas tornam as aulas mais dinâmicas, permitem personalizar o ensino de acordo com a necessidade de cada aluno e incentivam a autonomia. (ALLAN, 2015, p.91).

Faz-se urgente, por parte dos professores, a construção de novos saberes que norteiam as práticas educativas mediadas por TICs. Tais recursos objetivam a melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas para tanto é necessário que o docente não só perceba a capacidade de tais ferramentas, incorporando-as a prática docente, mas também conscientizando o aluno disto.

Para Moran (2011, p.79) “o semipresencial é o modelo mais viável para a maioria das universidades nos próximos anos, para alunos que moram perto do *campus*” e de acordo com os excertos acima, acreditamos ser necessário criar e moldar a cultura do semipresencial que nas palavras de Horn e Staker “é uma parte fundamental do sucesso de qualquer programa de ensino” (2015, p.239).

5.2 Interação e interatividade

Paulo Freire, ao tratar da relevância da comunicação escreveu que “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE, 1988, p.69).

A compreensão do que é a interatividade no ambiente virtual é importante para o desenvolvimento de atividades que possam propor práticas adequadas e estimulantes ao aluno no ensino semipresencial. A forma como a interação humana ocorre em ambiente virtual já vem despertando o interesse de professores e pesquisadores há algum tempo. Para Mattar (2009), o termo interatividade surgiu nas décadas de 1960 e 1970, com as novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, enquanto a palavra interação tem uma origem mais remota.

Podemos dizer que a interatividade seria a relação estabelecida por meio da tecnologia, do uso de uma máquina. Para Belloni (2002) a interatividade pode ser vista como virtualidade técnica e a interação se dá entre as pessoas, mediadas pelas máquinas. Existe uma interação quando se refere a relações humanas e existe interatividade na ocorrência da relação homem-máquina.

A interação que ocorre na educação a distância se trata de novo paradigma pedagógico que vai além de ser uma questão de distância geográfica. A distância física deve ser superada por procedimentos que facilitem a interação entre alunos e professores.

Ao tratar da interação na fala da professora 'K' temos:

“Essa interação é bem mais difícil na EaD, falta muita empatia, talvez um pouco nossa com o aluno que tem essa dificuldade, que está estudando na EaD e a dificuldade do aluno em ter empatia pelo professor, então, talvez o aluno não consegue ver que atrás daquele sistema existe um ser humano que está ali para apoiá-lo, para orientá-lo, é... para ajudá-lo nesse processo de aprendizagem e agente percebe isso pelo tom das mensagens que a gente recebe, é... quando o aluno nos conhece pessoalmente e quando o aluno não nos conhece pessoalmente. Na (Unifacear) a gente tem a sorte de que os alunos nos conhecem como professores deles, em sala de aulas, presencial e nos conhecem na EaD, mas quando por acaso algum aluno não nos conhece pessoalmente, as mensagens, as trocas de mensagens costumam ser mais frias e mais mal educadas, inclusive. Os alunos tem assim é... este tutor EaD, esse professor é... com uma distância, com uma animosidade muito maior no semipresencial”.

Parece-nos ser tão significativa a distância física entre professor e aluno que esta acaba afetando seus comportamentos, interferindo na comunicação e qualidade do diálogo. A falta de respeito que é mencionado apela professora 'K' expõe a diferença de tratamento do aluno com o professor ante a ausência de interação presencial, o que acaba por afetar o processo de ensino e aprendizagem.

Quando o aluno não conhece pessoalmente seu professor, a relação entre ambos é mais fria, e este acaba sendo tratado como máquina e não como pessoa.

Entendemos que a interação que ocorre no ensino semipresencial deve ser vista como um fenômeno pedagógico e não simplesmente como uma mera questão de distância geográfica e a interatividade, segundo Lévy (1999), pressupõe uma participação ativa do aluno que seria o beneficiário de uma transação de informação.

A professora 'K' crê que o aluno parece acreditar que o contato pessoal facilitaria a comunicação/interação com o professor:

“Não é um anônimo né, existem pessoas que fazem a EaD né, a EaD é muito mais um trabalho, o professor presencial é um trabalho bem feito, mas a EaD é...a EaD é um trabalho muito

*maior, muito mais difícil, nesse sentido do aluno, do contato aluno professor depender de todo um sistema, o aluno as vezes também não tem interesse em mediar com esse sistema, ele quer alguém presencial, ainda tem essa cultura de que a EaD e o presencial é... o presencial ainda é melhor do que a EaD, no sentido de que ah... **eu tenho o acesso ao professor**, quando na verdade as ferramentas da EaD existem, mas são mal aproveitadas”.*

Tais depoimentos demonstram a importância da interação no ensino semipresencial, embora a professora ‘K’ tenha se referido a esta modalidade como EaD⁹ – sendo que uma suposta denominação errônea pode eventualmente indicar uma generalização dos conceitos de ensino semipresencial e EaD ou mesmo falta de compreensão do que é cada uma delas –, cabe mencionar que a professora parece indicar que o aluno não possui interesse em estreitar a relação com o professor por meio das tecnologias.

A utilização das tecnologias nas atividades presenciais e à distância demanda novas metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas, sendo certo que o nível de interatividade entre alunos e professores deve ser levado em consideração na estruturação da educação semipresencial. Dos professores são exigidos novos saberes, competências e habilidades para a efetivação de suas práticas de ensino e de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Analisando a fala “quando por acaso algum aluno não nos conhece pessoalmente, as mensagens, as trocas de mensagens costumam ser mais frias e mais mal educadas, inclusive”, observamos que a ausência de proximidade física resulta até em uma relação de desrespeito, segundo a percepção da professora.

Quando o professor ‘L.F.’ aduz “mas eu concordo com a ‘K’, porque, o curso, na verdade especialmente, o curso universitário, tem que ser pessoal, então, essa EaD ele torna de modo muito impessoal” vemos uma vez mais o claro desconforto do professor no que diz respeito a interação com o aluno no ensino híbrido em razão da ausência de contato pessoal.

Causa até certa estranheza a crítica ao diálogo em ambiente virtual, por este tender a proporcionar uma comunicação mais rápida e frequente, sendo que o diálogo escrito em regra é mais formal do que aquele baseado na oralidade. Vemos a complexidade do processo de interação entre aluno e professor e também entre os

⁹Nos cursos a distância a maior parte das atividades se dá nos ambientes virtuais de aprendizagem. Na graduação, os encontros presenciais obrigatórios podem ser mensais ou semestrais.

alunos em si, o que acaba interferindo no processo de aprendizagem. Em função das falas apresentadas, é importante percebermos como a interatividade e a interação (o diálogo) podem e devem ocorrer de forma construtiva no ensino semipresencial.

Já afirmamos que a utilização de TICs para promover a interação entre o aluno e o conhecimento é uma característica do ensino semipresencial. O professor é um intermediário entre a comunicação do estudante com a instituição de ensino, avaliando o progresso do aluno e mediando a construção de saberes.

O meio principal desta comunicação ainda é a palavra escrita (texto impresso, livros, revistas e texto virtual), mas utilizam-se também outras mídias (LÉVY, 1999), como telefone, o áudio, o vídeo, o software e as hipermídias, além de encontros presenciais pré-definidos entre professores e alunos. Na instituição pesquisada, a ausência destes encontros pessoais estaria comprometendo a interação entre alunos e professores.

Se atualmente, as TICs estão revolucionando as formas de interagirmos, tal como nossos hábitos e relações sociais. Os excertos de falas apresentados fazem crer que no âmbito educacional a tecnologia parece não estar conseguindo acompanhar esta evolução que se dá em outros setores de nossas vidas.

A superação da distância se dá por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação (MOORE e KEARSLEY, 2007).

Na pesquisa realizada e o no modelo adotado pela instituição pesquisada, a distância física e a ausência de contato pessoal entre professor e aluno é tão significativa, afetando seus comportamentos e interferindo em seus diálogos, sendo que um dos participantes utilizou-se da expressão “*desprestígio*” para se referir ao modo como o aluno percebe o ensino semipresencial.

Em outro momento, ao relatar sobre a dificuldade de interação com os alunos, o professor ‘M’ diz que “*para estar junto com o aluno que me falaram, pela coordenação geral da parte semipresencial, **que eu não poderia fazer aquilo***”(o professor está se referindo as aulas de revisões presenciais que ministrava voluntariamente a cada bimestre) “*e, então, essa rigidez que eu entendo que vem trazer uma dificuldade muito grande na relação com o aluno*”.

