

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE**

RAFAEL ARLINDO ROSA

**O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A
DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS**

**Florianópolis
2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGE**

RAFAEL ARLINDO ROSA

**O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A
DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Roseli Zen Cerny, Dr^a.

**Florianópolis
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

ROSA, RAFAEL ARLINDO
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A
DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS / RAFAEL ARLINDO ROSA ;
orientadora, Roseli Zen Cerny - Florianópolis, SC, 2015.
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Planejamento docente na EaD. 3. Educação
semipresencial. 4. Docência na EaD. I. Cerny, Roseli Zen.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

RAFAEL ARLINDO ROSA

**O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A
DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS.**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSC.

Florianópolis, 12 de agosto de 2015.

Prof.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Roseli Zen Cerny, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Kátia Morosov Alonso, Dr.^a
Membro
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof.^a Marina Bazzo de Espíndola, Dr.^a
Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Cássia Ferri, Dr.^a
Membro
Universidade do Vale do Itajaí

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela sua infinita proteção, pelas bênçãos em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus pais, Arlindo e Albertina, pelo exemplo de vida, dedicação e de amor.

Aos meus familiares, pelo carinho e torcida em tudo o que me proponho a fazer.

A professora Roseli, minha orientadora, por ter aceito minha proposta de pesquisa e ter acreditado em mim como pesquisador. Muito obrigado por tudo!

As professoras Kátia e Marina, pelas contribuições e orientações na banca de qualificação.

A professora Cássia, pela oportunidade de realização deste estudo na UNIVALI.

As professoras Leoni e Maria Aparecida, pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

A todos os professores do PPGE/UFSC pelo conhecimento dedicado no decorrer da minha formação.

A todos que me apoiaram e me incentivaram na caminhada em busca da concretização desta pesquisa.

Muito obrigado!

O planejamento é um processo de racionalização,
organização e coordenação da ação docente,
articulando a atividade escolar e a
problemática do contexto social.
(LIBÂNEO, 1994)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o planejamento docente em disciplinas a distância em cursos presenciais, buscando compreender como o docente organiza seu fazer pedagógico e quais os saberes docentes mobilizados para sua ação. Este estudo objetivou analisar como se efetiva o planejamento e quais os saberes docentes necessários para sua ação, em disciplinas a distância de cursos presenciais. O *locus* da pesquisa é uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Foram adotados como principais referenciais teóricos: os saberes docentes (Tardif) e a formação docente para uso de tecnologias (Belloni; Mishra e Koehler). Metodologicamente a pesquisa pautou-se numa abordagem qualitativa, com base no estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental e a bibliográfica, acerca da oferta da modalidade na Instituição de Ensino Superior, o questionário e a entrevista. Os dados evidenciam que, para o desenvolvimento de uma disciplina a distância, é necessário que o docente adquira um conjunto de saberes, os quais vão muito além do conteúdo específico de sua área. O docente assinala a necessidade de um arcabouço de saberes para assim planejar sua ação docente, com reflexões e ações para que a parte a distância não seja, estritamente, um elemento à parte, mas que seja parte integrante de um mesmo processo.

Palavras-chave: Planejamento docente na EaD. Educação semipresencial. Docência na EaD.

ABSTRACT

The theme of this research is teacher planning in distance learning disciplines of classroom-based courses, seeking to understand how teachers organize their pedagogical practice, and what knowledge the teacher needs to mobilize for their action in DL disciplines. This study aimed to carry out the planning and determine the teacher knowledge necessary for their action in distance learning disciplines of classroom-based courses. The research was conducted in a university in the State of Santa Catarina. We adopted the following as the main theoretical frameworks: the teachers' knowledge (Tardif) and teaching training in the use of technologies (Belloni; Mishra and Koehler). In terms of methodology, it is based on a qualitative approach, through a case study. The data collection tools were document and bibliographic research on the offer of distance learning in Higher Education Institutions; a questionnaire and an interview. The data show that for the development of a distance learning discipline, the teacher must acquire a set of knowledge that goes far beyond the specific concept of their area of knowledge. The teacher signals the need for a framework of knowledge in order to plan their teaching action, reflecting and acting so that the distance learning part is not a separate element, but an integral part of the same process.

Keywords: Teachers' planning in DL. Part-time classroom education. Teaching in DL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo TPACK proposto por Mishra e Koehler (2006).....	72
Figura 2 – Pirâmide: ordem de importância dos saberes docentes em disciplinas semipresenciais.	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os saberes dos professores.....	60
Quadro 2 - Comparação entre as modalidades unidirecional e interativa.	65
Quadro 3 - Cursos presenciais e disciplinas semipresenciais oferecidas no <i>campus</i>	98
Quadro 4 - Perfil dos docentes pesquisados	104
Quadro 5 - Respostas sobre a indicação dos saberes docentes nas disciplinas semipresenciais.	110
Quadro 6- Organização dos saberes docente, conforme ordem de importância.....	112
Quadro 7 - Elementos para a formação docente, na opinião dos respondentes.....	116
Quadro 8 - Percepção dos docentes quanto as suas atribuições nas disciplinas semipresenciais.	121
Quadro 9 - Percepção dos docentes em relação aos demais profissionais da modalidade semipresencial.....	124
Quadro 10 - Dificuldades docentes em relação ao planejamento das ações em disciplinas semipresenciais.....	131
Quadro 11 - Diferenças entre o trabalho docente no ensino presencial e semipresencial.	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior segundo a natureza administrativa – Brasil/2013	37
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CK – *Content Knowledge*
CNE – Conselho Nacional de Educação
DOU – Diário Oficial da União
EaD – Educação à Distância
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
PCK – *Pedagogical Content Knowledge*
PK – *Pedagogical Knowledge*
SESU – Secretaria de Ensino Superior
TCK – *Technological Content Knowledge*
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
TK – *Technological Knowledge*
TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*
TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	33
2.1 Histórico da Educação Superior no Brasil.....	33
2.2 Docência em disciplinas semipresenciais.....	41
2.2.1 Mediação pedagógica nos momentos a distância	50
3 SABERES DOCENTES.....	57
3.1 Saberes docentes nas disciplinas semipresenciais.....	63
4 METODOLOGIA	81
4.1 O campo de pesquisa.....	87
4.1.1 Histórico da educação mediada por TDIC na IES.....	88
4.1.2 Infraestrutura da IES para apoio às atividades mediadas por TDIC.....	93
4.2 Coleta dos dados.....	95
4.2.1 Pesquisa documental e bibliográfica	95
4.2.1.1 A proposta pedagógica da instituição.....	95
4.2.1.2 Identidade dos docentes.....	101
4.3 Aplicação do questionário	105
4.4 Momento das entrevistas	106
4.5 Organização dos dados	106
5 ANÁLISE DOS DADOS	109
5.1 Saberes docentes.....	109
5.2 Planejamento docente	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES.....	155
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS.....	158
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	162

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade e sua crescente inserção no campo educacional, estudos e pesquisas ganham cada vez mais visibilidade com vistas a desmitificar este novo espaço de educação, marcado por características de hipertextualidade e interatividade específicos desta nova cultura.

No atual momento histórico percebem-se facilmente os avanços tecnológicos e científicos, pois convivemos com mudanças em todos os níveis e esferas da sociedade, criando-se novos estilos de vida, de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender (BELLONI, 1999).

Com a facilidade de acesso à informação proporcionada pela internet, o professor tem sido compelido a utilizar a tecnologia de forma a inseri-la em seu fazer pedagógico, buscando uma ação refletida para que sua prática não se torne apenas uma transposição do que ocorre no ensino presencial. Assim, a introdução sistemática das TDIC no cotidiano acadêmico considera que se deveria romper com as tendências conservadoras, que pregam a centralidade do ensino na figura do professor “mestre”, para a do aprendiz na figura do “aprendiz”.

Nessa perspectiva, a docência exige uma ação refletida, que busca a criação e a participação efetiva dos alunos, com o intuito de construir sujeitos críticos, derrubando a prática tradicional de ensino baseada na transmissão de conhecimentos. A docência torna-se desafiadora, criativa e científica, configura-se como uma prática que busca promover um novo conhecimento adequado para determinada época e local. As autoras Anastasiou e Pimenta (2005, p. 165) assinalam:

No mundo contemporâneo podem-se identificar três aspectos que impulsionam o desenvolvimento profissional do professor universitário, são eles: a transformação da sociedade, de seus valores e de suas formas de organização e trabalho, o avanço exponencial da ciência nas últimas décadas; a consolidação progressiva de uma ciência da educação.

Dessa forma, o cotidiano da docência recebe a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tendo

como crescente espaço para sua utilização as modalidades semipresenciais e a distância.

No conceito defendido por Moore e Kearsley (2007, p. 2), “a educação a distância [EaD] é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Assim, o docente em seu planejamento deveria considerar esta nova organização espaço-temporal diferente daquela da educação presencial. Medeiros e Farias (2003, p. 65) corroboram a afirmativa:

Cria-se um novo tipo de espaço de aprendizagem que prevê um processo de ensino onde ela ocorra de forma autônoma e independente, distante fisicamente do professor, efetuando-se por meio de usos adequados de tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, a docência na modalidade semipresencial e a distância apresenta diferentes desafios para o docente que tradicionalmente trabalha com o ensino presencial. O planejamento de sua ação educativa deverá considerar um tempo e espaço que não se localiza numa sala de aula. Outro importante fator a preponderar na docência em educação a distância é o trabalho em uma equipe multidisciplinar. Desde a concepção de um curso na modalidade a distância, são vários os processos e profissionais envolvidos, dentre eles: produção de material didático (impresso e *on-line*), ambiente virtual de aprendizagem, tutores, professores, coordenação pedagógica, gerência de tecnologia de informação, gestores, etc... Neste cenário o papel da docência se reformula, passando a dividir suas tarefas, diferentemente do ensino presencial, no qual o professor sozinho é responsável por todo o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, o planejamento da ação docente parte do mesmo princípio do ensino presencial - que é planejar a aula com estratégias que favoreçam a aprendizagem do aluno. Todavia, é necessário considerar as especificidades de cada modalidade, pois o docente definirá estratégias de ensino com o uso das TDIC, uma vez que estas interferências vão influenciar o aluno no seu aprendizado e o professor

na sua prática docente. Neste sentido Kenski (2007, p. 46) reforça essa reflexão:

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todo esse movimento e equipamentos, o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno ao encontro desse desafio de querer aprender.

Dessa forma, o docente tem na experiência com o semipresencial e a EaD uma oportunidade de conhecimento e crescimento profissional, pois além dos saberes necessários para planejar e organizar uma disciplina, como para atuação na modalidade presencial, deverá mobilizar outros saberes, tais como, o domínio das TDIC, a capacidade de gerenciar o tempo, além de trabalhar em equipe, associando-as ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso questiona-se: será que os docentes que atuam em EaD têm clareza da necessidade desses saberes e conhecimentos, ao planejar sua ação pedagógica? E os docentes que atuam em disciplinas semipresenciais?

Sem uma base e conhecimentos acerca do ensino mediado por TDIC, a tendência do docente é incorporar práticas do ensino presencial para os momentos a distância, desconsiderando o deslocamento temporal e espacial específico desta modalidade. Oliver (2001 *apud* MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 46) aponta como fator de insucesso na EaD a tentativa de reprodução de práticas docentes presenciais, e indica a necessidade de formação profissional específica para atuação nesta modalidade, com foco nos diferentes papéis docentes.

Essa nova era digital desafia o docente a adquirir uma prática assentada na construção individual e coletiva de conhecimentos (LÉVY, 1999), ressignificando sua prática tradicional. Para Kenski (1998 *apud* MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 62), ao ser assumida como possibilidade didática, a apreensão do conhecimento na perspectiva das novas tecnologias digitais de comunicação e informação exige que se oriente a prática docente também em termos metodológicos, com base em uma nova lógica. Nessa perspectiva, não se pode esquecer que esse posicionamento desejável do docente sofrerá forte influência do modelo semipresencial ou EaD adotado em cada situação, pois em cada modelo

de gestão institucional o docente assume papéis diferenciados, podendo ocupar mais de uma função.

Assim, envolvidos por este contexto tecnológico que cerca cada vez mais a ação docente, esta pesquisa apresenta como objetivo *analisar a percepção docente sobre o trabalho de planejar uma disciplina semipresencial e quais os saberes necessários para esta ação, em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina.*

Partindo do geral, nos objetivos específicos, pretendeu-se: investigar como o docente organiza seu fazer pedagógico e atua em disciplinas com momentos presenciais e a distância. Identificar quais são os saberes docentes mobilizados para sua atuação quando planeja as aulas semipresenciais.

A modalidade da Educação a Distância no Brasil ainda não se apresenta como uma área de pesquisa acadêmica consolidada, uma vez que os trabalhos publicados ainda não permitem identificar linhas claras de investigação e os resultados são de difícil generalização. Certamente por ser um tema relativamente novo no Brasil, haja vista que os primeiros cursos de graduação iniciaram na década de 90 e foram reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1999. (RODRIGUES; MOTA, 2009 *apud* ALONSO; RODRIGUES; BARBOSA, 2009). Dessa forma, a presente pesquisa tem a pretensão de contribuir com as reflexões sobre a modalidade semipresencial de ensino, buscando fortalecer os estudos das tecnologias em contextos educacionais. O problema que instiga esta pesquisa segue esta direção, interrogando: *Como se efetiva o planejamento da ação docente e quais os saberes por ele mobilizados, em disciplinas semipresenciais, de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina?*

Vale ressaltar que a presente pesquisa foi motivada pela atuação do pesquisador em diferentes contextos e posições educacionais com o uso de tecnologias. Inicialmente como tutor no curso de Ciências Contábeis (UNIVALI/EADCOM), Assistente de cursos de Licenciatura em EaD e também como tutor do curso de Pedagogia (UDESC). Tais atuações contribuíram para a percepção de que os papéis dos profissionais nesta modalidade (a EaD), evidenciados no projeto pedagógico dos cursos, não correspondiam às práticas desenvolvidas. Além disso, a experiência como professor no Núcleo Comum, CECIESA-CTL, UNIVALI, em uma disciplina semipresencial, desencadeou e permitiu questionamentos e reflexões sobre a atuação do docente neste contexto de ensino.

Somada as atuações descritas, a experiência, como Técnico em Educação, possibilitou observar a atuação de outros docentes e seus

questionamentos/enfrentamentos nesta modalidade de ensino. Todo este cenário contribuiu para problematizar a docência semipresencial, principalmente em relação ao planejamento de sua ação pedagógica.

Outro fator que instigou a pesquisa desta temática foi a necessidade de pesquisa empírica conforme aponta o levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes. Neste banco, a busca de trabalhos por meio da expressão “docência na ead” evidenciou 29 (vinte e nove) registros entre teses ou dissertações sobre o assunto. Em outra pesquisa na mesma base, com a expressão “educação semipresencial”, foram encontrados 35 (trinta e cinco) registros. Uma busca com a expressão “planejamento docente na ead” apontou 16 registros. Considerando-se as temáticas consultadas, pode-se afirmar que uma parte representativa desses estudos tem como foco a discussão sobre o desenvolvimento de tecnologias, ambiente virtual de aprendizagem e práticas de ensino com a utilização de TDIC.

Da busca empreendida ao banco de teses e dissertações da Capes, foram examinados 80 (oitenta) trabalhos, destes 6¹ (seis) apresentam uma relação próxima com o tema desta dissertação.