A solução buscada pelo professor para melhorar a interação com os alunos e também o processo de ensino e aprendizagem foi buscar o contato pessoal com estes, o que foi vedado pela instituição de ensino. Isto porque no modelo

institucional a figura do professor se confunde com a do tutor e a interação se dá apenas no ambiente virtual.

Este modelo, na visão dos professores, é que parece distanciar alunos e professores e dificultar a interação pessoal entre as partes, sendo que a maior parte do AVA acaba por explorar pouco as possibilidades de interatividade digitais, dando ênfase a disponibilização de conteúdos.

Ainda, dentro desta categoria 'L.F.' afirma:

“Como bem citado pelos professores, essa empatia, eu diria até uma impessoalidade, porque presencialmente a gente consegue identificar as dificuldades e as necessidades daqueles alunos, as vezes eu percebo que muitos são muito dedicados, mas não conseguiram obter aquela nota, aquela compreensão necessária para serem aprovados e isso num curso semi presencial ou à distância, isso se torna totalmente impossível, você não consegue, não teria parâmetros para aferir qual foi a extensão do que esse aluno teria trazido, teria se empenhado, teria...se dedicado para aquela compreensão, então você vai ficar adstrito à nota, ao resultado, tem resultado, tem aprovação, não tem resultado, não tem aprovação.”

Não há nada que evidencie ser o ensino semipresencial, mediado por tecnologias, por si só, em termos de qualidade, inferior nem superior ao ensino presencial. “[...]Como as interações nesse contexto dependem de aparatos tecnológicos, recebem, em geral, um tratamento que dá destaque mais a sua dimensão técnica” (BARROS e CRESCITELLI, 2008, p. 73).

Cabe ao AVA propiciar um espaço de interação, não somente objetivando a aprendizagem, mas também o diálogo entre professor e aluno, visando estreitar relações e aproximar as partes envolvidas nesse novo contexto de ensino e aprendizagem.

A interação promovida deve ser de qualidade e com o uso adequado dessas ferramentas tecnológicas. Segundo Barros e Crescitelli (2008, p. 75), a interação no contexto virtual de ensino se conduzida adequadamente, “[...]viabiliza a formação de comunidades e é fundamental para assegurar processos pedagógicos cuja centralidade é colocada no aluno que constrói o conhecimento”.

A sala de aula virtual de acordo com os participantes da pesquisa não estaria estimulando uma participação colaborativa dos alunos. Estaria sendo mera repetição do modelo da mídia de massa, distribuindo pacotes prontos de informações que

colocam emissor e receptor em lados opostos do processo de ensino. Este ensino centrado na emissão de conteúdo pelos professores e em meras postagens de livros torna o aluno um mero receptor passivo. Parece-nos que ainda não houve tempo de uma transformação do professor conteudista para o professor mediador. Esta realidade ainda não foi transposta.

Assim, percebemos a valorização da importância da interação entre aluno e professor e que as TICs deveriam ser uma ferramenta de aproximação entre as partes e não de distanciamento ou até mesmo de isolamento.

Para Moran (2004), há que se ressaltar a importância da afetividade no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, independentemente do nível ou modalidade de ensino. Ou seja, é necessário que ocorra a dinâmica da comunicação entre as pessoas envolvidas, incentivando as relações sociais.

Nas palavras de Kenski

A relação professor-aluno pode ser profundamente alterada pelo uso das TICs, em especial se estas forem utilizadas intensamente. Na resolução de um problema, na realização de um projeto, na coleta e análise de dados sobre um determinado assunto, o professor realiza um mergulho junto com os alunos, para poder responder a suas dúvidas e questões. A proximidade com os alunos ajuda-o a compreender suas idéias, olhar o conhecimento de novas perspectivas e a aprender também. As TICs proporcionam um novo tipo de interação do professor com os alunos. (KENSKI, 2012, p.103).

Ainda extraímos da fala de ‘A.R.’ que *“a questão é assim, como professor né... a gente ensina de várias formas, porque, a gente... quando você tem os alunos ali no presencial...você consegue ver a limitação, se a pessoa não entendeu, de uma forma.”*

No ensino semipresencial a ausência de contato pessoal seria não só um empecilho na comunicação entre as partes como também um fator limitante do processo de ensino e aprendizagem. Esta dificuldade exige uma reflexão por parte do professor a respeito de sua prática docente. Isto porque, como já dissemos anteriormente, o trabalho docente no ensino semipresencial demanda a construção de conhecimento e habilidades relacionados à utilização de recursos tecnológicos e a transmissão de conteúdo por meios destes.

O professor passa a desempenhar diferentes papéis, devendo não apenas dominar a tecnologia, mas também articular os saberes e o conteúdo a fim de

promover a busca pelo conhecimento, devendo, portanto, estar preparado para a utilização destas tecnologias.

Para Buratto, Dantas e Souza (1998, p.22),

[...] se a educação depende da qualidade da interação, se as atitudes e capacidades necessárias para sobreviver, conviver e dar sentido à vida dependem de modelos, dependem de encontros com apaixonados leitores da diversidade, dependem de relações ricas que agucem a curiosidade, os professores são elementos fundamentais e insubstituíveis no processo educacional.

Parece que tanto alunos quanto professores estão ansiosos por um encontro pessoal, face a face, pois na percepção deles as novas ferramentas utilizadas apenas virtualmente interferem diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem.

Os alunos esperam por um encontro presencial no qual o professor possa dirimir dúvidas sobre o conteúdo que não foram sanadas nos ambientes virtuais. Este parece ser o momento mais aguardado e principal do ensino semipresencial, pois a presença virtual seria de alguma forma um processo de enfraquecimento. E a não realização destes encontros pode criar uma tensão maior ainda na interação entre alunos e professores.

Valente e Moran, se referindo ao que chamam de “estar junto virtual”, enfatizam

Com relação ao grau de interação entre professores e aprendizes, e entre aprendizes, encontra-se a abordagem do “estar junto virtual”. O advento da internet criou meios para que essas interações sejam intensas, permitindo o acompanhamento do aluno e a criação de condições para o professor “estar junto”, ao lado do aluno, vivenciando e auxiliando-o a resolver seus problemas, porém virtualmente (VALENTE e MORAN, 2011, p.29/30).

O professor ao reportar suas ideias e gerar atividades no AVA buscando fazer com que o aluno aja e reflita, inclusive proporcionando a interação entre os próprios alunos, que podem auxiliar seus pares cada um com o conhecimento que possui, está virtualmente junto a estes, disponível para sanar dúvidas ou suprir necessidades.

A medida que as atividades avançam a interação estabelecida entre alunos e professores passa a ser também entre os próprios alunos que podem cooperar entre si, o que não precisa ocorrer presencialmente para se ter efetividade.

Ao tratar do papel da interação na aprendizagem a distância, Valente e Moran concluem que

[...]o papel da interação professor-aluno é exacerbado em razão de existir uma clara distinção entre a ação de transmissão da informação e a que propicia a construção de conhecimento. Esta não acontece necessariamente pelo fato de o aluno ter acesso á informação. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor, e entre os próprios aprendizes, que deve ser realizado para que se dê essa construção. (VALENTE e MORAN, 2011. p. 41).

A novidade do ensino híbrido, mesmo em tempos de cibercultura, quando se trata de interatividade e interação ainda não parece ter sido apropriada por alunos e professores.

A separação física entre locutor e interlocutor, sujeito e objeto do conhecimento precisa ser ressignificada. E não será por meio de práticas pedagógicas unidirecionais centradas num modelo de emissão de conteúdo em massa que isto irá ocorrer. É necessária a construção de saberes que estejam dentro deste contexto de sociedade da informação e de cibercultura e que o professor tome posse desta nova forma de comunicação virtual interagindo de forma com que encontros pessoais não sejam sinônimos de uma forma melhor de interação, mas sim diferente.

5.3 Autonomia do aluno

O estudo a distância exige autodisciplina e autonomia do aluno, pois a autoaprendizagem é uma característica deste novo contexto da educação. Para Palloff e Pratt (2004), o aluno virtual precisa assumir a responsabilidade na construção do conhecimento e de seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

Como no ensino semipresencial há certa flexibilidade de horário, onde o aluno, até certo ponto, pode estudar de acordo com sua disponibilidade, é necessário que ele estabeleça uma rotina de estudo a fim de que possa ter um melhor desempenho no processo de aprendizagem. Essa rotina precisa existir em todas as modalidades de estudo, mas no EaD e no ensino semipresencial sua importância é acentuada.