Oliveira (2012), em seu estudo “Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceito e reflexões” apresenta um levantamento no banco de teses e dissertações da Capes no decênio

¹ OLIVEIRA, A. T. **Ensino semipresencial em cursos superiores presenciais: legislação, conceitos e reflexões.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação, PUC, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, C. M. B. **A mobilização dos saberes docentes no contexto da prática pedagógica do professor na modalidade de educação a distância.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UFPI, 2011.

SANTOS, S. M. **Saberes docente na educação a distância no ensino superior.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, PUC-RS, 2012.

ARRUDA, D. E. P. **Ensino superior: elementos constitutivos da prática pedagógica dos professores que atuam na educação presencial e a distância.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UFU, 2011.

LOPES, J. N. S. **Do ensino presencial para a docência em EaD: a perspectiva dos professores.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UNICID, 2012.

JÚNIOR, W. M. P. **Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UFU, 2012.

2001-2010, considerando as portarias 2.253 de 2001, e 4.059 de 2004, que legislam sobre a oferta de educação a distância em cursos presenciais. Nesse estudo identificou maior incidência em pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem e na interação do ensino semipresencial. O estudo também aponta que as produções de teses e dissertações cresceram nos anos de implantação das Portarias 2.253 e 4.059, mas o seu maior desenvolvimento se deu a partir do ano de 2007, em culminância com a propagação da WEB 2.0, segunda geração da internet que permitiu maior grau de interatividade e colaboração.

Já as pesquisas de Oliveira (2011) e de Santos (2012) buscam analisar como são mobilizados os saberes pelo docente para as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC. Na primeira, o foco da pesquisa foram os docentes de cursos na modalidade em EaD e destaca que a modalidade impôs ao docente um novo perfil, o de gerenciador do seu conhecimento, fato que o motivou a rever sua prática, marcada pela ausência de formação dos saberes curriculares voltados para a EaD, ficando por desenvolver seus conhecimentos por intermédio da mobilização dos seus saberes experienciais. A segunda pesquisa contemplou docentes de disciplinas semipresenciais, e que a análise dos dados permitiu observar que os saberes dos professores, na educação a distância, são plurais e conservam saberes da educação presencial, porém incorporam aspectos específicos, o que permite inferir a existência de um paradoxo: ao mesmo tempo em que os saberes estão presentes nas duas modalidades de ensino, apresentam particularidades no que diz respeito à sua mobilização. Isso também revela que os saberes se aproximam pela sua essência e se distanciam pela maneira com que permeiam as práticas pedagógicas.

Os trabalhos de Arruda (2011), Lopes (2012) e Júnior (2012), apresentam estudos sobre a docência no ensino presencial e a distância. Arruda (2011) propõe em sua pesquisa uma comparação entre as atividades docentes de um mesmo curso, ofertado na modalidade presencial e a distância. Compara as atividades e busca identificar elementos que se aproximam e se distanciam na prática pedagógica. Cabe destacar que são diferentes docentes que atuam em modalidades distintas e o foco se concentrou em tecer considerações acerca da docência no ensino superior presencial e a distância.

A pesquisa de Lopes (2012) teve como objetivo compreender os desafios vividos pelos docentes na mudança da atuação docente presencial para a EaD. Apresenta como hipótese a existência de grandes dificuldades nessa transição da modalidade presencial para a EaD. Nos resultados aponta que os docentes reconhecem que o conhecimento e o

domínio de TDIC é um fator fundamental para a atuação docente na EaD. Ainda indica que o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é pouco amigável e a quantidade excessiva de alunos nas salas de aula virtuais são fatores que dificultam uma docência bem sucedida. O estudo realizado por Júnior (2012) concentrou-se em investigar a docência de disciplinas a distância em curso presencial. Buscou refletir sobre os documentos que norteiam a oferta dessa modalidade de ensino e analisar sua real efetividade. Para isso questionou aos docentes que atuam nesses cursos, com vistas a compreender a prática docente, refletindo sobre o material didático, a interação aluno-professor e a avaliação de tais alunos. Nos resultados aponta que os documentos oficiais contribuíram para a expansão e organização dessa modalidade de ensino, também indica que os docentes utilizam TDIC no processo de ensino e aprendizagem, na interação e no desenvolvimento de conteúdos e avaliações.

O que parece um ponto em comum entre as pesquisas é a necessidade de recontextualização da atividade docente, para atender a uma crescente demanda de ensino, proporcionada pelas políticas públicas, para a qual a formação inicial e continuada ainda não são suficientes para preencher as lacunas na formação do professor. Este professor que deve estar preparado para atuar, ora na modalidade presencial, ora a distância, e ora em ambas, simultaneamente. Dessa forma, esta pesquisa busca refletir como o docente, formado em sua maioria em cursos presenciais, planeja sua prática docente em disciplinas semipresenciais em cursos presenciais. Nesse sentido, procura-se identificar os saberes que são mobilizados para sua atividade neste contexto de educação em que parte do processo é mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Com vistas a descortinar como ocorre o planejamento da ação docente em disciplinas semipresenciais, a construção textual desta pesquisa apresenta, no capítulo II, a temática de forma geral, especificamente à docência universitária, e traz um breve histórico da educação superior no Brasil. Neste momento se procura refletir sobre o trabalho do docente, entendendo que a modalidade estudada (disciplinas semipresenciais) se configura como educação a distância, visto que em parte do processo os sujeitos estão separados fisicamente, interagindo por intermédio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover o processo de ensino aprendizagem. Esta opção também é adotada neste trabalho em função de como a instituição e docentes pesquisada tem concebido estas disciplinas. Ao final do

capítulo, a mediação pedagógica com TDIC apresenta uma reflexão sobre essa ação docente, a qual, por meios de signos e de instrumentos auxiliares, deverá conduzir os alunos ao caminho de uma aprendizagem mais significativa.

Para desenvolver o trabalho, no capítulo III reflete-se sobre os saberes necessários para a ação docente e os saberes docentes para a ação semipresencial.

Já o capítulo IV apresenta a escolha metodológica adotada, onde são identificados os sujeitos, os cursos participantes da pesquisa empírica, a proposta e infraestrutura da IES para a oferta das disciplinas, assim como se evidencia a sistemática da coleta e análise dos dados.

O capítulo IV focaliza os dados e as discussões pertinentes com a finalidade de apresentar um entrelaçamento entre a revisão de literatura e os dados da pesquisa empírica.

Por fim, nas considerações finais se procura responder às interrogações apresentadas e alcançar os objetivos da pesquisa, considerando a relação entre os dados coletados e as análises realizadas em consonância com os referenciais utilizados.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.1 Histórico da Educação Superior no Brasil

Inicia-se este texto com um breve histórico do ensino superior no Brasil. Acredita-se que a compreensão histórica deste nível de ensino auxilia a perceber a docência com um olhar mais abrangente, pois a docência no ensino superior, em seu processo histórico, tem sido alvo de debates e discussões no país. O período histórico do ensino superior no Brasil, conforme Soares (2002), tem seu primeiro registro em 1808, com a vinda e permanência da família real portuguesa ao Brasil. Até esse momento o ensino formal esteve a cargo da Companhia de Jesus; os jesuítas se dedicavam à catequização dos índios, à formação do clero e dos filhos da classe dominante. Os funcionários da igreja e da coroa e os filhos dos grandes latifundiários iam para a Europa para obter formação universitária, e o destino era Coimbra, em Portugal.

Com isso, em 1808 criou-se o curso de Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, em Salvador. Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, foram criados, nessa cidade, uma Escola de Cirurgia, além de Academias Militares e a Escola de Belas Artes, bem como o Museu Nacional, a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, pelo decreto nº 14.343, que reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes, de Direito, Medicina e a Escola Politécnica.

Em 25 de janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, considerada a mais organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades do Brasil. Sua criação representou um divisor de águas para a educação superior no país. Buscando o objetivo de universidade de alto padrão acadêmico-científico, reuniu faculdades tradicionais e independentes, dando origem à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa.

Logo em seguida, no ano de 1935, Anísio Teixeira, então Diretor de Instrução do Distrito Federal, criava a Universidade do Distrito Federal voltada especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados. Devido ao clima político autoritário reinante no país, a Universidade do Distrito Federal teve uma breve existência, e, em janeiro de 1939, foi extinta por decreto oficial.

A partir da década de 40, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser frequentados pelas moças que

aspiravam ao magistério de nível médio, devido à aceitação da mulher no mercado de trabalho. Embora as faculdades profissionais resistissem, ocorreu no período populista (1945/64) um processo de integração do ensino superior. Dele ocorreram o surgimento de universidades, e a federalização de grande parte delas. No fim desse período, as matrículas em universidades atingiam o percentual de 65% em relação às faculdades profissionais. Durante a Nova República, foram criadas 22 (vinte e duas) universidades federais, 9 (nove) universidades religiosas, 8 (oito) católicas e 1 (uma) presbiteriana.

Em 1961, após anos de tramitação no Congresso Nacional, foi promulgada a Lei nº 4.024, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A lei manteve a organização das instituições de ensino superior, porém delegou ao Conselho Federal de Educação poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo para este nível de ensino.

Com a transferência da capital do país, do Rio de Janeiro para Brasília, foi criada, em 1961, a UnB (Universidade de Brasília). Em 1964, no governo militar, as universidades passaram a ser vigiadas, com a intenção de restringir atividades de caráter subversivo.

Após muitos debates, iniciou-se em 1968 uma nova discussão que culminou na aprovação pelo Congresso Nacional da Lei da Reforma Universitária (nº 5540/68). Essa reforma possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições para o desenvolvimento da pós-graduação e atividades científicas no país. Nesse cenário, o setor privado procurou se adaptar às novas orientações atento à pressão sob o sistema público pelo aumento de vagas. Dessa forma, como o governo não poderia atender à demanda, ocorre uma expansão do setor privado com inúmeras faculdades isoladas. Essa expansão ocorreu com a ciência do governo, e em 1980 mais da metade dos alunos do terceiro grau estava matriculado no ensino superior (86% em faculdades privadas).

Com a Constituição Brasileira de 1988, lutavam por seus interesses os que defendiam a educação pública, no sentido de garantir verbas públicas, e de outro lado os grupos ligados ao setor privado, buscando também acesso às verbas públicas e menor interferência do Estado nos negócios educacionais.

Promulgada a Constituição Federal, o debate recaiu sobre a nova LDB, que foi aprovada em 1996, sob o nº 9.394/96. Esta lei regulamenta o sistema educacional (público e privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Regulamenta, ainda, algumas modalidades de educação, como a educação especial, educação

profissional e tecnológica, educação de jovens e adultos, educação indígena e a educação a distância. Assim, a educação superior no Brasil abarca um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas, com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Quanto à caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES), a legislação as vincula ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais.

O sistema federal de ensino compreende (art. 16, Lei 9.394/96):

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação.

As IES públicas federais são subordinadas à União, podendo se organizar como autarquias (em regime especial) ou fundações públicas.

As IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas em:

- Particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não tendo as características das demais, apresentadas a seguir:

- comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante de comunidade. Aqui é importante destacar que a IES em que foi realizado este estudo enquadra-se neste modelo;

- confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto no item anterior;

- filantrópicas: na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (art. 20, Lei 9.394/96).

Os sistemas estaduais e municipais compreendem as instituições de ensino superior:

- Estaduais, no caso de serem mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federal, com a possibilidade de tomar as formas determinadas pelos respectivos sistemas.

- Municipais, quando providas pelas prefeituras municipais (art. 19 da Lei 9.394/96).

Quanto às mantenedoras das IES, são pessoas jurídicas de direito público ou privado, ou ainda, pessoas físicas que provem os recursos necessários ao seu funcionamento. Assim, as pessoas jurídicas de direito público mantenedoras das IES públicas, podem ser:

- da administração direta– da União, dos Estados ou Distrito Federal e dos municípios;

- da administração indireta– podem assumir a forma de autarquias (da União, dos Estados ou DF e dos municípios) ou fundações (da União, dos Estados ou DF e dos municípios).

As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior privadas podem assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro (art. 3º, Decreto nº 3.860/2001). Podem ter as seguintes finalidades:

- com fins lucrativos, de natureza comercial ou civil, tomando a forma de Sociedade Mercantil;

- sem fins lucrativos: são aqueles que podem se organizar sob a forma de sociedade (civil, religiosa, pia, moral, científica ou literária).

Diante desse cenário, observa-se que, com a expansão do ensino superior proporcionada pela Lei da Reforma Universitária (nº 5.540/68), a diversidade institucional está presente especialmente no campo das instituições privadas, integradas pelas instituições comunitárias, confessionais e pelos estabelecimentos de perfil mais empresarial. As universidades comunitárias autodenominam-se “públicas não-estatais” e caracterizam-se por manter um elevado grau de interação no contexto social. São criadas e mantidas por conselhos integrados por membros da comunidade municipal e estadual. Voltam-se muito mais para as atividades de ensino e de extensão.

Veja-se na tabela abaixo, como se encontra o cenário da Educação Superior no Brasil, de acordo com o Censo Universitário (2013):

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior segundo a natureza administrativa – Brasil/2013

Natureza Administrativa	Total geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e Cefet*
Pública	301	111	10	140	40
- Federal	106	62	-	4	40
- Estadual	119	38	1	80	-
- Municipal	76	11	9	56	-
Privada	2.090	84	130	1.876	-

Fonte: MEC/INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação/2013.

*IF/Cefet – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação.

A tabela acima indica que, no setor público, concentram-se especialmente as universidades (301) e os institutos federais (40); no setor privado, por sua vez, além do número significativo de universidades (84), a diversidade institucional está muito mais presente: são 130 centros universitários e 1.876 faculdades. Analisando a tabela percebe-se que a abertura para o setor privado, proporcionada pela Lei da Reforma Universitária, continua em crescente expansão.

A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96), como também pela Lei n° 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções. Essas regulamentações indicam que, para o setor privado, a oferta de ensino superior é livre, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional e avaliação de qualidade, pelo Poder Público.

Para coordenar os processos regulatórios na área da educação, em todos os níveis e modalidades, há o Ministério da Educação (MEC). Ligados diretamente ao MEC, estão o Conselho Nacional de Educação (CNE), que possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento, e a Secretaria de Ensino Superior (SESU), que planeja, orienta, coordena e supervisiona o processo de formação e implementação da política nacional de educação superior. Voltando-se para o ensino superior, também cabe ao MEC fiscalizar e avaliar as IES públicas e privadas. Outros dois órgãos importantes na esfera da coordenação da educação superior no país são a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Essa retomada pela história do ensino superior apresenta elementos que resultam em questionamentos que refletem sobre esse nível de ensino no Brasil, desde a sua implantação até o contexto atual. Dentre esses, destacam-se: Os profissionais que atuam neste nível apresentam formação pedagógica? Por que a crescente oferta de cursos em EaD? E formação para uso das tecnologias e modalidades de ensino?

O ensino superior no Brasil, desde sua implantação, se ocupou, prioritariamente, em formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Cunha (1996, p.42) ajuda a compreender essa realidade quando afirma que “Se em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele está regido pelo interesse econômico e tem, na educação escolar e acadêmica, o seu principal agente de legitimação”.

Consequentemente essa trajetória histórica do ensino superior no Brasil reflete características marcantes nos cursos superiores, dentre as quais se pode citar algumas, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade e também o corpo docente, formado principalmente por profissionais competentes em sua área de atuação, mas com pouca formação pedagógica apropriada para exercerem a docência. Cunha (2004 *apud* BAZZO, 2007, p. 51) reflete em seu artigo “Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior”, a falta de preocupação histórica com a formação pedagógica dos professores universitários, ao mesmo tempo em que defende os concursos de ingresso para a carreira docente com a exigência de estudos pós-graduados. Para o autor,

O desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, tem sido feito um esforço para mudar [...] de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido.

Quanto à falta de formação docente, Bazzo (2007) aponta que uma das razões para este cenário seria que os mais antigos na profissão

tendem a minimizá-la, talvez por entendê-la apenas como um conjunto de técnicas e de prescrições a serem seguidas, sem uma análise crítica e reflexiva.

A formação do professor inicia, na maioria dos casos, no curso de graduação e complementa-se na formação continuada e na pós-graduação. A vivência da Universidade constitui-se como uma preparação e iniciação para o processo de construção profissional dos educadores, pois durante toda a carreira docente, seu trabalho será alternado com fases de formação contínua buscando suprir novas necessidades que sua prática exigir. Partindo dessa ideia, o docente torna-se um sujeito em permanente construção, ou seja, em sua trajetória o repensar de sua prática será constante, realizando um processo dialético transformador (DEMO, 1997 *apud* BASILIO, 2010).

O desenvolvimento da prática pedagógica permite ao professor uma relação de autonomia, cria propostas de intervenção pedagógica, lançando mão de procedimentos, recursos e conhecimentos pessoais disponíveis no contexto, integrando saberes e intencionalidade para responder a situações complexas e diferenciadas em sua vivência prática. Dentro desse raciocínio convém evocar Tardif (2002, p 39):

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes.

Assim, o processo de formação do docente exige amplo olhar nas ações que o fundamentam, pois, considerando o contexto da contemporaneidade, o docente necessita estar em constante processo de formação, permitindo uma articulação entre os saberes construídos na formação inicial e em consolidação na formação continuada, com o objetivo de superar, assim, a fragmentação entre a prática e a teoria.

Dessa forma, pensar a ação do docente requer que seja considerada a sua formação inicial, de onde demandam os conhecimentos e saberes para sua organização didática, e também sua formação continuada, o que propõe um repensar de sua ação pedagógica. Este movimento de confronto entre os conhecimentos da formação inicial com a formação continuada proporcionam a produção e

construção de uma ação docente reflexiva. “A formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas reflexivas”. (TARDIF, 2002, p.288).

No ensino superior o processo de formação implica a imersão de uma reelaboração de práticas, no sentido de perceber, por intermédio de ações reflexivas, a produção dos saberes, mobilizados no processo de formação inicial do professor. A emancipação do professor, por meio de práticas reflexivas, levam-no a ter mais autonomia para refletir na ou sobre a ação (ZEICHNER, 1993 *apud* SANTOS, 2010).

Schön (1992) também registra que é importante formar um professor reflexivo, que dê conta de lidar com a incerteza que surge na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso. A formação pedagógica deve levar em conta, portanto, uma formação de professor que tenha um *practicum* reflexivo.

A formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está orientada/regulamentada sob a forma de um curso específico, como se verifica em outros níveis de ensino. Pela LDB/96, o profissional, para exercer a docência no ensino superior, será preparado conforme consta no art. 66 da lei: “a preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Entretanto, sabe-se que esses programas estão mais voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos do conhecimento, deixando de lado a formação pedagógica, o que significa que a esses profissionais são oferecidas poucas condições institucionais para se formarem na docência. Assim, a formação desses profissionais tem sido direcionada para a pesquisa acadêmica, com poucas oportunidades para refletir sobre questões substanciais relacionadas ao papel docente e ao processo pedagógico de suas disciplinas (BAZZO, 2007). Claro que a pesquisa é importante para o trabalho do professor, mas não é suficiente para que ele possa se tornar um professor com formação e qualificação no seu desenvolvimento profissional.

O domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem, saber selecionar recursos e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, planejar, enfim, saber ensinar.

Nesse sentido Vasconcelos (2000) destaca que a formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e ainda pelo domínio de questões do ensino, como avaliação, currículo, além de outros aspectos.

Pensar a docência no ensino superior hoje requer pensar num profissional habilitado em saberes específicos e também em saberes pedagógicos, que assume uma postura de reflexão sobre sua prática, dotado de curiosidade científica, criatividade e investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Relacionados aos saberes específicos (conteúdos) e pedagógicos, tem-se ainda os saberes tecnológicos, que integram um conjunto de saberes fundamentais para a prática docente. Mishra e Koehler (2006) propõem esta tríade, através do modelo conceitual *Technological Pedagogical Content Knowledge* – TPACK (em português, Conhecimento Pedagógico Tecnológico do Conteúdo). De acordo com os autores (2008), o TPACK é um método capaz de possibilitar uma prática de ensino efetiva usando as TDIC nas atividades curriculares. Demanda do docente uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitem com que as tecnologias sejam usadas em prol da aprendizagem e construção de saberes pelo aluno.

Dessa forma, o docente assume a responsabilidade de reconhecer e articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos. Assim, o ensino ultrapassa a concepção do ensino tradicional, buscando atender as novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem a vida moderna, tanto no campo profissional como no pessoal, dentre elas destacando-se a crescente inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação. Diante do advento das TDIC presente no dia a dia, como pensar um profissional para o ensino superior que, além dos saberes específicos, deverá conhecer os saberes pedagógicos para promover os momentos de sua disciplina a distância? Como construir esses saberes?

Respostas a essas perguntas é o que se pretende com esta pesquisa, que visa identificar que saberes são necessários para a prática docente na educação semipresencial. Caminhando em direção a este propósito, apresenta-se o texto a seguir com reflexões sobre as particularidades da docência para os momentos a distância.

2.2 Docência em disciplinas semipresenciais

Na seção anterior discutiu-se a profissão docente sem se deter o olhar para uma modalidade específica, mas com a clareza de que as

referências são voltadas para o ensino presencial. É sabido que a docência se constitui numa série de desafios, iniciados desde a formação inicial, constatando-se a carência de uma formação pedagógica mais consistente. Pensando neste cenário questiona-se: como se pode planejar uma ação pedagógica mediada e dependente do uso de Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação tendo como base a prática do ensino presencial? Claro que há que considerar que as referências para o trabalho docente são construídas desde a sua experiência como aluno, depois com os cursos de formação e, principalmente, em sua prática docente no contexto escolar.

Ao refletir a ação docente mediada por TDIC, apresenta-se as gerações² da Educação a Distância para situar esse contexto. Com base em Moore e Kearley (2007, p. 25) a educação a distância evoluiu ao longo de diversas gerações. A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto, e a instrução, por correspondência. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão. A terceira geração não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas. Em seguida, na década de 1980, houve a primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Por fim, a geração mais recente de educação a distância envolve ensino e aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em internet.

Com esse breve histórico, e analisando o contexto atual, observa-se que as tecnologias digitais estão cada vez mais incorporadas em todas as atividades cotidianas: trabalho, estudo, ensino e lazer. Ao modificar a maneira como se trabalha, se ensina e, principalmente, como os alunos do ensino superior aprendem, as chamadas TDIC impõem que sejam mudadas também as formas de pensar e planejar aulas e cursos, desafiando os docentes para o domínio de outros saberes que vão além daquelas relativos às suas áreas de conhecimento.

² Apresenta-se aqui uma breve descrição das gerações da EaD, pois se considera que seu histórico, nacional e internacional, está amplamente divulgado por meio de diversos estudos e pesquisas publicadas. Além de Moore e Kearsley (2007) que apresentam em seu livro um capítulo dedicado ao contexto histórico da EaD, há também algumas referências consultadas nesta pesquisa que apresentam este histórico: Alonso (2010), Belloni (2009) e Cerny (2009).

Reconhecendo estas particularidades, trabalhos recentes do campo da tecnologia educacional enfatizam a importância de investigar de maneira integrada a prática de ensino de conteúdos específicos com as possibilidades pedagógicas das TICs para orientar caminhos de desenvolvimento de novas iniciativas de formação profissional que visem à efetiva integração destas tecnologias nos contextos educativos (ESPÍNDOLA, 2010, p. 47)

Dentre esses trabalhos, é destacada a perspectiva do sistema conceitual do Conhecimento Pedagógico-Tecnológico do Conteúdo (em inglês *Technological Pedagogical Content Knowledge - TPACK*), proposto por Mishra e Koehler (2006), fundamentada no conceito de conhecimento pedagógico de conteúdo, defendido por Shulman (1986 *apud* MISHRA; KOEHLER, 2006). Este sistema conceitual nasce no campo da tecnologia educacional e procura articular o conhecimento do docente e de seus contextos com as estratégias escolhidas na integração de TDIC em suas práticas (ESPÍNDOLA, 2010). Mishra e Koehler (2006) registraram que o TPACK, não é uma proposta completamente nova, o diferencial se concentra na intersecção dos componentes pedagogia e conteúdo e o componente tecnologia. A combinação dessas três categorias de conhecimento resulta, segundo esta teoria, numa interação/combinção para propor o ensino baseado em tecnologias educacionais.

Segundo Silva (2009), há atualmente um cenário em que é muito forte a oferta de cursos a distância e muitíssimo fraca a formação de professores para a docência a distância. De acordo com o autor, o professor da EaD, muitas vezes, vem da tradição presencial e da pedagogia da transmissão; ao mesmo tempo é, em muitos casos, um excluído digital que não sabe se situar na web 2.0 ou que teve poucas oportunidades de ir além da web 1.0.

Refletindo o papel do professor, Tardif (2002) aponta que envolve entre os saberes da docência, os saberes da experiência. Esses saberes são provenientes do exercício da profissão, são conhecimentos adquiridos e validados pela experiência. “Eles incorporam-se à

experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*³ e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002 p.38).

Dessa forma, o profissional do ensino superior tem o desafio de ser criativo, competente e comprometido diante do advento das tecnologias, integrando-as a sua prática pedagógica. Um profissional que busca atualização e aperfeiçoamento com o intuito de acompanhar o avanço tecnológico e da comunicação de um mundo globalizado e em constante transformação. Nesse sentido, Belloni propõe a constituição de um novo campo de conhecimento, a mídia-educação, como aquele que melhor traduziria a integração entre comunicação e a educação. Para a autora, este campo tem “objetivos amplos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias da informação e comunicação”. (2001, p. 46). A autora propõe a “formação de educadores capazes de realizar satisfatoriamente a integração aos processos educativos das novas e velhas tecnologias de informação e comunicação”, uma formação integradora para que educadores e comunicadores possam desenvolver as novas funções derivadas da combinação dos dois campos (2001, p. 42). Assim, o fundamento de integrar as tecnologias ao ensino sustenta-se em encará-la como instrumento pedagógico quanto objeto de estudo e reflexão, de forma a incentivar nos professores e alunos o uso ativo, interativo, inteligente e crítico das mídias (BELLONI, 2001).

O uso atual das tecnologias presentes em muitos campos e muitas vezes de sua dependência convidam o profissional a construir uma leitura crítica dessas, buscando sua compreensão e utilização, caminhando para a constituição de uma formação para as tecnologias, com vistas a viabilizar o diálogo entre professores e seus alunos, entre imigrantes e nativos digitais (PRENSKY, 2001 *apud* LOPES, 2010).

Moore e Kearsley (2007) indicam que o ponto crucial não está no distanciamento em si, mas na necessidade de avaliar os efeitos gerados por ele, seja no ensino, na aprendizagem, ou no próprio planejamento e organização do curso. Especialmente porque a distância deixa de ser uma questão de distância geográfica para se tornar um “fenômeno pedagógico”.

³Habitus aqui é compreendido segundo Bourdieu: [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BORDIEU, 2002 [1972] *apud* WACQUANT, 2007).

Refletir a docência mediada por TDIC requer pensar em uma área em crescente expansão, conforme apontam os dados do INEP referentes ao censo de 2013, em que se observa o número de 1.153.572 matrículas para a modalidade a distância, distribuídas em 1.258 cursos. Assim convém refletir que a maioria dos professores atuantes na EaD tem a vivência do ensino presencial, sem experiência com as tecnologias, com pouca ou nenhuma formação para tal.

No ensino presencial, a fala do professor é capaz de levar o estudante a pensar. Como nos momentos a distância essa “fala” se transforma, surge a preocupação em proporcionar aos alunos experiência semelhante. Dessa forma, pensando em suprir essa necessidade, é fundamental que o docente reconheça seu papel na mediação pedagógica e que seja capaz de problematizar os temas em estudo, para despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes.

Considerando a EaD, nas últimas décadas, observam-se discursos e práticas que deslocam o professor do centro do processo integrando-se a outros profissionais ou recursos tecnológicos. O docente até então detinha o controle de todo o processo: planejava suas aulas, definia conteúdo, método, ritmo de trabalho. Na modernidade, foi perdendo parte deste controle, essa perda esteve ligada, e ainda está no desenvolvimento das tecnologias, a organização do trabalho, a departamentalização, as políticas educacionais. A escola foi moldada ao estilo do processo de produção capitalista (PRETI, 2011).

Devido à distância física entre o professor e o estudante, é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de incentivar o aprender com a utilização das tecnologias. Assim torna-se primordial para construir um posicionamento crítico em relação às tecnologias, conhecer os computadores, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e interativas das redes, para aproveitá-las nas mais variadas situações de aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais, para garantir assim o objetivo essencial da educação: o acesso à formação de qualidade.

De acordo com os referenciais de qualidade para educação superior a distância, o uso inovador da tecnologia na educação, e mais especificamente, à educação mediada por TDIC, deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento (MEC, 2007).

Com este cenário, a principal função do professor não pode ser a difusão de informações, precisa ser ressignificada para extrapolar o modelo tradicional. Moran sugere que

[...] a aquisição da informação, dos dados dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer hoje dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los (MORAN, 2007, p. 33).

Dessa forma, uma formação docente para as tecnologias torna-se primordial e, sobretudo no âmbito dos cursos/disciplinas desenvolvidos nas modalidades semipresencial e a distância, representa um componente crucial e necessário para a formação de educadores e conseqüentemente de sua atuação docente.

É fundamental, dentro da atual realidade, cada vez mais permeada pelas tecnologias, que o professor seja formado para lidar com elas e poder decidir utilizá-las ou não como aliadas na sua prática pedagógica. Quando se fala em incorporar as TDIC na formação dos futuros professores, não se refere apenas à sua instrumentalização, ou seja, priorizar unicamente o saber usar as TDIC no sentido de aprender a lidar com a ferramenta. Isso é fundamental, mas não é o fim em si. Tão importante quanto saber utilizar a ferramenta é saber quando, de que maneira e por que fazer o uso de cada TDIC em determinado conteúdo, especialmente identificar o seu potencial para o processo de ensino aprendizagem.

Belloni (2009, p. 14) acrescenta, com base nas políticas atuais do Brasil:

[...] a educação à distância, cujos principais programas desenvolvidos hoje no Brasil são de formação de professores, pode trazer uma grande contribuição para a revolução necessária nesta formação, pois certamente o professor que participou de um processo de aprendizagem autônomo e utilizou tecnologias para aprender estará melhor preparado para utilizá-las de modo competente e criativo com seus alunos.

Dessa forma, uma alternativa para formar professores para a utilização das TDIC seria inseri-las nos currículos dos cursos de formação, de forma que a dimensão tecnológica esteja presente em todas as disciplinas e conteúdos. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário compreender o sentido de se utilizar as TDIC e sua relação com o ensino, para não se correr o risco de uma simples transposição da prática do quadro negro ou do livro para as tecnologias.