Dessa forma, disciplina e organização parecem ser características essenciais do aluno no ensino híbrido, como frisa Ebert:

Para que seja possível essa aprendizagem baseada na independência, lançada como desafio ao aluno semipresencial, este é convidado a desenvolver habilidades que norteiem sua aprendizagem; pois o ensino semipresencial tem o compromisso de focar a educação na “aprendizagem” e não no ensino. Assim, o aluno desta modalidade é, além de um administrador de sua aprendizagem e de seu tempo, um articulador do seu próprio progresso. (EBERT, 2003, p.11).

Os professores participantes do grupo focal reconhecem que a autonomia do estudante é fundamental para o processo de aprendizagem, embora não acreditem que todos a tenham, o que identificamos na fala de ‘L.F.’ quando este afirmar:

*“Mas eu concordo com a K., porque, o curso, na verdade especial, o curso universitário, tem que ser pessoal, então, essa EaD ele torna de modo muito impessoal, a gente não sabe quem está lendo o material enviado, pode ser que um amigo, um parente, uma esposa, leia e faça um resumo, aí ele vai fazer uma prova, e alguns ficam até chateados se eventual final, quando eles não a nota que eles gostariam, porque para eles **aEaD serve para seguinte situação, vocês fingem que ensinam, a gente finge que aprende, a gente paga e sai todo mundo feliz e**, na verdade, não é isso, o objetivo maior é a educação, a evolução e o crescimento, então, o que eu **percebo no semipresencial, é que os alunos, independente da qualidade do material que eles recebam, eles não vão dar a atenção devida e se não se preparem de forma adequada para uma avaliação, eles ficam extremamente é... chateados, porque eles entendem que aquilo ali é um trabalhinho extraclasse e não uma matéria específica, não um estudo direcionado com aquela modalidade, só que extra sala, de modo online ou enfim, de outras formas, então, o direito, em especial no curso em que nós lecionamos o que a gente percebe aqui, é que isso é extremamente pessoal, professor sala de aula, em que pesa todas as ferramentas que EaD forneça, não sei se é... **culturalmente os alunos não buscam ou não aproveitam de forma necessária e útil, com maturidade estes recursos que são disponibilizados e, por conta disso, não me parece que o aproveitamento seja o mesmo que em sala de aula**”.***

Autonomia pode ser definida como o “poder de se decidir a si próprio” (LEGRAND, 1986, p.57). Ao tratarmos do tema ligado a educação semipresencial, que tem entre suas características uma aprendizagem independente, podemos dizer

que o aluno é autônomo por ser ele mesmo quem irá administrar seus compromissos e atividades no ambiente virtual de aprendizagem.

Esta autonomia diz respeito a gestão do tempo, ritmo e método de estudo. A forma de interação com o material didático, o professor e seu colega. Tendo consciência disto, poderá tirar vantagens da distribuição de horário e compatibilizar o tempo entre seus compromissos de lazer, trabalho, estudo e família.

O aluno autônomo é aquele que possui um comportamento independente no processo de organização e autogerenciamento na aprendizagem. Conforme a discussão de Pretti (2000) entende-se que a autonomia está relacionada ao próprio indivíduo, à sua capacidade de buscar por si mesmo, sem uma dependência explícita de outrem. Neste aspecto reconhecer a autonomia no processo de ensino e de aprendizagem, significa entender que o outro é independente, capaz de pesquisar sozinho e que o professor e/ou tutor é o mediador do processo de aprendizagem.

A autonomia do aluno é uma condição crucial para que aconteça uma aprendizagem eficaz. Uma vez que o mesmo se encontra de certa forma distante do professor e da instituição de ensino e tem que assumir uma responsabilidade maior na sua própria aprendizagem tendo que ser capaz de organizar e gerir o tempo de seus estudos além de buscar informação em diferentes fontes.

Moore e Kearsle (2007) talvez tenham sido os primeiros a tratarem do conceito de autonomia relacionado a EaD. Para os autores (2007, p. 190) “[...]os alunos podem acreditar que os cursos de educação a distância são mais fáceis do que as aulas convencionais e exigem menos dedicação, mas, quando descobrem que a situação contrária é verdadeira, podem ficar descontentes”.

Para Belloni (2006), no processo de aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem e abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas. Esta distância física existente aliada a certa flexibilidade traz maior oportunidade para o aluno realizar suas atividades de forma autônoma.

Para exercer de forma produtora esta autonomia, os alunos, além de se dedicarem ao compromisso de estudar, terão de adquirir habilidades outras para terem sucesso nos estudos na modalidade semipresencial. Devem estar motivados e interessados no envolvimento com o curso (BELLONI, 2006).

O aprendizado autônomo torna o aluno um indivíduo ativo na aprendizagem e no estudo. A professora 'A.R.' ao tratar do tema menciona:

“Eu acho também que algumas matérias né... as vezes matérias essenciais né, basilares que você tem ali para o curso de direito, quando você tem, porque assim, quando você tem aEaD, além da flexibilidade, da facilidade né, aquela coisa assim, o aluno assiste, ele tem uma data limite enfim, para fazer as atividades, é... então, isso faz com que o pessoal que não tem disciplina, que não está interessado, ah deixa eu fazer qualquer coisa, deixa eu responder de qualquer forma, a hora que der eu vou fazer, vou fazer assistindo televisão, o Faustão, isso acaba assim, o aprendizado diminui porque, infelizmente, muitos dos alunos você ainda tem que ficar em cima, cobrando presença, cobrando né, que preste atenção, participação, então, isso eu acho que naEaD, o pessoal que é interessado, é interessado né... presencialmente, semipresencialmente, mas este que já leva que, não é todo mundo, você não consegue criar empatia com todas as matérias, enfim...mas principalmente as matérias basilares assim né, quando você tem aEaD, você acaba perdendo muito, depois você não consegue continuar, porque tem aqueles que não se interessam, que não focam, daí você né... não tem como construir um prédio em cima de um alicerce quebrado né... na lama”.

Parece haver uma descrença na motivação do aluno e de sua capacidade de fazer a gestão de seus estudos, especialmente por falta de interesse e disciplina. Embora a professora 'A.R.' reconheça que o aluno que demonstra interesse os estudos na modalidade presencial também o tenha no ensino híbrido.

Para Belloni:

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto na educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo. Trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e autônomo. (BELLONI, 2006, p.39).

Das falas transcritas nós podemos observar que o aluno da disciplina semipresencial precisa de autonomia, de disciplina e rigor para obter êxito em seus estudos. O que procuramos dizer, tendo em conta os excertos acima é que o aluno

no ensino semipresencial precisa desenvolver essas duas características (autonomia e autodisciplina) para garantir que o processo educativo aconteça.

Da mesma forma que deve acontecer em um curso totalmente presencial, no qual o aluno deve ter disciplina, seriedade e compromisso, no ensino semipresencial, ele precisa ter consciência da autonomia que possui para que a aprendizagem seja efetiva.

Ao tratar do tema Peters assevera:

Maiores níveis de atividade e de interatividade são atingidos com relativa facilidade, e existem muitas outras possibilidades promissoras para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e para o comportamento auto-regulado. A autodireção, que sempre tem de ser considerada um pressuposto necessário para a aprendizagem de alunos a distância, pode ser realizada com o auxílio de computador em nível qualitativamente superior. Por razões pedagógicas importantes, seria irresponsável não fazer uso dessas novas oportunidades para a otimização pedagógica. (PETERS, 2003, p. 90).

É necessário compreendermos que ser autônomo não significa necessariamente ser disciplinado. Ser autônomo na educação não presencial não significa necessariamente ser disciplinado, mas tendo em conta os excertos das falas dos professores, o aluno no ensino híbrido deve desenvolver essas duas características para garantir que o processo educativo ocorra.

Assim como acontece em um curso presencial é preciso que o aluno tenha disciplina, seriedade e compromisso, mas que, sobretudo, seja consciente da autonomia que possui e assim exerça uma participação ativa nos estudos para que o processo de ensino e aprendizagem seja produtor.