Nesse sentido Belloni (2001) defende que a formação de professores, seja para o contexto presencial ou a distância, incorpore três dimensões: a pedagógica, a tecnológica e a didática. A dimensão pedagógica compreende os conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem, provenientes da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A dimensão didática se refere ao conhecimento específico para o professor, conforme sua área, sempre atualizado. Tal dimensão relaciona-se diretamente com a última dimensão, a tecnológica, pois esta dimensão se propõe muito mais do que a mera utilização de tecnologias, convidando-os a serem autores, selecionando materiais e propondo avaliações, tornando-os elaboradores de estratégias que se utilizam dos recursos disponíveis. Ou seja, a dimensão tecnológica “abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos”. (BELLONI, 2001, p. 88). Compreende-se a importância dessas três dimensões de conhecimento para a atuação do professor. No entanto, a discussão será focalizada na última dimensão, a tecnológica. Uma das motivações para aprofundar o diálogo com autores que trazem algumas reflexões sobre a docência com as tecnologias digitais de informação e comunicação é a necessidade de compreender um pouco melhor o papel do professor diante do contexto de inserção das TDIC presentes em todos os espaços educativos.

O modelo adotado pela instituição comunitária pesquisada é o semipresencial⁴, modalidade de ensino realizado em parte de forma presencial (com presença física, numa sala de aula) e em parte de forma virtual ou a distância (com pouca presença física) por meio de tecnologias de comunicação, visando estabelecer novas possibilidades de organização e estruturação das aulas, onde professores e alunos assumem novos papéis.

⁴Conforme portaria do MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, seção 1, p-34), artigo 1º § 2º, que reza sobre a oferta de disciplinas, integral ou parcialmente, na modalidade semipresencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2004).

O modelo de curso/disciplina adotado por uma instituição deve estar pautado na organização de estratégias de disponibilização de conteúdo e de interação entre estudantes, professores e tutores, de forma a promover o processo de ensino-aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário pensar em questões como seleção de material, mídias a serem utilizadas, estratégias pedagógicas, métodos de avaliação, já que essas questões são inerentes ao modelo de curso adotado. (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Convém ressaltar que os modelos de educação a distância no Brasil são praticados por instituições que possuem, em sua maioria, larga experiência no ensino presencial. Dessa forma, integram educação presencial aos cursos superiores a distância, ou seja, instituições bimodais. Complementa Alonso (2009, p. 10):

[...] a implementação da EaD no ensino superior brasileiro é indicativa de situação particular quando nas instituições, tradicionalmente presenciais, são instaurados programas e projetos dessa modalidade. Diferente de outros países que tem instituições dedicadas exclusivamente à oferta de cursos a distância, ou em outros em que a EaD é, frequentemente, opção secundária, temos aqui implementado formação a distância concomitante ao presencial.

Com isso, percebe-se que ao longo do tempo o papel do docente vem se diferenciando da prática do ensino presencial para a prática a distância, no qual compartilha atividades com inúmeros profissionais. Veja-se, conforme propõe Preti (2011), os profissionais envolvidos em produzir a docência na EaD:

- Autor (conteudista)
- *Designer* instrucional
- Formador (supervisor)
- Coordenação
- Tutor
- Monitor
- Avaliador (correção de provas)
- Equipe multidisciplinar
- Equipe técnico-administrativa

Da análise do cenário acima, constata-se que o trabalho que antes era realizado unicamente pelo docente, agora passa a ser compartilhado com outros profissionais. Mas não se pode pensar que o papel do docente é oculto, mascarado pela crença que nas modalidades a distância e semipresencial o aluno é autônomo e trilha seu caminho sozinho.

A essa altura cabe retomar a reflexão: será que os docentes estão habilitados para a inserção das TDIC em seu planejamento pedagógico?

Ficou demonstrado que ao docente presencial compete toda a organização do ensino, desde a escolha dos conteúdos, estratégias, avaliação e a mediação necessária ao processo de aprendizagem. Para Libâneo (1994, p.81), “o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”. O docente vai tomar as decisões educativas, inclusive sobre o uso das TDIC, a partir de um contexto didático em que sua interferência vai influenciar o discente no seu entendimento.

Considerando o uso das TDIC e assim a modalidade de ensino semipresencial, dependente dessas ferramentas, qual o papel do docente e sua ação nesta equipe multidisciplinar?

Para se pensar em respostas, faz-se necessário destacar alguns apontamentos a partir de pesquisadores da EaD, conforme apresenta Preti (2011): para Keegan (1983) é a instituição que educa, não podendo ser um trabalho individual ou de um grupo. A instituição deve assumir a docência na EaD. Belloni (2003) pergunta-se “quem ensina em EaD?” e entende que o termo mais adequado é o professor coletivo. Daniel Mill (2006) sustenta que, ao observar as práticas em vigor, o termo professor coletivo não é apropriado. No entendimento dele, trata-se muito mais de uma polidocência; Marcos Silva (2003), ao apostar no uso intensivo das novas tecnologias, prefere o termo docente *online*. A esses autores soma-se Alonso (2009, p. 73) que busca entender “quem toma as decisões pedagógicas” nesta modalidade.

Convém refletir que considerar docentes todos os envolvidos no processo de organização do ensino é algo amplo e precariza a atividade docente. Também considerar “quem ensina” nesse processo requer refletir que ensinar é uma ação que pode ser realizada por qualquer um dos profissionais envolvidos com a modalidade. Se for pensado no apoio administrativo quando este oferece suporte e “ensina” a acessar e utilizar o ambiente virtual de aprendizagem, esta ação condiciona a ação docente? Para este estudo considera-se docente, com base em Alonso

(2009), todo o sujeito que “toma decisões pedagógicas”, no caso, os professores.

Considerando o docente como aquele que toma as decisões pedagógicas e que por consequência assume a mediação deste contexto, aborda-se, na próxima seção, uma reflexão sobre o processo de mediação docente para os momentos a distância, buscando compreender seu papel para a aprendizagem do aluno em contextos mediados por TDIC.

2.2.1 Mediação pedagógica nos momentos a distância

Ao iniciar a reflexão sobre a mediação pedagógica, convém partir da conceituação teórica do termo. É importante essa etapa porque auxilia a clarificar o que se compreende por mediação nos momentos da disciplina a distância. Nas leituras e estudos se depara com os termos mediação pedagógica e mediação tecnológica. Com vistas a buscar uma uniformidade na apresentação teórica para este estudo, caracteriza-se o conceito de mediação pedagógica, entendendo-a como um processo de mediação que no semipresencial exige muito mais do que a simples utilização do recurso tecnológico, precisa ser uma ação pensada e planejada por quem toma a decisão pedagógica (ALONSO, 2009), nesse contexto, os professores.

Opta-se pelo conceito de mediação de base sociointeracionista de Vigotsky, embora os modelos apresentados compartilhem de outras teorias. Para Vigotsky, a interação mediada ou mediação, significa a intervenção intencional de um elemento intermediário numa relação, para garantir a produção de sentidos e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Gutierrez e Prieto (1994, p. 61) assinalam que, para a compreensão desse conceito,

[...] é de fundamental importância diferenciar com clareza um modelo pedagógico, cujo sentido é educar, de um modelo temático, cujo propósito é ensinar. Este último dá ênfase aos conteúdos como chave de todo processo; trata-se de passar informação, de verificar assimilação da mesma e de avaliar a retenção por parte do estudante. Há sistemas educativos organizados dessa maneira e docentes que apenas concebem a educação como transmissão de conhecimentos.

No intuito de superar o paradigma tradicional, Gutierrez e Pietro (1994, p.61) seguem enfatizando que “[...] a mediação pedagógica ocupa um lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. [...] o docente é quem deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes”.

Além disso, esses autores acrescentam:

A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas de instrução baseados na primazia do ensino como mera transferência de informação.

Entendemos por mediação pedagógica o tratamento de conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade. (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 62)

Também é possível encontrar outra definição para mediação pedagógica em Masetto (2010, p. 145), a qual é entendida como

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. [...].

Nesse sentido, assume-se a compreensão de mediação pedagógica, como sendo a ação de intervenção no aprendizado do sujeito, seja ela presencial ou a distância. Essa mediação é concretizada essencialmente pelo professor, por meio de signos e de instrumentos auxiliares, que conduzirão os alunos ao caminho de uma aprendizagem mais significativa. Considerando a perspectiva de Vigotsky, pode-se entender que, os instrumentos e os signos envolvidos na mediação pedagógica seriam a tecnologia, os materiais didáticos, as informações, a linguagem, a comunicação, o conhecimento.

Para os momentos a distância, a mediação adquire um papel de suma importância uma vez que o distanciamento físico sempre esteve a exigir recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos convencionais – pautados na exposição oral e no contato face a face. Dessa forma, reconhece-se a necessidade de articular os avanços tecnológicos aos processos pedagógicos, para que não se corra o risco de apenas substituir as ferramentas e continuar a manter práticas ultrapassadas. Espera-se do professor uma prática que se transforme em um meio facilitador de comunicação e crescimento mútuo, uma terra fértil irrigada constantemente pelos processos de interação.

Neste sentido, o professor que atua na modalidade semipresencial precisa assumir uma postura reflexiva e investigativa sobre os vários aspectos constituintes do processo de ensino e aprendizagem, para que possa criar estratégias da mediação pedagógica que sejam significativas para o aprendizado do aluno.

Essa postura necessária ao docente remete a Belloni (2012, p. 177), que defende a perspectiva da mídia-educação.

A mídia-educação propõe uma perspectiva metodológica que transcende o domínio da técnica e se ancora em uma concepção construtivista, que concebe a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade. Trata de uma educação com as mídias, mas também para as mídias e por meio das mídias.

Assim, a mídia-educação apresenta uma dupla dimensão: os meios da pedagogia e uma educação para os meios. Isto é, o docente numa educação para as mídias, tomará as TDIC como objeto de estudo; e em uma educação pelas mídias, tomará as TDIC como elemento pedagógico. Com isso, o docente possui a responsabilidade de proporcionar uma educação com as mídias e por meio das mídias que não apenas prepare os sujeitos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos.

No semipresencial e na EaD os espaços e os tempos educacionais não são mais os mesmos, baseados na presencialidade e oralidade, são substituídos por trocas que se distribuem em tempos e

espaços fora da sala aula, materializadas na escrita impressa, hipertextual e audiovisual, com imagens e sons, gravados ou sincrônicos, que podem ser lidos, vistos, ouvidos e modificados das mais diversas formas em redes de aprendizagem nas quais professores e alunos se comunicam e se ensinam mutuamente (CRUZ, 2010).

Assim, a aprendizagem é mais efetiva quando é possibilitada uma atitude ativa do aluno, quando ele se posiciona, envia suas impressões, contribuindo com suas ideias e, nesse processo, construindo uma rede de interações. Para Pallof e Pratt (2002, *apud* NICOLODI; SCHLEMMER, 2009, p. 27), o aluno virtual é aquele que sabe trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso.

Neste cenário, o papel do professor é possibilitar a discussão, aquele que encoraja a participação dos alunos, problematiza, interliga comentários e incentiva uma atuação mais efetiva por parte dos aprendizes. É aquele que define, planeja sua ação de forma a buscar interação e comunicação numa prática docente mediadora.

Nesse sentido, Mattar (2009) aponta categorias de interação como possibilidades potencializadoras da aprendizagem para os momentos a distância. São elas:

- aluno/professor, seja síncrona ou assíncrona, com diálogo e troca de ideias constantes, para auxiliar em seu aprendizado;
- aluno/conteúdo, que oportuniza por meio das atuais tecnologias, o desenvolvimento de conteúdos e objetos de aprendizagem em distintas linguagens, como som, texto, vídeo, imagem e, também, a realidade virtual;
- aluno/aluno, que além de gerar atenção e motivação, contribui para a diminuição de sensação de isolamento que o estudo a distância pode causar e desenvolve a criticidade e capacidade de trabalhar em equipe;
- professor/professor, refletindo a possibilidade de interação entre colegas, o compartilhamento de experiências, fontes de assistência e *insights* pedagógicos desenvolvidos dentro de uma comunidade virtual ou física;
- professor/conteúdo, na forma de elaboração, desenvolvimento e aplicação de conteúdos pelos professores, nos quais o professor ou tutor também tem espaço, pois tem a chance de interagir nos materiais por meio de comentários, na sugestão de fontes de consulta, na proposição de atividades, agregando ou modificando o currículo e o material do curso;

- conteúdo/conteúdo, pois, segundo o autor (MATAR, 2009), “alguns programas são hoje semiautônomos, proativos e adaptativos, utilizando recursos de inteligência artificial”;
- aluno/interface, considerando que aprender a tecnologia é um aprendizado altamente valorizado atualmente, um curso mediado por TDIC também contribui para a inclusão digital dos seus integrantes;
- auto interação, valorizando a reflexão sobre si mesmo e seu aprendizado. Um exemplo desta interação é a atividade de síntese de conteúdo, pois propicia que o aluno reveja sua compreensão e aprendizado sobre aquele ponto específico;
- interação vicária, que consiste numa interação silenciosa na qual o aluno acompanha e processa a interação dos colegas ou dos colegas com o professor e, dessa maneira, realiza seu aprendizado.

Essa contribuição do autor auxilia na percepção de que existem múltiplas e simultâneas maneiras de interação num curso/disciplina semipresencial que podem potencializar o aprendizado de forma significativa. Entretanto, vale ressaltar que a interação não se dá isoladamente; precisa ser uma ação planejada.

A mediação pedagógica para os momentos a distância é extremamente relevante e significativa para o aluno. Ela não se desenvolve em uma ação individualista e isolada e, por isso, não pode ser construída apenas no uso de recursos tecnológicos. Indispensável a este processo é a ação do professor, pois ele será o sujeito capaz de estabelecer um elo entre aquilo que o aprendiz traz (conhecimento do senso comum) e o conhecimento científico, historicamente sistematizado.

Nesse sentido, a mediação pedagógica não demanda apenas encaminhar ou orientar os alunos dentro do espaço virtual. Nem significa um trabalho de pergunta e resposta. Mediar não é apenas dizer ao aluno que ele concluiu ou não uma determinada atividade. Mediar é instigar o aluno, acompanhá-lo em suas dúvidas e, sobretudo, identificar a sua ausência no decorrer do processo. Mediar é interagir, dialogar.

Moore (*apud* MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 241) aponta que um dos elementos essenciais para a interação é o diálogo e o caracteriza da seguinte forma:

O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações tendo qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem

uma finalidade, é construtivo e é valorizado por cada participante. Cada participante de um diálogo é um ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro(s) participante(s).

Essa concepção de diálogo parte do princípio de que o mesmo deve ser representado por um texto, seja oral ou escrito. Ou seja, se não houver trocas textuais entre os participantes, não há relação dialógica. O aluno espera do professor um retorno de sua contribuição/participação, o *feedback*, é nesse momento que ele interage com o estudante para responder sobre a sua aprendizagem.

Dessa forma, considerando o docente como um dos profissionais atuantes no processo de aprendizagem, em que suas ações e decisões refletem nesse processo, como esperar que os docentes desenvolvam habilidades e conhecimentos necessários no contexto da educação semipresencial? Como identificar os saberes que deverá mobilizar para sua mediação pedagógica?

A docência na modalidade semipresencial é uma função que necessita ser planejada e pensada com cuidado, para que os recursos dos ambientes virtuais não sejam subutilizados e o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de construção coletiva do conhecimento e da autonomia do estudante, seja potencializado.

Assim, o planejamento como um processo dinâmico de reflexão da ação do docente, buscando uma ação intencional quanto ao uso dos espaços de interação, com vistas à aprendizagem dos estudantes, apresenta-se também na modalidade semipresencial, como elemento imprescindível para a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais da informação e comunicação.

3 SABERES DOCENTES

Ser professor vai além de aplicar técnicas e métodos pedagógicos, envolve uma postura crítica de um profissional consciente do processo de construção de si próprio e do outro, o aluno. É ser consciente de que sua ação demanda um rigoroso processo de escolhas, reflexão, adequação, ressignificação. Neste contexto, não se pode deixar de refletir sobre a formação desse profissional, e pensar se a graduação (bacharelado e/ou licenciatura) é suficiente para formá-lo “professor”. Tardif indica que “a formação inicial visa a habituar os alunos, os futuros professores à prática profissional dos professores de profissão e a fazer delas práticas “reflexivas”” (2012, p. 288).

Nessa linha de raciocínio, o professor é levado a construir parte do conhecimento que necessita para atuar em sala de aula, pois sua formação será complementada por meio da reflexão e dos enfrentamentos diários, das incertezas e dificuldades e com a singularidade no decorrer de sua vida profissional. Com o mesmo pensamento Nóvoa (1995, p. 25) registra que “a formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim, a construção da identidade docente passa por uma série de etapas de construção de saberes ao longo não apenas da formação universitária, mas também no decorrer da profissão, onde o professor desenvolve uma série de saberes para atuar em sala de aula. As ideias de Tardif (2012) são o ponto de partida para refletir os saberes docentes, pois, para ele, o saber dos professores é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida, seja através de sua família, na universidade, na escola com seus pares e em sua prática diária.

De acordo com Tardif (2012, p. 14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definido de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Desse modo, convém afirmar que os saberes dos professores não provêm de uma única fonte, mas de várias fontes diferentes, momentos de sua história de vida e da carreira profissional. Assim, o saber dos professores está intimamente relacionado como o que eles são e o que fazem, constituindo uma identidade docente. Tardif (2012, p.16) auxilia nesta reflexão quando afirma que “o ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar”. Depreende-se daí que o trabalho do professor em sala de aula é resultado de um processo que inicia com sua formação universitária, mas não se encerra neste momento, reúne suas experiências de vida e sua reflexão diante de sua prática profissional.

Cada professor poderá, a partir de sua reflexão, suas referências teóricas e sua interação/mediação com as ações cotidianas, construir um saber singular. Tardif (2012, p. 17) enfatiza:

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Assim, entende-se que o professor é um profissional que detém saberes de variadas origens sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, os saberes que orientam sua atividade profissional se constroem em um trabalho multidimensional, incorporando elementos mobilizados pelas diferentes situações que enfrenta e que precisa agir de forma diferenciada, relacionando teorias, metodologias e habilidades. Nesse sentido Tardif (2012, p. 36) define o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”.

A reflexão de que os professores mobilizam saberes em sua ação profissional remete à ideia de que estes são (re) construídos continuamente e se apresentam de forma integrada. Ou seja, a função do

docente não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, já que sua prática integra diferentes saberes com os quais os professores mantêm diferentes relações. Tardif (2012) afirma que para atingir o objetivo de ensinar o professor utiliza:

-Saberes disciplinares: apresentam-se como saberes sociais pré-determinados. São organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente por intermédio da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Esses saberes se integram a diversos campos de conhecimento, tais como Matemática, História, Literatura, Português, Geografia, Ciências e outras. Todas decorrem de saberes específicos, admitindo a tradição cultural dos grupos que as representam e que as produzem.

-Saberes Curriculares: se apresentam em forma de programas escolares. Correspondem concretamente aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição escolar. Retratam o conhecimento organizado e sistematizado, por meio do qual a instituição transmite os saberes sociais, selecionados como modelos da cultura erudita a ser transmitida aos alunos.

-Saberes Profissionais ou pedagógicos: estão relacionados aos conhecimentos ligados às ciências da educação. Referem-se à formação dos professores, incluindo desde teorias a métodos pedagógicos. Essa classificação de saberes pode se manifestar nos saberes pedagógico ou doutrinas que oferecem um conjunto ideológico à profissão. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam destinados à formação científica dos professores. E, caso sejam incorporados à prática docente, esta poderá transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem.

-Saberes Experienciais: tratam dos saberes que os professores constroem e colocam em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu ambiente. São incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Esses saberes não são sistematizados em teorias, ou seja, são saberes práticos, mas se integram à prática como parte constituinte. Eles constituem a cultura docente em ação. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros atores no campo de sua prática; obrigações e regras às quais seu trabalho deve se submeter bem como a instituição como meio organizador e composto de funções definidas de tarefa conforme várias visões.

Com isso, se pode ver que os saberes demandam um conjunto de elementos que estão dispostos no conjunto de ações do professor. Nesse contexto, pode-se afirmar que os saberes são plurais (TARDIF, 2012), são mediados por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, que juntos contribuem para potencializar o processo de formação dos indivíduos.

Para uma melhor exposição acerca dos saberes docentes é conveniente recorrer ao quadro proposto por Tardif (2012, p. 63) que apresenta um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores evidenciando as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente. O autor ainda considera que a ação docente é marcada pela integração desses saberes, que são utilizados na prática de acordo com a realidade e necessidade do professor.

Quadro 1 - Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
--	--	---

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

O quadro proposto por Tardif constata que a construção dos saberes docentes não finaliza com a formação universitária. Trata-se de um saber que é construído, uma vez que outros elementos são agregados e convergem para a realização de uma intenção educativa. Esses outros elementos provêm de várias situações em que o profissional está inserido. Para Tardif:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano. (2012, p. 64)

É interessante destacar que, conforme exposto no quadro 01, os saberes dos professores, com exceção dos saberes experienciais, são, segundo Tardif (2012), de “segunda mão”, pois provêm de diferentes fontes externas à atuação docente, como por exemplo, a família do professor, a escola onde foi aluno da educação básica, o curso de formação universitária, o livro didático, os currículos e programas da instituição de ensino onde atua, dentre outros. De fato, para Tardif (2012, p. 40):

[...] os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela.

Identificar as fontes de aquisição dos diferentes tipos de saberes docentes pode fornecer subsídios para o entendimento da atuação profissional dos professores. Cada docente, enquanto sujeito, possui

uma história de vida pessoal e escolar que contribui com uma série de conhecimentos, crenças e representações sobre o ensino e sobre a prática docente (TARDIF, 2012).

O saber-ensinar envolve um arcabouço de saberes que se apresentam na própria ação docente. Ou seja, o saber docente é formado tanto nas práticas como nas teorias da educação. Isso remete à compreensão de que na formação do professor deve ser contemplada por uma prática referendada na reflexividade. O ensino com foco nas práticas reflexivas dinamiza muitas discussões, sendo considerado importante ressaltar, nessa dimensão, a prática pedagógica. Com isso, a formação docente deve ter alicerces nos saberes integrados e articulados para a promoção da interdisciplinaridade, e nas competências e habilidades docentes.

Ao refletir sobre o processo de formação de professores, Tardif argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a ideia tradicional de que os professores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. O autor convoca os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica a unir pesquisa e ensino. Sua proposta é que a pesquisa universitária deixe de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento. Afinal, os professores constroem saberes ao longo de sua trajetória profissional em diferentes tempos e espaços, com destaque das histórias vividas, da formação inicial e da formação continuada. Para Tardif (2012), os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação.

Dessa forma, a formação docente precisa, intencionalmente, possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Isso deverá refletir-se nos objetivos da formação, entendida aqui como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para aprendizagem.

Assim, percebe-se a necessidade de uma formação permanente, considerando como elemento central dessa formação a compreensão da melhoria da aprendizagem com resultados mais satisfatórios e melhor qualidade da educação. Neste cenário, as exigências do mundo atual apontam para que o professor tenha ações criativas e reflexivas, com

vistas a promover conhecimentos, agregando novas tecnologias e outros dispositivos a favor da educação.

Tardif (2012) discute que a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelas práticas e diversifica suas formas. Formação por meio dos pares, no cotidiano do seu fazer pedagógico, em que sejam envolvidos professores e todos os agentes educacionais.

Dessa forma, o processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e contínua, embora não sejam os únicos caminhos da profissionalização do ofício do professor, mas continuam sendo referenciais que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. “A formação de professores é algo que se estabelece num *Continuum*” (NÓVOA *apud* TARDIF, 2012, p. 292), onde o professor ressignifica sua prática e sua identidade.

Tardif (2012, p. 270) destaca vários problemas decorrentes da formação de professores pautada em um modelo aplicacionista do conhecimento. Para o autor, a maioria dos cursos de formação inicial não consegue trabalhar com as concepções de ensino e de prática docente que os professores em formação apresentam, sendo que os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática.

3.1 Saberes docentes nas disciplinas semipresenciais

Na seção anterior intitulada “Saberes docentes”, procurou-se demonstrar que, segundo Tardif, os saberes docentes não são construídos de uma única fonte, mas, sim de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, sendo considerados saberes plurais. Nessa perspectiva, os saberes vão sendo constituídos, modificados e reconstruídos ao longo da vida e da história da sociedade. No raciocínio de Tardif, “esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 33). O autor destaca, a partir de seus estudos, que os professores consideram que a base do saber-ensinar é constituída, principalmente, pela experiência de trabalho.

Como nas disciplinas semipresenciais os envolvidos assumem novos papéis, o professor precisa reaprender a planejar sua ação docente para um cenário marcado pela interatividade. Já o aluno também

precisará aprender a ser aluno nessa modalidade de ensino, pois é necessário desenvolver autonomia e organização, uma vez que precisa buscar, ter iniciativa e interagir. “Aprender a ensinar e a aprender, integrando ambientes presenciais e virtuais, é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro” (MORAN, 2006 *apud* SANTOS, 2010).

A modalidade semipresencial utiliza recursos da web, o que exige uma organização bastante complexa. É necessário pensar na elaboração do material, no papel do professor, nos encontros avaliativos presenciais, ações estas que envolvem muitos profissionais (técnicos de web, programação, *design* instrucional, especialistas em conteúdo, roteiristas, professores, tutores, etc.). Toda essa organização busca evitar a transposição das práticas tradicionais da sala de aula presencial para a virtual. Dessa forma, é preciso mudar o planejamento, os procedimentos, e a forma de abordar o conteúdo. Esta é a razão pela qual a mediação deve ser constante por parte do professor, visando à interação de todos, uma vez que nesta modalidade busca-se trabalhar de forma colaborativa.

Segundo Prandini (2009 *apud* SANTOS, 2010), o papel do professor, nessa modalidade de ensino, é “conduzir o aluno a desenvolver formas de aprender que permitam a ele selecionar, organizar e interpretar uma grande quantidade de informação a qual passa a ter acesso facilmente”.

Essa informação acessada facilmente por intermédio da web possibilita ao aluno uma imensidão de informações, uma teia de conexões de um texto com outros inúmeros textos, o *hipertexto*, permitindo os usuários conectarem-se em rede, em múltiplas ocorrências e navegações, além de multiplicar as ocasiões de produção de sentido e de possibilitar enriquecer consideravelmente a leitura (LÉVY, 1993).

O *hipertexto* permite acessar informações organizadas e indexadas por meio de links, possibilitando ao usuário “saltar” de um documento para outro sem a necessidade de seguir uma sequência linear indicada e/ou orientada por alguém. Para Lévy (1993, p. 33):

Um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com

nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Para cada nó, por sua vez, contém uma rede inteira.

Assim, o *hipertexto* proporciona ao usuário uma nova relação com a informação, pois passa da condição de espectador passivo para sujeito participativo e criativo. Ou seja, com o *hipertexto* o usuário passa a interagir com o computador, pois pode direcionar sua navegação. Dessa forma rompe o esquema clássico de comunicação, de lógica unidirecional, que separa a emissão ativa e recepção passiva (modelo “um-todos”) e propõe o modelo colaborativo “todos-todos”, representado pela tríade emissão-recepção-mensagem. Silva apresenta um quadro onde esta comparação se torna mais clara:

Quadro 2 - Comparação entre as modalidades unidirecional e interativa.

A comunicação	
Modalidade Unidirecional	Modalidade Interativa
Mensagem: fechada, imutável, linear, sequencial.	Mensagem: modificável, em mutação, na medida em que responde às solicitações daquele que a manipula.
Emissor: “contador de histórias”, narrador que atrai o receptor (de maneira mais ou menos sedutora e/ou por imposição) para o seu universo mental, seu imaginário, sua récita.	Emissor: “design de software”, constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de território a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações.
Receptor: assimilador passivo.	Receptor: “usuário”, manipula a mensagem como coautor, cocriador, verdadeiro conceitor.

Fonte: Silva (2009, p. 43).

Ao definir o aluno como este sujeito ativo, a ação docente também deve compreendê-la desta forma, assim, o planejamento dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) devem trazer possibilidades interativas para processo educativo, que podem representar a superação

entre um modelo de educação tradicional baseado na distribuição de informações, para outra educação que perceba o aluno como sujeito interagente do processo de construção de conhecimentos.

Este é o grande desafio para o docente, e também o propósito desta pesquisa, compreender como o docente planeja sua ação para promover educação mediada por TDIC. Como este docente, que possui sua formação marcada por contextos presenciais e muitas vezes tradicionais de ensino, vai planejar seu fazer pedagógico num contexto em que os alunos são nativos digitais?

Ferramentas para proporcionar esta educação interativa já existem, os AVAs já possuem diversos mecanismos que possibilitam interação e colaboração, porém essa nova lógica de ensino, em que a comunicação tem importante papel, requer do professor um rompimento com um modelo de educação centralizada na figura do mestre, o detentor do saber, e sim um professor que formule problemas, provoque situações, que oriente percursos, enfim, agenciador da construção do conhecimento na experiência viva da sala de aula (SILVA, 2004 *apud* RODRIGUES, 2009).

Ainda que as tecnologias ofereçam essas possibilidades de interação, elas por si só não garantem que o docente trabalhará nesta intenção. É de Almeida (2008) o seguinte registro:

As possibilidades proporcionadas [...] pelas TICs tanto podem otimizar processos centrados em métodos instrucionais que reforçam a rápida e eficiente transmissão de informações, o controle da participação do aluno pela quantidade de acessos às atividades e resultados produzidos, a aplicação de sofisticados processos automatizados de avaliação somativa e feedbacks padronizados, quanto podem significar o desenvolvimento de atividades com alto nível de interação e produção de conhecimento.

Portanto,

[...] antes de selecionar as tecnologias [...], há de se considerar intenções, objetivos, condições contextuais, incluindo as condições de aprendizagem dos alunos e as suas possibilidades de acesso às tecnologias, os conteúdos e as estratégias a desenvolver. A complexidade desse processo evidencia que

não há uma tecnologia que solucione todas as situações educacionais. Os objetivos educacionais e as necessidades contextuais são as referências indicadoras para se identificar as tecnologias e abordagens educacionais mais adequadas.