Em que pese o professor 'A.R.' se manifestar no sentido de que aquele aluno que é interessado e dedicado tem esta postura em todas as ambas as modalidades de ensino, não se trata simplesmente de interesse pelas aulas ou pelo conteúdo repassado, mas sim do aluno reconhecer e se apossar desta maior autonomia existente no ensino semipresencial.

Notamos isto na fala de 'A' ao afirmar que “[...] *essa questão que o L.F. mencionou né, os outros professores também, é questão cultural, no Brasil eu vejo que um dos prejuízos maiores com relação ao semipresencial é isso, o aluno ele não tem uma cultura de se dedicar, de estudar*”.

Cabe ao aluno desenvolver novas habilidades relacionadas ao estudo em um ambiente informatizado e à sociedade da informação. Deve ter métodos de estudo adequados que o possibilite explorar as TICs relacionadas à educação.

A autonomia do aluno não poderia ser vista como novidade ou um problema na educação a distância. Isto porque a autonomia deveria ser uma característica do processo educativo como um todo, em qualquer modalidade de ensino. Como já mencionado, a autonomia é o poder de determinar a si próprio, não se tratando de um conceito pedagógico, relacionado a sala de aula ou a estrutura física ou virtual do ambiente de estudo.

Talvez o que deva ser aclarado ao aluno é que será necessário por parte dele um planejamento de estudo conectado ao uso das ferramentas tecnológicas do processo educacional e uma postura ativa nos estudos.

Não basta apenas cumprir tarefas no tempo determinado ou resolver as atividades no AVA no momento designado, ser autônomo significa também estudar sem a presença do professor, buscar múltiplas fontes de conhecimento, estudar sozinho, distante fisicamente do professor e de seus colegas, enfim, possuir iniciativa e monitorar o seu próprio processo de aprendizagem.

Trata-se de uma aprendizagem fundada também na independência do aluno, que deverá desenvolver habilidades a fim de administrar seu tempo, analisar seu próprio progresso, seguir seu próprio rito focando na aprendizagem.

O professor, por seu turno, além de buscar mediar o processo de aprendizagem com a designação das atividades competentes, buscando uma participação colaborativa por parte de um estudante ativo, deverá dinamizar o processo tentando superar esta aparente frieza da ausência de contato pessoal nos parece ser um entrave de acordo com as falas acima, objetivando incutir no aluno a cultura da autodisciplina e autonomia em relação aos estudos, características essencial para que as atividades no ensino semipresencial sejam bem sucedidas.

5.4 O Material Didático no Ensino Semipresencial

As tecnologias de informação e comunicação trazem novas possibilidades para a concepção e utilização do material didático, sendo que este é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem no ensino semipresencial.

O avanço tecnológico ampliou as possibilidades de tipologias de materiais, tornando o livro impresso apenas mais um dentre aqueles que compõem a lista de opções. Assim, dentro de uma concepção pedagógica caracterizada pela interação, interatividade e aprendizagem colaborativa, nas palavras de Andrade (2003), ao se produzir o material didático deve ter em conta a possibilidade de interação, pois irá despertar a afetividade e motivação:

“Interação social também influencia a afetividade, a interatividade e a aprendizagem como um todo. No momento em que os alunos adquirem confiança e consideração por seus pares (colegas e professores – reais ou artificiais), as relações interpessoais começam a se formar. Inicia-se um processo de motivação intrínseca, e os alunos vão interagir [...] e socializar seus textos e seus conhecimentos” (Andrade, 2003, p. 257.)

A educação a distância não é uma novidade na história da educação. Pois há tempo existem cursos por correspondências ou pela televisão, mas atualmente, a utilização das TICs contribui para a elaboração de um material didático interativo e elaborado especificamente para cada disciplina, considerando o perfil do aluno.

Nas suas falas os professores deixam claro o quão essencial é o material didático para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual sua elaboração e utilização merecem particular atenção.

Ao tratar da reinvenção do material didático no mundo da interatividade Allan (2015, p.127/128) afirma que

Ainda estamos muito no início desse processo, mas o importante é ter consciência de que é hora de virar esta página. Se em um passado não muito distante o conhecimento adquirido nos bancos escolares era suficiente para obter as credenciais para a vida profissional, hoje a velocidade com que a inovação acontece, em qualquer canto do planeta, faz com que só estejam preparados os que têm disciplina para estruturar seu próprio aprendizado e competência para aprender sozinho. Isso, definitivamente, não se faz mais por meio do material didático convencional.

Acreditamos que o aprendizado no ensino semipresencial deve se dar por meio de um material pedagógico criativo e que faça uso das tecnologias de uma maneira desafiadora, com a ressalva de que, diferentemente da autora acima, pensamos que não se trata de uma questão de disciplina para estruturar seu próprio aprendizado, mas sim de autonomia.

A professora ‘K’ ao tratar do assunto, relata sua experiência na elaboração de materiais didáticos para as disciplinas semipresenciais da instituição objeto desta

pesquisa e traça um paralelo com a elaboração de materiais para cursos de pós-graduação EaD:

*“[...]bom... eu tenho duas experiências, uma com a Facear e outra com uma outra instituição né... na Facear eu faço o material de graduação e pós graduação e na outra instituição eu elaboro o material de pós graduação, é... **as duas instituições tem modelo pré definido, o que é difícil no momento de você montar, porque, é o mesmo modelo para todas as disciplinas, é, então, você tem que ir lá... tem lá seis ou dez aulas, oito aulas, e cada aula tem que ter tantas páginas e tem que ter tantos capítulos e tem que ter... sabe... então, isso engessa muito, porque, dependendo da tua matéria não dá seis aulas, ou dependendo da tua matéria, você precisa de dez aulas para conseguir montar esse material né? É... mas as regras são engessadas, então, você perde um pouco da liberdade de tato né...**”*

Nesta fala, corroborada pelas palavras do professor ‘L.F.’ que diz que “*tem cerceada essa liberdade de cátedra*” em função deste engessamento para a elaboração do material didático, parece que estamos diante de um contra senso, ou seja, justamente quando existe a possibilidade de elaboração de um material atraente e interativo¹⁰, direcionado as especificidades de cada disciplina há a orientação institucional para a padronização do mesmo.

Se o material didático exerce papel fundamental nos estudos e é por meio deste que a maioria dos alunos tem o primeiro contato com as disciplinas do curso, é necessário que este material não seja apenas informativo, mas que dentro dos recursos existentes para sua elaboração e utilização possua qualidade para atender tanto às necessidades dos alunos quanto dos professores na modalidade semipresencial de ensino.

Ao tratar da autonomia do docente para a elaboração de um material didático de melhor qualidade, Allan afirma:

¹⁰ “A interatividade diz respeito ao grau de interação possibilitado pelos hipertextos, se apenas percorrendo os links, se os criando também, se interagindo com uma ou mais pessoas via computador. A hipermodalidade refere-se ao conjunto de enunciados reunidos para essa interação (sons, animações e gráficos etc.) que se apresentam necessariamente de maneira multilinear, ou seja, com múltiplas possibilidades de apresentação e mesmo de intervenção”. (Lobo-Sousa, Araújo e Pinheiro, 2009, p.116).

“[...]os objetos digitais de aprendizagem podem ser vídeos, textos disponíveis na internet, gráficos e mapas virtuais. Simulações e animações fazem parte desse grupo e são instrumentos pedagógicos importantes. À medida que o professor conheça esses recursos e os incorpore em suas estratégias de ensino, os alunos se envolvem mais. Por quê? Pelo fato de as atividades usarem tecnologias do dia a dia deles” (ALLAN, 2015, p. 129/130).

O problema é que parece haver uma tendência ao engessamento ou a massificação do material didático, o que facilita sua produção e distribuição por parte de grandes corporações, o que de fato acaba limitando o professor.

Outro aspecto a se considerar, é a necessidade de a instituição disponibilizar um suporte técnico para auxiliar o professor na elaboração e utilização do material didático. a professora ‘K’ comentando a respeito afirma que:

*“[...]adequar toda aquela ementa naquele modelo **pré-instituído pela instituição**, claro que **não dá para fazer tudo rédea solta**, cada um faz o que quer, porque né...aí a gente sabe que vira bagunça. É... mas **o controle de qualidade em si, ele é deficitário, no sentido de que não há controle, não há revisores**, não se contrata revisores suficientes, não se contrata né...é... pessoal que seja preparador de texto né, então, a coisa corre meio solta, inclusive na questão de ementas, **as vezes você não recebe nem ementa para fazer o curso, você recebe que a disciplina é tal e é para montar o curso**, então você tem todo um trabalho, se você é uma pessoa interessada né, todo o trabalho de montar uma ementa para aí conseguir, dentro daquele modelinho fechadinho do curso, é... fazer um material de qualidade, as vezes não é possível né, porque o tempo é escasso também né, com prazos curtos para entregar esse material, então as vezes acaba não fica o que você gostaria né, aí você pode utilizar livro porque custa caro, não pode utilizar certas imagens, não pode utilizar direitos autorais...”*

Nas palavras da professora ela reconhece a necessidade de existência de um certo controle na elaboração do material, todavia afirma que, se por um lado há um controle rigoroso quanto à forma, não há um suporte e nem um controle de qualidade do conteúdo, existindo até certa desorganização institucional quanto ao repasse das ementas das disciplinas que irão nortear o conteúdo do material didático a ser elaborado.

Se as TICs propiciam a utilização de inúmeros recursos e estratégias educativas que podem potencializar a elaboração do material didático buscando

atender os anseios dos alunos e as especificidades do ensino semipresencial; este engessamento e a falta de suporte e controle de qualidade mencionados pela professora acabam por fazer com que toda a potencialidade interativa, comunicativa e a autonomia possam ser afetadas.

Desta forma o ambiente virtual de aprendizagem corre o risco de se tornar mero depósito de textos ou informes utilizados pelos docentes para passar atividades aos alunos ou um mero espaço para se tirar dúvidas sobre os conteúdos com perguntas e respostas.

A professora 'A' menciona “[...]você não tem autonomia, eu estou tendo os mesmos problemas que ‘A.R.’ e que os outros professores”, no que é corroborado pelo pensamento de ‘K’, que mais uma vez enfatiza sobre a ausência de autonomia e da qualidade do material didático.

Há uma outra problemática apontada por esta professora que parece estar preocupada na quantidade do material e não necessariamente com o desenvolvimento de atividades desafiadoras para a aprendizagem do aluno, considerando o seguinte excerto:

*“[...] é, **você fica totalmente restrito ali** é... a esta questão jurídica e, os contratos normalmente são né... um calhamaço..um contrato de calhamaço, enfim... hã... e a gente percebe uma... um... uma vontade de economizar muito grande, **então você não pode passar de tantas páginas, não pode fazer mais do que isso, porque se não o aluno vai reclamar que tem muita página, que está muito difícil né, então você tem que fazer uma coisa assim, mastigar e jogar mastigado o material, então é um material que na maioria das vezes não substitui os livros que a gente tem no mercado, só que você não pode utilizar os livros, porque? Tem direitos autorais, então fica essa dicotomia né, você faz que pode, com o instrumento que te dão né, então é difícil sim manter um padrão de qualidade do material didático, embora a gente tente da melhor maneira possível fazer”.***

A professora 'A.R.' corrobora com este pensamento quando diz que “*além do que a ‘K’ falou, a ementa chega, se chega, chega em cima da hora, enfim, e você não pode, tem que deixar uma coisa bem resumida[...]”.*

Neste caso, as falas nos levam a crer que além de existir um cerceamento na autonomia do professor para a elaboração do material didático, este material, ao invés de ser capaz de prezar pela interatividade, buscar instigar o aluno a dialogar

de forma colaborativa e ativa por meio das ferramentas tecnológicas, deve ser padronizado e abreviado.

A professora 'A' também reclama dessa padronização quando diz:

*“Eu penso que essa padronização né, eu tenho uma experiência na FACEAR né, pequena, pelo EaD e claro né, agora numa outra instituição, em várias disciplinas, em vários cursos, inclusive, e **é um problema porque, essa padronização ao meu ver, ela... ceifa um pouco do conhecimento[...]”***

Se a autonomia e a flexibilidade deveriam pautar o material didático na semipresencialidade, as falas acima deixam transparecer que no caso em estudo estamos, aparentemente, diante de uma espécie de massificação do ensino, que não proporciona novas formas de buscar o conhecimento e não atende os anseios de alunos e professores em um contexto educacional permeado pela cibercultura.

Quando trata dos desafios do material didáticos nas novas modalidades educacionais Andrade afirma que se deve

produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem onde o professor passa a exercer o papel de “condutor de um conjunto de atividades que procura levar a construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora. (ANDRADE, 2003, p. 137/138).

o ensino semipresencial possui suas especificidades e aos poucos vem criando uma identidade, não podemos deixar com que velhas práticas ou modelos estanques freiem as possibilidades que podem ser incorporadas ao processo educativo auxiliando na aprendizagem dentro deste contexto.

É certo que a utilização das tecnologias, por si só, não irá tornar o material didático mais atraente e eficiente na aprendizagem, a participação do professor é essencial para que este processo tenha êxito (ALLAN, 2015), todavia, o profissional docente deve estar amparado pela instituição em que leciona, sob pena de não colher frutos do trabalho realizado. A formação de professores para exercer esta competência ajudaria neste processo.

Aliás, isto fica evidente na fala de 'K', quando esta reclama que *“você tem que utilizar material ultrapassado e não tem, você fala que precisa atualizar, que precisa contratar um professor para fazer o material e não tem verba, tem que utilizar o velho e pronto, acabou”*. No mesmo sentido 'M' assevera que *“[...]a necessidade de inovação é constante e se não houver essa inovação, prejudica o aluno”*.

A análise das falas demonstra que os professores têm consciência da necessidade de autonomia para a elaboração do material didático para as disciplinas semipresenciais e que estes, se bem elaborados, podem facilitar a dinâmica do ensino, mas reconhecem também que a imposição exacerbada de limites e a falta das condições ideais de trabalho por parte da instituição de ensino pesquisada acabam limitando as possibilidades e tornando dúbia a qualidade do material utilizado.

A professora 'A' chega a mencionar que

*“[...]enfrento o mesmo problema que A. R. mencionou, por exemplo, de chegar e dizer, olha, **o material está ultrapassado**, essa bibliografia aqui é algo se utilizava há quinze anos e agora? Não, mas tem que utilizar professor, então, **o que que eu faço, eu... eu tenho colocado, muito sutilmente né, a bibliografia e incluo novas**, ainda que as vezes com a crítica, só que veja, crítica por eu oferecer é... algo atualizado, algo recente né, e de acordo ao meu ver com ao anseios sociais da utilização do direito do trabalho”*

Os professores demonstram preocupação com a qualidade e atualização do material didático e têm ciência da importância deste para o êxito do ensino e aprendizagem na semipresencialidade, isto fica mais evidente na fala de 'M' *“[...]pelo que está sendo verificado, esse produto tem que ser adequado a qualidade de ensino né, fato que hoje infelizmente está deixando de existir”*.

Percebem que o material que lhes está sendo disponibilizado ou permitido produzir não aproveita as potencialidades tecnológicas existentes para uma educação inovadora, que valorize a interação, a construção de conhecimentos e aprendizagens por meio da autonomia e pensamento reflexivo crítico, mas sim parece chancelar um modelo baseado na transmissão de informações e na reprodução simplista de conteúdos

5.5 O Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Semipresencial

Vimos que dentre as particularidades do ensino semipresencial, o aluno deve responder as demandas contemporâneas, deve ser um indivíduo autônomo, capaz de conduzir seus estudos e o material didático deve ser interativo, dinâmico e interessante, que colabore para um aprendizado crítico e reflexivo.

Como afirma Demo (1993, p.60), “a educação a distância será parte natural do futuro da universidade, sendo muito cogitado nos meios acadêmicos a inclusão do ensino misto ou semipresencial”. O futuro já é presente e a relação face a face entre alunos e professores, a interação entre estes e as aprendizagens agora ocorrem em ambientes virtuais, intermediados pela utilização das TICs na educação.

A sociedade do conhecimento e a revolução tecnológica estão modificando o processo de ensino e aprendizagem e os professores deverão compreender e assimilar a utilização regular de tecnologias para mediar a aprendizagem.

Como já afirmamos anteriormente, a utilização de TICs por si só não irá garantir uma educação de qualidade, para que o processo de aprendizagem seja exitoso e estas ferramentas tecnológicas despertem o interesse do aluno, é indispensável a figura do professor.