Por sua vez, Kenski (2007) destaca que as tecnologias presentes na relação ensino e aprendizagem não se limitam a ser apenas ferramentas, uma vez que a ampliação das possibilidades de comunicação e informação altera a forma de viver das pessoas, de sentir, de pensar e de aprender. Ressalta, ainda, que se está vivendo um novo modelo tecnológico. O aprender ocorre de maneira mais autônoma, o que não significa abandono, nem mesmo falta de mediação e interação por parte do professor, que tem como papel planejar situações de aprendizagem, realizar a mediação entre o aluno e a informação, visando a promover uma aprendizagem significativa.

Assim, pode-se afirmar que a ação docente mediada por TDIC exige do professor um planejamento que assegure interação, colaboração e mediação, de forma a contribuir na construção do conhecimento por parte dos alunos que dialogam com o professor e entre seus pares. Como parte do processo de aprendizagem semipresencial acontece com o aporte tecnológico, cabe refletir também como o docente se apropria dos conhecimentos sobre este que será seu instrumento de trabalho, um computador conectado a uma rede. Este artefato tecnológico converge diferentes mídias e oportuniza ao docente se expressar integrando linguagens verbais, icônicas, sonoras, visuais, textuais e hipertextuais. Estas proporcionam novos modos de criar, pensar, comunicar, interagir, aprender e ensinar; da mesma forma, viabilizam o exercício do diálogo, a polifonia em relação à forma e ao conteúdo, e a reconstrução de significados (ALMEIDA, 2008).

Neste cenário, pensando o planejamento da ação docente, não é possível transpor a docência do ensino presencial para a docência desenvolvida por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que cada uma tem uma maneira bastante particular de o professor conceber o planejamento, a organização das informações e a mediação pedagógica. O desafio da atualidade é compreender como o docente que atua em ambas as modalidades (presencial e a distância = semipresencial), onde sua formação é voltada, em sua maioria, para o ensino presencial, organiza seu planejamento, sabendo diferenciar a didática necessária em cada contexto, de forma a garantir em ambos os

casos que gere a apropriação/construção de conhecimento por parte do aluno.

Participar e vivenciar esta modalidade de educação traz novas concepções e ideias que permitem uma reflexão de profunda mudança conceitual. Desde a organização dos conteúdos, o docente se depara com a necessidade de analisar e “modificar” o conteúdo por conta de adequação às mídias. Esta interferência necessária pode ser encarada de forma positiva ou negativa por parte do docente, mas é importante para adequar os conteúdos às novas linguagens.

Pensando nesta organização específica que contextos mediados por TDIC exige, torna-se imprescindível um trabalho específico na formação e preparação de professores. Nas palavras de Moran (2013, p. 28),

[...] 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.

É importante destacar que o professor que hoje atua em contextos mediados por TDIC é o mesmo que atua no presencial, muitas vezes com pouca ou nenhuma formação pedagógica. No exercício docente não é suficiente ser um especialista em conteúdos, ou seja, possuir apenas os saberes disciplinares, se faz necessário obter os demais saberes e habilidades para ajudar os alunos a construir conhecimento e, no semipresencial e na EaD, essas necessidades adquirem um significado especial.

Esta é a razão pela qual a formação do professor para modalidades semipresencial e Ead impõe promover os saberes necessários para a docência, conforme assinala Tardif, mas também uma série de outros saberes que o docente precisará para trabalhar nesta modalidade, além de técnicas para ministrar aulas em estúdio, linguagem para tv, técnicas de fala, respiração e dicção, usabilidade de ambientes virtuais, etc.

Campos (2007 *apud* SOUZA; CASTRO FILHO) comenta que “quando se trata de formar professores para a EaD, o conteúdo didático-pedagógico deve ser valorizado, visto a necessidade do desenvolvimento de técnicas específicas que esta modalidade de ensino exige”. Assim, a mera instrumentação técnica não é suficiente, é preciso que ela seja relacionada com os saberes docentes, para então formar o docente para

atuar nos momentos a distância. Buscar esses saberes é o que se espera do docente que hoje se encontra no desafio de ser professor em uma modalidade de ensino que tem características diferenciadas do contexto no qual foi formado.

Dessa forma, depreende-se que o papel do professor nos momentos a distância é de mediador da aprendizagem, não centrado no ensinar, mas sim em ajudar o aluno a aprender ao invés de transmitir informações. Assim, convém retomar o que apontou Belloni (1999, p. 88) no capítulo “Docência em disciplinas semipresenciais”, que a formação do professor do futuro, tanto o presencial como o mediado por TDIC, deverá atender a três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática, buscando, assim, formar professores que relacionem os aspectos teóricos de sua formação com a prática pedagógica em seus diferentes contextos.

Assim, considerando as especificidades docentes na modalidade semipresencial, compreende-se que as TDIC são meios que requerem racionalidade pedagógica em seu uso; os recursos tecnológicos são apenas meios para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, não são objetos educativos por si mesmos. Sua verdadeira potencialidade virá determinada por outras variáveis importantes nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente pela capacidade do docente de perceber as potencialidades de cada ferramenta e assim construir seus usos pedagógicos.

Os professores são um grupo social e profissional, cuja existência está atrelada, em grande parte, à capacidade de dominar, integrar, mobilizar e articular os diferentes saberes abordados como condição para a realização de sua prática pedagógica. Considerando este cenário, é importante refletir sobre a articulação desses diferentes saberes, associados aos saberes tecnológicos, com o intuito de revelar as competências necessárias para a ação docente em contextos de educação a distância. Assim, o docente terá pela frente o desafio da sala de aula virtual situada no paradigma comunicacional da cibercultura⁵ e das TDIC, onde poderá estabelecer um diálogo entre sua prática docente na

⁵ 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).

educação presencial e os desafios do semipresencial para daí extrair motivação para construir sua prática no ciberespaço⁶.

Na perspectiva de compreender a incorporação da tecnologia na formação docente também se recorre a estudos contemporâneos internacionais⁷ que trazem importantes contribuições sobre a integração das TDIC no contexto educacional.

Assim, destacamos o modelo conceitual TPCK - *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo), atualmente conhecido como TPACK⁸, apresentada por Mishra e Koehler (2006). O desafio de integrar os conhecimentos sobre a aprendizagem, o pensamento do estudante, os conteúdos específicos e a tecnologia motivaram os pesquisadores a criarem um modelo conceitual do conhecimento docente do qual são destacadas as ideias centrais.

O modelo TPCK desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) utilizou como origem a concepção da base de conhecimento de Shulman (1986 *apud* MISHRA; KOELER, 2006). Para os autores, a base de estudo para a formação de professores antes dos estudos de Shulman era focada somente no que o professor conhece, ou seja, no conhecimento do conteúdo que possui. Após essa primeira visão esse foco no conhecimento do conteúdo mudou, e passou a considerar também as questões pedagógicas. Porém, o conteúdo e a pedagogia eram vistos de forma isolada. Para acabar com essa visão isolada do conhecimento do conteúdo e pedagógico, Shulman propõe a noção de PCK, *Pedagogical Content Knowledge*, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, que consistia em ver conteúdo e pedagogia relacionados entre si, ou seja, o docente obtém maneiras diferentes de ensinar esse conteúdo e torná-lo compreensível pelos estudantes de acordo com suas habilidades e seu interesse por aquele conteúdo. Assim, esses conhecimentos não devem ser trabalhados isoladamente, assim como as TIC não devem ser tratadas livres de contexto e sim relacionadas com aspectos pedagógicos e do conteúdo. A partir do conhecimento do professor, ampliou-se o conceito ao caso específico da utilização das TIC no processo de ensino e

⁶ O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

⁷ Moersch (1999), Sandholtz; Dwyer e Ringstaff (1997).

⁸ O termo foi alterado em 2008 para TPACK (THOMPSON, 2008), por ser mais facilmente pronunciada.

aprendizagem incluindo o modelo de conhecimento pedagógico e do conteúdo um terceiro componente: o conhecimento tecnológico (COUTINHO, 2011).

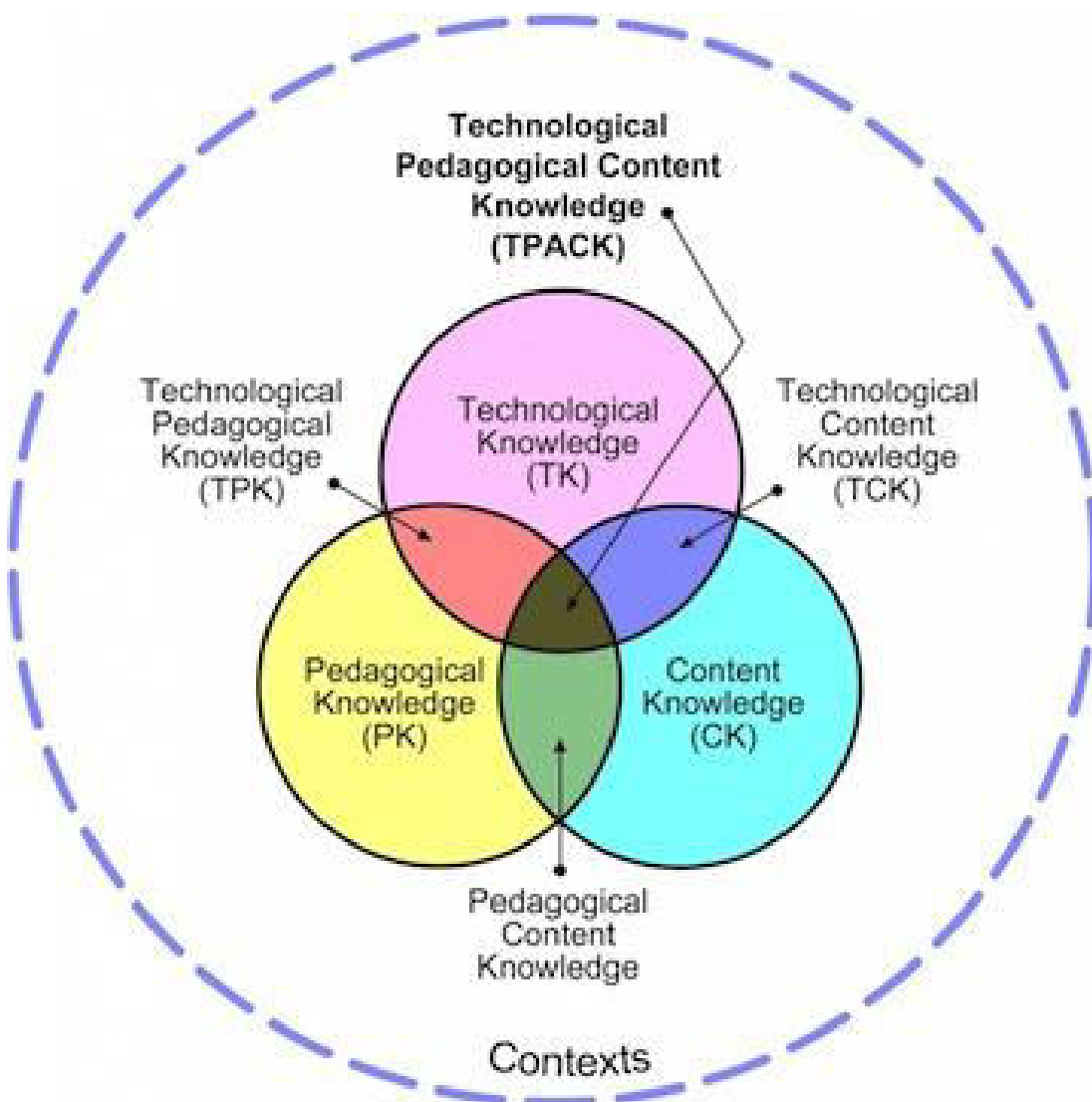
A partir dessa base, Mishra e Koehler propõem a inserção da tecnologia, alegando que o docente é um profissional que pode utilizar ferramentas tecnológicas, sendo necessário conhecê-las para que não ocorra o seu isolamento, ou seja, para que esse conhecimento tecnológico não seja visto de forma isolada do conteúdo e da pedagogia.

Assim, a proposta dos pesquisadores tem como base relacionar três categorias fundamentais do conhecimento: Conhecimento do Conteúdo (CK – *Content Knowledge*), Conhecimento Pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*) e Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*). De acordo com o modelo, a combinação dos três tipos de conhecimentos resulta em outros quatro tipos de conhecimento: o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*), o Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*), o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK – *Technological Content Knowledge*) e, pela união de todos, o Conhecimento Pedagógico Tecnológico do Conteúdo – TPACK. Essa integração tecnológica pode ser relacionada tanto em tecnologias analógicas (giz, lápis, imagens) quanto às digitais (novas e antigas tecnologias, como computadores e internet). A integração referida está no uso da tecnologia para o desenvolvimento conceitual, procedimental e resolução de problemas, integrando desde as metodologias tradicionais, como as aulas expositivas até o ensino a distância (PALIS, 2010).

Vale destacar que Mishra e Koehler (2006) admitem que a proposta por eles apresentada não é completamente nova, e que outros autores dedicam-se a estudar a importância da compreensão de como trabalhar com conteúdo, pedagogia e tecnologia em ambientes de ensino. Porém, o modelo por eles apresentado tem um conjunto de conceitos que apontam algumas características próprias para a maneira de se olhar o fenômeno.

O modelo conceitual do TPACK é comumente representado por meio do diagrama de Venn com três círculos sobrepostos, cada qual, representando uma forma distinta de conhecimento dos professores, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Modelo TPACK proposto por Mishra e Koehler (2006).



Fonte: https://teachlearnandtech.files.wordpress.com/2012/04/tpack_small.jpg

A partir da figura, fica claro que esse modelo se atenta ao fato de que além de considerar cada corpo de conhecimento separado é preciso considerá-lo em suas relações, pois segundo Mishra e Koehler (2006, p. 9, tradução nossa),

[...] o nosso modelo de integração da tecnologia no ensino e aprendizagem argumenta que o desenvolvimento de um bom conteúdo requer um cuidadoso entrelaçamento de todas as três principais fontes de conhecimento: tecnologia, pedagogia e conteúdo. O núcleo de nosso argumento é que não há uma única solução tecnológica que se

aplica para cada professor, cada curso, ou a cada visão de ensino, qualidade de ensino requer o desenvolvimento de uma compreensão das variações das complexas relações entre tecnologia, conteúdo e pedagogia, [...] Integração da tecnologia no ensino produtivo precisa considerar todas as três questões não isoladamente, mas sim dentre as complexas relações no sistema definido por três elementos chave.

Ao observar a figura 1, compreende-se a necessidade de interpretá-la por diversos olhares: isoladamente, em pares e em trio. Isoladamente, entendendo que existe a necessidade de domínio do Conhecimento de Conteúdo, Conhecimento Pedagógico e Conhecimento Tecnológico. Em pares, significa dizer que se necessita entender o significado do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – similar ao de Shulman, Conhecimento do Conteúdo Tecnológico e Conhecimento Pedagógico Tecnológico. E em trio, em que emerge a proposta TPACK, o Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo.

Nos próximos parágrafos, colocam-se em evidência algumas características de cada um dos eixos do modelo anteriormente apresentado.

O Conhecimento de Conteúdo (CK – *Content Knowledge*): “é o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado ou aprendido” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1026, tradução nossa). É o conhecimento conceitual, próprio e específico das áreas de conteúdos presentes nos componentes curriculares, no qual os docentes, obviamente, devem dominar, incluindo aqui o “conhecimento de fatos centrais, conceitos, teorias e procedimentos dentro de uma determinada área; conhecimento dos modelos explicativos que organizam e conectam ideias; e conhecimento das regras de evidência e prova” (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1026, tradução nossa).