Nas palavras de Soek e Gomes:

Com o avanço tecnológico, é importante salientar que hoje para haver aprendizagem, mais do que acesso à informação, é necessário à construção desse aprendizado, que se efetiva na relação de quem ensina e de quem aprende, podendo ser mediado ou não por uma tecnologia de informação. (SOEK e GOMES, 2008, p. 170).

Nesta perspectiva dos professores envolvidos na pesquisa, de uma maneira geral, apontaram para a dificuldade de acompanhar a assimilação do conteúdo pelo aluno e o progresso deste no processo de aprendizagem.

O professor ‘L.F.’ menciona que a “[...]ausência de feedback até por uma impossibilidade, você não sabe o quanto o aluno aprendeu, o que ele conseguiu absorver” e parece relacionar esta dificuldade à falta de tempo do próprio professor, pois na mesma fala afirma “[...]o professor, então, ele já tem que adquirir seus livros, tempo de material para elaborar as aulas, e ainda assim, é... disponibilizar tempo para ter feedback desse aluno”.

Para que haja êxito no processo de ensino e aprendizagem, vários aspectos já abordados nesta pesquisa se entrelaçam, quais sejam a autonomia do aluno, o material didático e a interação entre aluno e professor.

Nas palavras de Valente:

[...] O desafio da educação de um modo geral, e em particular da EaD, está em criar condições para que, além da transmissão de informação, o processo de construção de conhecimento também ocorra. Isso implica no (sic) desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação quanto a construção de conhecimento. (VALENTE, 2013, p. 25).

O ensino semipresencial vem transformando o processo de ensino e aprendizagem. Temos um ambiente virtual de aprendizagem onde além de um material didático dinâmico e atraente, deve haver uma interação entre aluno e professor não apenas para que o professor tire as dúvidas do aluno, mas também de propiciar a este a construção de uma aprendizagem autônoma e participativa.

Como diz Freire (2015), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele ocorra. O conteúdo é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que assim como o aluno, o professor deve estar preparado para as demandas de uma sociedade do conhecimento, com conhecimentos e habilidades específicas.

Como bem reflete Lira:

Outra característica da docência neste novo século é o rompimento, de uma vez por todas, com aquela forma conservadora de ensinar, pesquisar e avaliar, tentando reconfigurar os saberes para superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc. (LIRA, 2016, p. 40)

Cabe ao professor, de forma colaborativa, trabalhar o conteúdo apresentado, fazer com que o aluno reflita, por meio de tecnologias interativas, do material didático e da prática pedagógica, na construção do conhecimento individual. Fica claro que o diferencial não está na quantidade de informação, mas como essa informação seja transformada em conhecimento.

De acordo com Moran, (2013, p. 47):

[...]o professor incentiva a troca constante de informações, a comunicação, mesmo parcial e resultados que vão sendo obtidos, para que todos possam

se beneficiar dos achados dos colegas. É mais importante aprender através da colaboração, da cooperação, do que da competição.

Ao tratar do acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, a professora 'K' relata que:

*“[...]nos dois sistemas que eu trabalho, eles permitem o acompanhamento do aluno, o problema do sistema da FACEAR é que ele é muito facilmente burlado pelos alunos né, a FACEAR na verdade, ela tem um conceito de avaliação continuada, então, você manda e toda semana o aluno tem que fazer uma avaliação acerca do... da matéria, do conteúdo da semana né, mas os alunos burlam o sistema, um faz e os outros copiam, por exemplo. Na outra instituição a dificuldade de acompanhar esse aprendizado é a quantidade de alunos, você imagina, **a gente tem um tutor para cinco mil alunos, então, como é que você vai acompanhar isso**”.*

Nesta fala constatamos a dificuldade existente em acompanhar a aprendizagem que ocorre pela realização de uma atividade avaliativa, pois, segundo a professora, residiria não apenas na falta de interesse do aluno em desenvolver as atividades propostas, simplesmente “burlando” o sistema, mas pela quantidade de alunos que devem ser acompanhados, o que ocorre em outra instituição que atua.

Já dissemos que o aluno, sobretudo no ensino semipresencial, é responsável pelo processo de construção de sua aprendizagem cabendo ao professor, que também tem responsabilidades neste processo, promover a interação e a participação do aluno neste espaço promovido pela tecnologia.

Se a mediação pedagógica na semipresencialidade passa pela utilização de TICs, o AVA deveria facilitar o ensino e aprendizagem, o que é reconhecido pelo professor participante, conforme é mencionado por 'K' “*o ambiente em si, eu considero excelente, e **basta você saber utilizá-lo né.***” Porém, deixa evidente a necessidade de saber usar os recursos.

É provável que o professor esteja se referindo tanto a alunos quanto aos professores, pois adiante afirma que:

*“Então, por exemplo, na FACEAR você tem link para você falar diretamente com os alunos e os alunos conseguem falar diretamente com você, eu recebo uns seis links daqueles por semestre, de todas as turmas que eu tenho. Não, não teve adesão, **até o próprio aluno não sabe utilizar e o professor***

também não entra no sistema para acompanhar esse aluno, ver os acessos né, porque a gente esse poder de acompanhar, inclusive, os acessos dos alunos”.

O mesmo professor que considera excelente o ambiente virtual da instituição pesquisada, desde que se saiba utilizá-lo, destaca o fato de que os alunos não sabem utilizá-lo e os professores, ao que tudo indica, não têm a formação adequada para tal (o que será visto em uma categoria própria).

Indagado se os alunos participam de algum curso para que possam utilizar o AVA ‘K’ atesta que *“eles ainda recebem, só que assim, os alunos tem uma dificuldade enorme para lidar até com e-mail né, alguns, a maioria não sabe mexer em um Word, aí vai saber mexer no moodle¹¹? É complicado”.*

Em que pese a dificuldade dos alunos e a possível falta de conhecimento básico de informática, como o processo de ensino e aprendizagem na semipresencialidade se apóia na utilização das TICs, não se pode desconsiderar esta situação. Considerando o perfil desses alunos, a instituição precisa propor uma capacitação inicial (nivelamento) a fim de que eles sejam capazes de utilizar os recursos técnicos do AVA. Desta forma, o professor poderá, fazendo uso dos recursos digitais existentes, articular o conhecimento a fim de possibilitar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento.

Ao tratar do professor do século XXI, Lira atesta que:

Esse novo profissional do ensino não é mais somente aquele que informa, pois tal função, agora, é feita com rapidez e certa exatidão por meio do computador. Se a base da prática didática não é mais a mera informação, qual a verdadeira função dos professores hodiernos? O computador dá a informação, mas é o professor que a faz a mediação, oferece sentidos aos conteúdos e ensina para a aplicação social com ética, a partir de valores que humanizam. Mas o computador não é o centro das práticas didáticas, pois o sujeito do processo vai ser sempre o estudante com a mediação de seu professor. (LIRA, 2016, p. 98).

As falas analisadas na pesquisa nos mostram que o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas semipresenciais apresenta deficiências e desafios a serem superados por professores, alunos e, sobretudo pela instituição de ensino, que, de um modo geral deve fomentar atividades capazes não só de incutir a cultura

¹¹ Sistema de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual, adotado pela instituição.

do semipresencial nos alunos e professores, mas buscar facilitar a interatividade com o ambiente virtual.

É inegável a dificuldade quanto ao uso dos aparatos tecnológicos pelos alunos, falta algum movimento institucional para fomentar essa prática. Por mais que tenhamos professores com conhecimentos e práticas pedagógicas voltadas para este novo contexto educacional, é necessário que o aluno tenha consciência e saiba utilizar os recursos existentes a seu dispor para articular os ensinamentos tendo um processo de ensino e aprendizagem eficiente.

5.6A Formação Docente para Lecionar no Ensino Semipresencial

A categoria formação do professor e semipresencial emergiu tanto das falas como dos documentos institucionais. Como descrito acima, os professores participantes são graduados em Direito e com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* nessa área, o que indica a necessidade de desenvolver uma formação específica para a docência.