Portanto, o conhecimento do conteúdo permite ao docente compreender a natureza do conhecimento, entender porque algo é daquela forma, quais as circunstâncias que garantem a veracidade do assunto ensinado e como aquele conhecimento pode ser utilizado em distintos contextos.

O Conhecimento Pedagógico (PK – *Pedagogical Knowledge*): concentra-se no conhecimento de um docente sobre as atividades pedagógicas, oriundas de diferentes campos - Pedagogia, Didática,

Currículo, etc. – que ele aplica ao aprendizado do aluno. Este tipo de conhecimento agrega todas as questões de aprendizagem, de gestão, planejamento e avaliação das aulas, ou seja, este conhecimento oferece contribuições para maior eficiência do trabalho docente.

Mishra e Koehler (2006, p. 1026-1027, tradução nossa) assim definem este conhecimento:

Conhecimento pedagógico é um profundo conhecimento sobre os processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem e como se envolvem, entre outras coisas, em geral propósitos educacionais, valores e objetivos. [...] o conhecimento pedagógico requer uma compreensão das capacidades cognitivas, sociais e teoria de desenvolvimento de aprendizagem e como elas se aplicam aos estudantes na sala de aula.

Assim, o conhecimento pedagógico engloba os processos, procedimentos, e métodos de ensino e aprendizagem, bem como conhecimento sobre os objetivos de ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos.

O Conhecimento Tecnológico (TK – *Technological Knowledge*): é o conhecimento sobre determinadas tecnologias, sendo elas digitais ou não. Este conhecimento está em contínua evolução, tornando-se difícil adquiri-lo e mantê-lo atualizado, ou seja, corre-se o risco de uma definição estar ultrapassada devido ao tempo de sua publicação.

Mishra e Koehler apontam o conhecimento tecnológico como sendo o conhecimento da tecnologia digital e de outras anteriores:

Conhecimento Tecnológico (TK) é o conhecimento sobre as tecnologias padrão, como livros, giz e quadro negro, e tecnologias mais avançadas, como a internet e vídeo digital. Isto envolve habilidades necessárias para operar determinadas tecnologias. [...] A capacidade de aprender e se adaptar a novas tecnologias (independentemente do que são as tecnologias específicas) ainda será importante (2006, p. 1027-1028, tradução nossa).

Portanto, o conhecimento tecnológico acentua a necessidade de habilidades para operar determinadas tecnologias, sejam elas tradicionais (*banners*, *giz*, retroprojeter, etc.) ou digitais (tablets, celulares, computadores, etc.) e a capacidade de aprender e se adaptar às novas tecnologias, independentemente de sua natureza.

Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK – *Pedagogical Content Knowledge*): é semelhante à proposta apresentada por Shulman (1986 *apud* MISHRA; KOEHLER, 2006). Aqui deve ser compreendida a habilidade necessária para proporcionar o ensino de um determinado conteúdo por meio de práticas diversas que levem o aluno a aprender/compreender o objeto estudado. É o consenso desses autores:

Este conhecimento inclui saber quais abordagens de ensino se ajustam ao conteúdo, e da mesma forma, sabendo como os elementos do conteúdo podem ser organizados para melhoria do ensino. PCK é algo relacionado com a representação e formulação de conceitos, técnicas pedagógicas, conhecimento do que torna os conceitos difíceis ou fáceis de aprender, conhecimento do conhecimento prévio dos alunos, e as teorias da epistemologia. Ele também envolve o conhecimento de estratégias de ensino que incorporam apropriadas representações conceituais a fim de resolver dificuldades e equívocos dos alunos e promover a compreensão significativa. (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1027, tradução nossa).

Então, além dos conteúdos por si, envolve o conhecimento dos docentes de métodos de ensino que se relacionam com o conteúdo a ser ensinado. Ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo consiste em um conhecimento que relaciona as questões pedagógicas ao conteúdo que deve ser ensinado, para alcançar, efetivamente a aprendizagem.

Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*): é a compreensão de como utilizar determinadas tecnologias para o ensino e aprendizagem, representando a integração da tecnologia como estratégia pedagógica. De acordo com Mishra e Koehler:

Conhecimento Pedagógico Tecnológico (TPK) é o conhecimento da existência de diversos componentes e recursos tecnológicos e, como eles podem ser utilizados no cenário de ensino e aprendizagem, e vice-versa, sabendo como o ensino pode mudar como resultado do uso de tecnologias específicas. (2006, p. 1029, tradução nossa).

Vale destacar que o TPK refere-se à capacidade de utilizar criticamente os recursos tecnológicos em um contexto pedagógico. Ou seja, vai muito além de apenas operar a tecnologia, significa também ter a sensibilidade de diferenciar o que potencialmente o aluno deixaria de aprender (ou não) com o auxílio das TDIC nas atividades propostas pelo docente. Isso implica entender que existem diversas tecnologias de acordo com determinada tarefa. Esse conhecimento também consiste na capacidade de escolher uma ferramenta específica, elaborar estratégias pedagógicas para seu uso e ainda ter capacidade de aplicar essas estratégias.

Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK - *Technological Content Knowledge*): é a relação do conteúdo com a tecnologia, sendo necessário que os docentes saibam não somente o conteúdo que ensinam, mas também a maneira pela qual os estudantes podem aprender de forma significativa determinado conteúdo, com a utilização de tecnologias diferenciadas e adequadas a tais conteúdos. Coutinho (2011) entende esse conhecimento como a seleção de determinados recursos tecnológicos para ensinar um conteúdo disciplinar, mas pode ser compreendido como o teor tecnológico existente em determinado conteúdo.

Mishra e Koehler (2006) definem o conhecimento tecnológico do conteúdo como o conhecimento de como utilizar a tecnologia para o ensino do conteúdo:

Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK), é o conhecimento sobre a maneira pela qual a tecnologia e conteúdo estão reciprocamente relacionados. [...] os professores necessitam conhecer não apenas a matéria que eles ensinam, mas também alterar a maneira que o assunto pode ser ensinado por meio da aplicação de tecnologia (p. 1028, tradução nossa).

Assim, como abordado na definição dos autores, compete ao professor, quando assume a responsabilidade de ensinar, saber selecionar as tecnologias mais adequadas aos conceitos baseados no conteúdo a ser ensinado e também discernir se uma tecnologia é adequada ou não para determinada atividade.

Conhecimento Pedagógico Tecnológico de Conteúdo (TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*): é uma metodologia para reconhecer possíveis formas de ensinar com o auxílio das TDIC, que vai além de reconhecer/dominar os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo isoladamente. Segundo Mishra e Koehler (2006), o TPACK engloba o ensino de conteúdos curriculares com a utilização de técnicas pedagógicas, métodos ou estratégias de ensino, que usam adequadamente tecnologias para ensinar o conteúdo de forma diferenciada, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, bem como as TDIC podem contribuir para o ensino e para ajudar os alunos a desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as existentes, representando a máxima conexão entre os sistemas teóricos que compõem o modelo teórico em questão.

Mishra e Koehler assim explicam o TPACK:

Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPCK) é uma forma emergente de conhecimento que vai além de todos os três componentes (conteúdo, pedagogia e tecnologia) [...]. A Integração da tecnologia produtiva no ensino precisa considerar todas as três questões não isoladamente, mas dentro das complexas relações do sistema definido pelos três elementos-chave (2006, p. 1028-1029, tradução nossa).

Portanto, o modelo TPACK expressa um saber que se diferencia do conhecimento de especialistas em tecnologia, de professores de áreas específicas ou de profissionais da educação que dominam a didática. O modelo destaca a importância de compreender as representações dos conteúdos específicos com o uso de tecnologias; adotar técnicas pedagógicas que se apoiam em tecnologias em um caminho construtivo para ensinar conteúdos; identificar como as TDIC podem auxiliar no levantamento dos conhecimentos anteriores dos estudantes e na aprendizagem de conceitos novos/difíceis. O TPACK é considerado por Wetzel e Marshall (2013) como uma ferramenta conceitual, que pode

auxiliar os professores no planejamento de aulas ao integrar a tecnologia, com igual atenção à pedagogia e ao conteúdo, sendo utilizado a serviço dos objetivos de aprendizagem.

Sampaio e Coutinho (2012) consideram o TPACK uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas para a construção do saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar. Já Archambault e Crippen (2009) analisam o modelo como um método avaliativo e de pesquisa, que reforça a autonomia dos alunos e auxilia na resolução de problemas.

Vale ressaltar que o modelo TPACK, proposto por Mishra e Koehler, tenta demonstrar uma possível maneira de integrar conteúdo, pedagogia e tecnologia para potencializar o uso das TDIC em contextos de ensino, de maneira que, quando utilizadas essas ferramentas, os alunos enriqueçam seus conhecimentos. Não se pode concluir que a tecnologia por si só é a solução para os problemas de aprendizagem ou que elas ensinam sozinhas. Logo, cabe ao docente a sensibilidade para definir o objeto de estudo (conteúdo), a técnica pedagógica, e, nesse caminho, procurar potencializar o aprendizado com o auxílio de TDIC.

Diante do modelo conceitual apresentado, surge a reflexão sobre como vem sendo utilizadas as TDIC em contextos de ensino. Principalmente no que se refere à visão do docente para as tecnologias, como ele as concebe e as utiliza em sua prática. É sabido que, em sua formação, a maioria dos docentes que hoje trabalham em contextos de ensino mediados por TDIC (presencial, a distância ou semipresencial), não teve contato, ou muito pouco, com práticas educativas em que as tecnologias são utilizadas/aplicadas para construir conhecimento. O modelo TPACK pode fazer-nos refletir sobre o atual contexto em que se encontram as escolas e universidades do nosso país, onde de acordo como Fernandes e Meirinhos (2012) a inovação com TIC é muito limitada, ao mesmo tempo em que parecem reafirmar práticas onde a tecnologia se coloca ao serviço de uma velha metodologia tradicional.

Assim, Mishra e Koehler (2006) apontam alguns princípios básicos a serem seguidos para a utilização das TDIC em contextos de ensino. Um deles é que não deve ser o uso das TDIC o que ditará o conteúdo a ser trabalhado, mas sim o objetivo pedagógico de aprendizagem de determinado conteúdo em determinado contexto que deverá ser o parâmetro para a escolha de uma TDIC para ser trabalhada nos ambientes pedagógicos. Assim, o TPACK seria a capacidade de o docente reconhecer a possibilidade do trabalho de um conteúdo específico, unido a um conhecimento pedagógico e desenvolvido em conjunto com algumas TDIC que potencializem a aprendizagem do

educando. O domínio do TPACK permite ao professor uma compreensão das técnicas pedagógicas com o uso das tecnologias para auxiliar a construção do saber por parte dos alunos e não apenas um apoio para ajudar a ensinar (SAMPAIO; COUTINHO, 2012).

Aproximando o modelo conceitual apresentado do foco desta pesquisa, é possível considerar que o docente, para atuar em disciplinas semipresenciais, poderá utilizar o modelo conceitual TPACK fornecendo-lhe subsídios teóricos para utilizar pedagogicamente as TDIC nos momentos em que estiver presencialmente em sala de aula e também para os momentos do trabalho a distância. Nesse contexto, fica clara a posição do docente, o de mediador, utilizando estratégias pedagógicas associadas às TDIC para levar o aluno a produzir conhecimento.

4 METODOLOGIA

Esta seção descreve a metodologia desta pesquisa, os métodos e técnicas de coleta que foram elaborados, aplicados e analisados cuja finalidade, no decorrer da pesquisa, é atingir o objetivo proposto.

Para iniciar, é conveniente esclarecer o que é compreendido como pesquisa. Recorre-se a Minayo (2007, p. 17) que assim a define:

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Importante acrescentar as considerações de Gil (2008, p. 17). Para ele, “[...] pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. O autor ressalta, ainda:

A necessidade de se realizar uma pesquisa existe a partir do momento em que não são encontradas informações suficientes para responder ao problema em estudo, ou quando as informações se encontram em desordem, de maneira que não possam ser relacionadas ao problema. (GIL, 2009, p. 17).

Dessa forma, com base nesses conceitos e levando-se em conta a problemática de estudo nesta pesquisa - *como se efetiva o planejamento e quais os saberes docentes necessários para sua ação, em disciplinas semipresenciais, de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina* - a metodologia definida foi a de abordagem qualitativa, pois, de acordo com a lição de Minayo (2007, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tal definição focaliza o problema e os objetivos descritos na Introdução deste estudo, ou seja, configura-se numa pesquisa básica de abordagem qualitativa. Básica porque está preocupada com a geração de conhecimento, sem que se tenha na pesquisa uma aplicação imediata, e qualitativa porque ainda que se utilize em alguma medida de referências numéricas, seu objetivo não é promover provas mensuráveis, mas sim esclarecer sobre o universo dos significados que é peculiar a cada situação que se pretenda investigar (DENZIN; LINCOLN, 2006). De acordo com esses autores,

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade [...]. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Em tal linha de raciocínio, os autores salientam que a pesquisa qualitativa

Consiste em um conjunto de prática materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo numa série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem

naturalista, interpretativa, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Denzin e Lincoln (2006) revelam ainda que a pesquisa de abordagem qualitativa congrega variados tipos de pesquisa, entre elas o estudo de caso que é adotado neste estudo. Gil (2008), Lüdke e André (2005) explicam que o estudo de caso é indicado quando se deseja investigar algo singular, ou seja, um fenômeno atual e real. Gil (2008, p. 57-58) ressalta que o estudo de caso “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. Nesse sentido muitos aspectos podem emergir ao longo do estudo, fundamentando-se, conforme Lüdke e André (2005, p. 18), “no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz constantemente”, com o surgimento de novas perguntas e respostas durante o trabalho. No estudo de caso, o objeto em questão é tratado como único, sendo uma representação particular da realidade, que é multidimensional e situada historicamente.

A escolha da IES para o estudo se deu por sua tradição na oferta de disciplinas semipresenciais, sendo estas ofertadas desde 1998, e pelo desenvolvimento de metodologias para a modalidade. Também pela implementação e transformações no formato da oferta e por suas iniciativas de formação continuada docente para esta modalidade, na busca de suprir saberes com TDIC ausentes da formação docente inicial.

O estudo de caso pode ser caracterizado com três etapas: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise e interpretação dos dados, incluindo a elaboração do relatório de pesquisa. Importante ressaltar que a fase exploratória inclui pesquisa acerca do tema de estudo, a fim de verificar o que já foi investigado na área.

No que tange ao delineamento da pesquisa, foram utilizadas três fontes de evidência: análise documental e bibliográfica, questionário e entrevistas, com a finalidade de proporcionar mais consistência e confiabilidade nos dados levantados, já que as fontes se complementam entre si.

Na análise bibliográfica e documental, como é investigada a docência em um contexto específico, analisa-se, inicialmente, documentos que norteiam a modalidade em estudo e documentos

institucionais elaborados a partir de orientações do MEC. Segundo Lüdke e André (2005, p. 38), a análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções), técnicos (planejamentos, relatórios, pareceres) ou pessoais (cartas, diários) constitui uma importante fonte de dados, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Este instrumento aproxima o pesquisador da temática ampliando seu olhar sobre o tema em estudo. Gil (2009, p.80) aponta que “à medida que as utiliza, o pesquisador não desperdiça tempo precioso que pode ser utilizado no desempenho de outras tarefas”.