Muitas vezes, o trabalho do professor é visto apenas como a tarefa de ensinar em sala de aula, mas esta é uma parte. As atribuições do professor estão ligadas não somente a ensinar, mas a inúmeras outras atividades, tais como a preparação das aulas, análise e elaboração de material didático. Sua atividade não se restringe somente ao trabalho direto com os estudantes, mas também deve responder às demandas da instituição, ao sistema que está vinculada e as políticas educacionais. Ou seja, a atividade docente:

[...] pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...) com os valores e consigo mesmo. (AMIGUES, 2004, p.45).

Portanto, a formação para exercer a docência é fundamental, o que ocorre para os professores da área da educação já nos cursos de licenciatura, para os professores de outras áreas irá ocorrer na formação continuada.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada é parte do desenvolvimento profissional do professor, que ocorre durante sua vida profissional e que busca significar sua prática pedagógica. Para o autor, a formação continuada não se limita as atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas, mas integra a reflexão da/na prática alicerçada na teoria, proporcionando transformações no contexto educativo.

No que se refere a sua atuação no ensino semipresencial, é fundamental que seja oferecida ao professor uma formação específica abordando os aspectos teóricos, metodológicos e tecnológicos relacionados às especificidades da semipresencialidade, tendo em vista que para muitos é uma nova experiência na docência.

Nessa perspectiva, os professores participantes da pesquisa salientaram não terem participado de uma formação específica para atuar no semipresencial, o que parece dificultar o trabalho docente.

Já dissemos anteriormente que o professor necessita desenvolver novos conhecimentos e competências, que constituirão parte dos saberes docentes mencionados por Tardif (2002) para atuar na docência online. O professor deve se apropriar das tecnologias de informação e comunicação como instrumento pedagógico, sendo capaz de potencializar os recursos tecnológicos no campo educacional. No ensino híbrido o professor desempenha múltiplas funções e somente com a devida formação docente poderá exercê-las com competência e efetividade.

O professor 'K' traça um breve histórico de sua formação ao iniciar sua atuação em disciplinas semipresenciais, narrando que:

*“Eu comecei a dar semipresencial na FACEAR em 2010, e a **formação que eu tive foi uma reuniãozinha de meia hora com o rapaz da informática** né, porque o resto mexia né, aí falavam para mim: “ah... você... você entende fácil né? Você tem um talento para mexer assim”.*

Quando a instituição disponibilizou um curso de formação, 'K' diz que “O curso que eu tive formal[...]eu já estava né... há cinco anos né, produzindo material e mexendo no sistema efetivamente”. Por mais que o professor tenha habilidade de lidar com os recursos da informática, é preciso que ele possa se apropriar do modelo

pedagógico do semipresencial proposto pela instituição, a fim de saber como utilizar o AVA com propriedade.

Essa dificuldade pode ser mais acentuada, haja vista que no Projeto Pedagógico do Curso de Direito(2015), no qual os professores desta pesquisa atuam, apresenta pouca explanação sobre a modalidade.

Nas palavras de Lira:

Esse novo tipo de escola deverá treinar os seus professores para o domínio do uso de computadores a partir de uma mudança de mentalidade, para que se possa ter uma educação de qualidade na sociedade da informação. Tal mudança necessitará de constantes revisões dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) (LIRA, 2016, p. 60).

O Projeto indica a inserção do ensino semipresencial mencionando a legislação pertinente ao tema. Há referência ao tutor, cujo papel é acompanhar os alunos de forma sistemática, se comunicando com eles. Também tem a função de planejar e avaliar a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo.

No que se refere ao professor, o projeto descreve que sua função é de tutoria que é feita “[...] numa sala específica, com acesso *wi-fi* onde os alunos podem tirar dúvidas, debates casos e recuperar informações dos conteúdos tratados no AVA, por meio de texto, fóruns de discussão, avaliações via AVA, questionários”(UNIFACEAR, 2015, p.27). Não há diferença clara entre as funções desses dois atores: professor e tutor, embora pareça que a tutoria possa ser exercida pelo professor.

Da mesma forma, o Projeto não aborda os pressupostos teórico-metodológicos que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem, o que pode significar uma dificuldade para os professores desenvolverem sua atividade num modelo que é novo para a maioria e a legislação a respeito, no art. 2º da Portaria 1.134 também é omissa, apenas mencionando

Art. 2º - A oferta das disciplinas previstas no art. 1º deverá incluir métodos e práticas de ensinoaprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade a distância implica na existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico. (BRASIL, 2016).

Essa falta de diretrizes e a carência de formação ficam evidentes nas falas dos professores da pesquisa, pois eles não têm claro a diferença de educação à distância e semipresencial, por exemplo, quando 'K' diz que “[...] *a gente tem a sorte de que os alunos nos conhecem como professores deles, em sala de aula presencial e nos conhecem na EaD*”.

O conhecimento sobre a utilização das TICs na educação na sociedade do conhecimento e para ministrar disciplinas semipresenciais é indispensável à formação profissional do professor. Perrenoud (1993, p.140) afirma que “ser professor hoje em dia significa saber exercer a profissão em condições muito diversas, utilizando uma pedagogia diferenciada, exigindo diferentes níveis de competências para alunos de diferentes capitais escolares”. Isto serve também para a educação semipresencial e suas particularidades, sobretudo em uma sociedade do conhecimento e para uma educação permeada pela cibercultura e TICs.

Corroborando a fala de 'K' sobre a ausência de formação para atuar nas disciplinas semipresenciais 'A.R.' diz que “*quando eu tinha dado três módulos já no semipresencial quando eu fiz o curso do moodle e eu que paguei, tipo, foi interesse meu, eu que fui atrás, porque não agüentava mais ir pedir ajuda para a K.*”

As instituições de ensino que dispõem de disciplinas semipresenciais devem repensar suas práticas pedagógicas e a estrutura e dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Toda e qualquer estratégia, todavia, passa antes pela formação docente.

É imprescindível que o professor desenvolva novas competências em razão da presença cada vez maior das TICs no contexto educacional e para que ele possa se apropriar do uso de diferentes recursos em sala de aula, há a necessidade de uma formação continuada.

Como afirma Lira:

A formação docente deverá vislumbrar as necessidades de uma sociedade real, cuja lógica é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia de forma acelerada para atender aos apelos dos que vivem para o mundo do trabalho, tendo em vista a emancipação humana, ou seja, a democratização do conhecimento e das oportunidades laborais. É preciso entender e saber usar as novas tecnologias que, como já dissemos, e agora repetimos, *nunca vão substituir a figura do professor*, pois os micros (as máquinas) que atuam, apenas, com sintaxe, nunca vão dominar a mente humana, essencialmente semântica e transformadora. (LIRA, 2016, p. 116)

Fica claro, portanto, que o êxito no processo de ensino e aprendizagem para formação docente que irá propiciar o desenvolvimento de novas competências, necessárias para atuar na semipresencialidade.

E não basta o professor buscar a formação por conta própria, é necessário o apoio e amparo institucional, até para que a formação se dê dentro de suas diretrizes. Ocorre, contudo, que esta não parece ser a realidade de todas as instituições, pois o professor 'K' ao relatar sua experiência em outra instituição menciona que “[...]na outra instituição é um pré-requisito que você entre sabendo mexer no sistema, é um requisito para entrar” e ratifica isto dizendo que “[...]você tem que entrar sabendo ou aprender a duras penas a mexer.”

Ao tratar do desafio e dos problemas encontrados na formação docente, Kenski diz:

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelo outro. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos freqüentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio das quais eles aprendem a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. (KENSKI, 2012, p. 103).

Acreditamos, portanto, que a formação continuada para professores que atuam no ensino semipresencial é crucial para o êxito deste tipo de ensino, pois sem o domínio dos saberes necessários a interação entre aluno e professor estará prejudicada e o professor não será capaz de elaborar ou utilizar de forma adequada o material didático, o que irá prejudicar consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central desta pesquisa foi norteado pela preocupação em compreender qual a visão dos professores do curso de Direito sobre sua prática pedagógica no ensino semipresencial.

Da análise legislativa e dos documentos institucionais percebemos que o Projeto Pedagógico do Curso não apresenta diretrizes claras para atuação docente no ensino semipresencial, assim como não menciona nada a respeito da formação docente para atuar no ensino híbrido. O documento institucional deixa lacunas no que diz respeito a figura do professor e do tutor, bem como ao AVA e as demais especificidades inerentes às disciplinas híbridas.

As falas dos professores participantes na pesquisa evidenciam que o modelo de ensino presencial tradicional, centrado no professor, marca a sua prática. A formação docente para atuar no ensino semipresencial é praticamente inexistente e o corpo docente parece não ter a devida consciência da posição de mediador que deve exercer nesta forma de ensino.

Para que o processo de ensino e aprendizagem seja exitoso, não basta apenas a aquisição de novo aparato tecnológico, é necessário o investimento na formação de professores, propiciar a estes uma educação continuada; sendo necessária a tomada de decisões institucionais a este respeito. A análise de dados aponta que o professor tem sido impelido a assumir disciplinas para as quais muitas vezes não está preparado.

Quando uma instituição toma a decisão de ofertar o ensino semipresencial/híbrido ou educação a distância, precisa planejar como será a formação do corpo docente. Investir na formação docente é pensar na qualidade da aprendizagem do estudante, é investir no ser humano, o que vai além da aquisição de tecnologia. Implementar uma nova modalidade de ensino que envolva as tecnologias educacionais envolve planejamento. Pode-se inferir que a lacuna no Projeto sobre o ensino semipresencial e, especialmente, a falta de formação podem fazer com que não haja uma compreensão mais profunda do que significa atuar no ensino semipresencial.

Com relação à interação/interatividade, os professores reconhecem sua importância, mas parecem ter dificuldade de promovê-la virtualmente, reforçando a necessidade de encontros presenciais. É preciso aprender como fazer.

Mais uma vez vemos a importância da formação continuada dos docentes, pois este certamente deve ser um tema trabalhado, haja vista a recorrência da inserção das tecnologias no ensino superior. Faz-se necessário um movimento institucional não apenas objetivando a formação continuada, mas também dialogando com os alunos para que estes tenham a consciência de que as dificuldades impostas pela distância geográfica podem ser supridas pelos encontros virtuais, desde que professores e alunos se apropriem das ferramentas tecnológicas disponíveis para tal.

Os professores também apontaram que o estudante precisa ter autodisciplina e autonomia para desenvolver os estudos no ensino semipresencial, porém eles salientam que não são todos que apresentam tais características, o que prejudica a aprendizagem já que esses o fazem superficialmente por não conseguirem cumprir uma rotina de estudos.

Acreditamos haver uma visão idealizada do estudante, espera-se que ele já tenha autodisciplina ao cursar a graduação. Porém, esta não é uma prerrogativa de todos, razão pela qual é preciso que o professor o ajude a desenvolvê-la. Uma vez mais nos deparamos com a formação docente para o ensino semipresencial, pois somente assim o professor poderá se apropriar de novos saberes capazes de propiciar a conscientização do aluno como figura central do processo de ensino aprendizagem e capaz de promover a construção coletiva e colaborativa do conhecimento.

Quanto ao material didático, este é o suporte do ensino semipresencial, e tem a função de instrumentar e informar o caminho que pode ser seguido na busca pela obtenção de determinados conhecimentos. Há muito os livros deixaram de ser os únicos materiais didáticos disponíveis. Para além do conteúdo, o design e a interatividade são características basilares do material didático no ensino híbrido, mas sua utilização de forma padronizada e em larga escala, tolhendo a liberdade do professor pode vir a prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, o ensino semipresencial tem avançado rapidamente com a evolução das tecnologias da comunicação e hoje parece ser uma tendência nas instituições de ensino superior. Neste contexto, é importante a criação da cultura do semipresencial. É dizer, desenvolver um planejamento capaz de incutir uma cultura nos alunos e professores que consolide o projeto e facilite a interatividade/interação

entre ambos e propicie com que o aluno tenha consciência de seu papel no ensino híbrido e da importância de exercitar sua autonomia/autodisciplina.

Percebemos ainda que as condições de trabalho do professor e o seu papel no ensino a distância devem ser temas a serem investigados, novos paradigmas estão sendo construídos em um modelo pedagógico em que na prática o professor parece ter um papel de executor de tarefas e de pouca autonomia.

7 REFERÊNCIAS

ALLAN, L. *Escola.com: como as novas tecnologias estão mudando a educação na prática*. Barueri: Figurati, 2015.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p.35-54.

ANDRADE, A.F. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marco (org). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 255-270.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1979.

BARROS, K.S.M.de; CRESCITELLI, M.F.de.C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S.C.; ELIAS, V.M.S.; CABRAL, A.L.T. (orgs.). *Interações Virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 73-92.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29 de fevereiro de 2019.

BRASIL. *Portaria 1.134, de 10 de outubro de 2016*. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. Portaria 1.428, publicada em dezembro de 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

BRASIL. *Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 02 de julho de 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em 08 de julho de 2018.

BRITO, G.C.; PURIFICAÇÃO; I. *Educação e novas tecnologias: um (re)pensar*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2015.

BURATTO, A.L.O.; DANTAS, M. R. C.; SOUZA, M. T.O.M. de. *A direção do olhar do adolescente: focalizando a escola*. Porto Alegre; Artmed, 1998.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

D'ÁVILA. C.; VEIGA, I.P.A. *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012. DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DINIZ, P. R. T. *Tecnologias e sistemas interativos*. Paraná. Universidade Norte do Paraná, 2010.

EBERT, C. R. C. O ensino semi-presencial como resposta às crescentes necessidades de educação permanente. *Educar*, Curitiba, n. 21, p. 83-98. Editora UFPR, 2003.

FERREIRA. A.B. de H. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FRANCO, M.L.P.B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil .In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HORN, M.B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOLY, M. C. R. A. & SILVEIRA, M. A. Avaliação preliminar do questionário de Informática Educacional (QIE). *Psicol. Estud.* Maringá, V.8 – n - 1, 2003. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=s141373722003000100011&lng=pt&nrm=150. Acesso em: 24 de março de 2019.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

LEGRAND, G. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Edições 70, 1986.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, A. *Cultura das redes: Ciberensaios para o século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2002.

LESSA, S. Os reflexos da legislação de Educação a Distância no Brasil, vol. 10. 2011. *Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância*. Disponível em <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_02.pdf>.

Acesso em 24 de fevereiro de 2019.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIRA, B. C. *Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOBO-SOUSA, A.C.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J.C. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J.C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.p. 111-122.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 112-120.

MERCADO, L. (org). *Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática*. Maceió: EDUFAL, 2002.

MILHOMEM, A.L.B.; GENTIL, H.C.; AYRES, S.R.B. Balanço de Produção Científica: A utilização das TICs como ferramenta de pesquisa acadêmica. *SemiEdu2010*-ISSN:1518-4846-UFMT,Cuiabá-MT.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre. Nº 37. Março 1999.

MORAN, J. M. Caminhos que facilitam a aprendizagem. 2013. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/camin.pdf>.

Acesso em 19 março de 2018.

MORAN, J. M. *Educação inovadora presencial e a distância*. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/innov.pdf.

Acesso em 20 de junho 2018.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUC-PR, v.4, n.12, maio-agosto, p.13-21, 2004.

MORGAN, D. L. *Focus group as qualitative research*. London: Sage, 1997.

PALLOFF, R.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PETERS, O. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

REALE, M. Objeto e finalidade da introdução ao estudo do direito. In: _____. *Lições preliminares de direito*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

ROLDÃO, M.do.C. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

ROVAI, A.; JORDAN, H. Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Athabasca, CA. Agosto, 2004. Disponível em <<http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovaijordan.html>>. Acesso em outubro de 2017.

SANTOS, E.O. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SANTOS, R. TICs e inclusão/exclusão: o papel da escola na formação para o uso social das tecnologias. *Anais do XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores*. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012, p. 2-5.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 9. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHOPKE, R. *Dicionário filosófico: conceitos fundamentais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SILVA, M. *Educação presencial e online: sugestões de interatividade na cibercultura*. Revista FAMECOS: Porto Alegre, nº 37, dezembro de 2008.

SOEK, A. M; GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. *Revista Intersaberes*. Curitiba, ano 3 n. 6, p. 166 – 176, jul-dez 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A.; MORAN, J. M. *Educação a distância: pontos e contrapontos*. In: ARANTES, V.A. (Org.). São Paulo: Summus, 2011.

VALENTE, J.A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.) *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

UNIFACEAR. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Araucária, 2015.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: **FÁBIO TEIXEIRA**

RG: 6.239.256-8/PR

Título da Dissertação: "Percepções do Professor de Direito que atua no Ensino Semipresencial".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 09 de julho de 2019.



Fábio Teixeira