Deste modo, é realizada análise dos seguintes documentos que compõem o contexto da pesquisa:

- Projeto Pedagógico dos cursos;
- Projeto Instrucional para a modalidade;
- Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância – MEC;
- Portaria do MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004 – disciplinas semipresenciais;
- Resoluções da instituição que orientam a oferta de disciplinas semipresenciais.

Já o questionário (Apêndice B), segundo Marconi e Lakatos (2007, p. 98) “é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]”. Com este instrumento a intenção foi coletar dos docentes informações sobre o planejamento de sua ação em contextos mediados por TDIC e qual os saberes para o exercício da docência.

A elaboração de um questionário é um processo longo que exige cuidado na seleção das questões, levando em consideração a sua importância, isto é, se oferece condições para a obtenção de informações válidas. Para Gil (2009, p.129), “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos de pesquisa em questões específicas”.

Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, devendo ser aplicado a uma pequena população. Esse procedimento possibilita identificar falhas existentes, seja na elaboração das questões, na linguagem utilizada, ou se as questões são muito numerosas. Lakatos e Marconi (2007) elencam alguns benefícios do questionário como técnica de coleta de dados e entre os quais está a possibilidade de abarcar simultaneamente um maior número de pessoas, assim como uma área geográfica mais ampla,

fornecer respostas pontuais e permitir uma uniformidade na análise dos dados coletados.

Os questionários foram encaminhados a todos os docentes que ministram disciplinas semipresenciais, no Campus indicado. Foi utilizada uma ferramenta *on-line*⁹ para o envio, acompanhado de instruções sobre o preenchimento e os objetivos da pesquisa, procurando deixar evidente a sua finalidade e o que se pretendia. Junto ao questionário seguiu um termo de consentimento livre¹⁰ e esclarecido, para que se pudesse utilizar os dados obtidos na divulgação dos resultados da pesquisa.

Empregou-se também a técnica da entrevista, que se trata de “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 92). A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas pelas ciências sociais, e sua flexibilidade permite sua aplicação nos mais diversos campos (MARCONI; LAKATOS, 2007; GIL, 2009).

A técnica da entrevista apresenta outras vantagens, conforme acentuam Lakatos e Marconi (2007, p.95):

- a) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população. [...]
- c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc. [...]

Esses autores também apontam aspectos que podem trazer limitações para este instrumento de pesquisa:

- a) Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.

⁹ Ferramenta *on-line* “Formulários Google”.

¹⁰ Protocolado na Plataforma Brasil, com o número 46947115.0.0000.0121.

- b) Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.
 - c) Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, [...]
 - d) Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias.
 - e) Retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
 - f) Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
 - g) Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.
- (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.95).

Fatores contribuem para minimizar essas desvantagens, como um bom planejamento, o conhecimento prévio do entrevistado e do campo, a oportunidade da entrevista e o contato com líderes, são ações que a literatura sobre a pesquisa qualitativa (MARCONI; LAKATOS, 2007; GIL, 2008; MINAYO, 2007) indica como elementos para uma entrevista bem sucedida.

Quanto à sua estrutura, dentre as disponíveis, optou-se pela semiestruturada, pois esta permite ao pesquisador elaborar um roteiro prévio, que poderá servir de guia sem, entretanto, engessar suas ações, uma vez que permite elaborar outras questões com o desenrolar da conversa.

Para esta pesquisa, foi selecionado um grupo menor de docentes para a aplicação da entrevista. O critério para a seleção foi a área de formação dos docentes, identificadas por meio do questionário. Desta forma, este grupo foi representado por 5 (cinco) professores, um professor com formação em História, outro em Comunicação, outro em Design e dois em Pedagogia, pelo fato de esta área conter mais respondentes. Este critério foi estabelecido com a intenção de coletar as opiniões nas diferentes áreas, com a finalidade de identificar como os docentes concebem o objeto de estudo.

Com base no referencial teórico apresentado, foram elaboradas questões relacionadas à docência em disciplinas semipresenciais e aplicadas a este grupo menor, porém não menos significativo, pois de acordo com Minayo (2007, p. 65), “ao adotarmos a entrevista, a intenção não é produzir dados quantitativos, e nesse sentido as entrevistas não precisam ser numerosas”.

No uso deste instrumento, se aderiu ao termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), com vistas à obtenção de autorização da gravação de áudio e divulgação dos dados coletados. Para Zago (2003), a gravação do material empírico é uma estratégia importante, porquanto oferece ao entrevistador a possibilidade de uma melhor condução das perguntas, de interlocução com o entrevistado para, assim, avançar no aprofundamento da discussão.

A partir do referencial apresentado, acredita-se que a referida metodologia atenda as necessidades deste estudo, uma vez que não temos a intenção de obter dados quantificáveis, mas, sim dados qualitativos a respeito do planejamento da ação pedagógica docente e os saberes por ele mobilizados em disciplinas semipresenciais.

4.1 O campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma universidade comunitária do Estado de Santa Catarina. A Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI é uma instituição de Ensino Superior municipal, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 51, de 16 de fevereiro de 1989, e mantida pela Fundação Universidade do Vale do Itajaí que, por sua vez, foi consolidada por meio da Lei Municipal n.º 2.515, em 19 de outubro de 1989. A UNIVALI tem como missão "Produzir e socializar o conhecimento pelo ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo parcerias solidárias com a comunidade, em busca de soluções coletivas para problemas locais e globais, visando à formação do cidadão crítico e ético".

O Campus sede da UNIVALI e de sua mantenedora está localizado na Rua Uruguai, 458, bairro Centro, em Itajaí, Estado de Santa Catarina. Com estrutura *multicampi*, a UNIVALI se faz presente ao longo do litoral centro-norte de Santa Catarina — nas regiões Sudeste e da Foz do Rio Itajaí —, com unidades/*campi* de ensino em Balneário Piçarras, Itajaí, Balneário Camboriú, Tijucas, Biguaçu, São José e Florianópolis. A instituição oferece cursos superiores, nas modalidades presencial e a distância, e atende às demandas de suas áreas de abrangência institucional e geográfica.

As Instituições vinculadas a Fundações, congregadas pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), caso da UNIVALI, apesar de cobrar mensalidades, têm perfil filantrópico e não

apresentam fins lucrativos, são configuradas como Universidades Comunitárias¹¹.

Nessa trajetória histórica, em 2009, a UNIVALI completou 20 anos de reconhecimento como Universidade e, em 2014, comemorou 50 anos de Ensino Superior em Itajaí.

A instituição oferece educação em diversos níveis, possui 3 (três) colégios de aplicação, 70 (setenta) cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância, 50 (cinquenta) cursos de especialização, 10(dez) mestrados e 6 (seis) doutorados.

Quanto à educação a distância, a instituição oferece o curso de Pedagogia e disciplinas semipresenciais vinculadas aos cursos de graduação presencial em todos os seus *campi*/unidade. Atualmente, 2015/1, a instituição oferece 123 disciplinas, abrangendo um total de 3.096 alunos e 91 docentes.

Esta pesquisa é direcionada para o Campus Florianópolis e os sujeitos pesquisados serão os professores que ali trabalham. Neste Campus são oferecidos 6 (seis) cursos de graduação presencial que juntos ofertam um total de 9 (nove) disciplinas na modalidade semipresencial.

4.1.1 Histórico da educação mediada por TDIC na IES

A primeira experiência com contextos de educação a distância na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) foi realizada pelo curso de Pedagogia TE&TE (Tecnologia Educacional e Treinamento Empresarial), com obediência à legislação vigente, em 1997. O curso pretendia, além da formação do pedagogo, formar um profissional capacitado para atuar em contextos de educação a distância. Neste curso, por meio da disciplina de Teoria da Educação a Distância I, iniciaram-se as primeiras atividades de disciplinas semipresenciais na instituição. Esta modalidade se caracteriza por ensino presencial e a distância, em atendimento à portaria do MEC 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (DOU de 13/12/2004, seção 1, p-34), artigo 1º § 2º, que reza sobre a oferta de disciplinas, integral ou parcialmente, na modalidade semipresencial, desde que esta oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2004).

¹¹ Conforme Lei n.º 12.881, de 12 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES.

À época, o material didático era produzido pelo professor da disciplina e editado por uma empresa externa. Já o ambiente virtual de aprendizagem era elaborado por uma das professoras do curso, baseado em hiperlinks e com ferramentas de interação. Como as turmas eram numerosas, montou-se uma equipe de estagiários sob a coordenação do curso, para auxiliar o monitoramento do ambiente. Com o andamento do curso, laboratórios específicos (como videoconferências) e outros equipamentos foram sendo implantados.

As iniciativas de educação mediada por TDIC se mantiveram apenas no curso de Pedagogia TE&TE (Tecnologia Educacional e Treinamento Empresarial) até o ano 2001, quando outros cursos de graduação presencial também aderiram às disciplinas semipresenciais.

O conceito de ensino semipresencial começou a ser mais divulgado a partir do surgimento de novas tecnologias que permitiram o aprimoramento do ensino a distância. Dessa forma, tornou-se possível incluir num mesmo curso atividades presenciais ou não presenciais. Como a inserção das tecnologias na educação estavam em crescimento, a instituição adequou sua estrutura para esta nova demanda.

Institucionalizou-se a plataforma TELEDUC, como ambiente virtual oficial da instituição. Nesta nova fase, foi criada uma coordenação de educação a distância, órgão constituído por uma equipe multidisciplinar que planejava, operacionaliza e oferecia suporte técnico, pedagógico e logístico às coordenações de cada curso. Muitas formações foram programadas para o corpo docente em função da nova modalidade de ensino, buscando manter a qualidade do ensino presencial agora em outro cenário. Nessa configuração, os professores que ministravam as disciplinas eram os mesmos que elaboravam o material didático e realizavam o acompanhamento nas turmas.¹²

A Portaria nº 2.690, de 29 de julho de 2005, credenciava a UNIVALI, pelo período de cinco anos, para oferta de Pós-graduação *lato-sensu* na modalidade a distância, no Estado de Santa Catarina. Somente a partir de 2006, a UNIVALI foi credenciada pelo Ministério da Educação para oferta de cursos superiores a distância, conforme Portaria nº 584, de 24 de fevereiro de 2006.

A instituição, também, realizou parceria com EADCOM/UNITINS (2006-2008), possibilitando-a atuar em nível nacional. Nesta experiência, as responsabilidades foram partilhadas, à

¹²O contexto histórico apresentado, referente ao período 1997-2001, baseou-se no relato oral da Coordenadora de Educação a Distância.

UNIVALI coube a organização pedagógica (produção e transmissão das teleaulas, web-tutoria, capacitações), e a parceira EADCOM contribuiu com o material didático e ambiente virtual.

No ano de 2006, a Universidade começou um processo de análise de plataformas para substituírem o Teleduc. Este processo foi concluído no final do ano de 2006 tendo sido escolhida a plataforma Moodle.

A partir da escolha do Moodle, o Laboratório de Soluções de Software (L2S), grupo de pesquisa ligado ao Curso de Ciência da Computação da UNIVALI, assumiu o desenvolvimento e customização do Moodle para a UNIVALI. Esta customização recebeu o nome de Sophia, em 2008 passou a ser o ambiente oficial dos cursos de Graduação EaD e em 2009 passou a ser oficialmente de toda a UNIVALI, atendendo também aos cursos presenciais que ofertam disciplinas semipresenciais.

O Sophia possui todos os recursos presentes no Moodle, tais como fórum de discussão, chat, ferramenta para envio de atividades com controle de prazos, ferramenta Questionários – que permite ao professor fazer avaliações *on-line* com correção automatizada – ferramentas de relatório de acessos e disponibilização de materiais.

Para atender às necessidades específicas dos cursos a distância indicadas pelos professores e coordenadores, foram desenvolvidas também várias ferramentas, como a Central de Comunicações que permite a comunicação entre professor e aluno, aluno e coordenação de curso e também aluno e suporte técnico do ambiente. Outra ferramenta desenvolvida foi o Controle de Provas, na qual o professor consegue gerar a sua prova presencial através de um banco de questões alimentado por ele mesmo e liberar esta prova para impressão do tutor presencial no polo onde esta prova será aplicada.

Dessas experiências surgiram novas possibilidades e reflexões da atuação na educação mediada por tecnologias, que desencadearam a elaboração de um projeto próprio de educação a distância (2008) para o Estado de Santa Catarina. Para este projeto os cursos previstos foram as licenciaturas oferecidas pela instituição (Letras/português, História, Geografia, Matemática e Pedagogia). A metodologia do ensino seguia os moldes da antiga parceira, centrava-se no livro didático – aula (web-aula - ao vivo) – tutoria. Outros cursos também foram projetados para esta modalidade, porém não foram ofertados (bacharelados em administração e ciências contábeis). Dessa experiência, o curso de Pedagogia foi o único que semestralmente apresenta entrada de alunos, os demais não mais ofertaram turmas.

Todo o acompanhamento das disciplinas semipresenciais é realizado pelo professor da referida disciplina com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Este processo se dá por meio da mediação desses professores, que utilizam materiais organizados especialmente para as disciplinas nesta modalidade. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis na instituição - e concebidas para esta finalidade - permite aos professores a interação com os acadêmicos.

Importante ressaltar que no plano de estudo das disciplinas estão previstas atividades a distância, como fóruns de discussão, chats e trabalhos que envolvem leitura e interpretação de textos, além de avaliações presenciais, como forma de garantir um processo avaliativo contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2010, um projeto instrucional da modalidade EaD foi desenhado para a instituição, dessa forma, todos os níveis de ensino (graduação, especialização e extensão) teriam orientações e recomendações para elaboração de cursos mediados por TDIC. Este projeto apresenta como objetivo “promover ensino, pesquisa e extensão utilizando tecnologias de informação e comunicação aplicadas à modalidade de Educação a Distância, para a ampliação e flexibilização do acesso à educação superior” (UNIVALI, 2010, p.15).

A partir deste, a implantação de um curso a distância na instituição deverá envolver seis etapas: planejamento, produção de materiais, constituição de equipe técnica e pedagógica; definição da tecnologia de informação e comunicação; definição da equipe de professores e implementação.

Na etapa do planejamento ocorre a definição dos objetivos e da configuração dos recursos a serem utilizados; a programação das atividades e a definição da forma de avaliação; enfim, a previsão de todas as estratégias de suporte e atendimento ao aluno.

Na produção de materiais acontece o processo de pré-oferta dos cursos a distância, com a produção do material didático de cada disciplina do curso e a pré-testagem desses materiais.

A produção do material didático para EaD se dá de acordo com a configuração de oferta adotada para o curso e as orientações contidas no “Manual de Elaboração de materiais didáticos para cursos de Educação a Distância”, e atende à estrutura do Projeto Gráfico desenhado para os cursos. Esta etapa prevê a seguinte sequência:

- Fase 1: Seleção de professores.
- Fase 2: Capacitação de professores.

- Fase3: Definição do cronograma de produção do material impresso e audiovisual.
- Fase 4: Editoração do material impresso e gravação do material audiovisual.
- Fase 5: Reprodução do material impresso.
- Fase 6: Distribuição do material impresso.

Os procedimentos para a produção de materiais didáticos para EaD estão estabelecidos em Instrução Normativa própria.

Após esta etapa, se dá a contratação de profissionais para a equipe técnica e pedagógica, que desenvolverá as seguintes atividades:

- Produção e/ou adaptação do material didático.
- Revisão do material didático impresso.
- Editoração do material didático impresso.
- Reprodução e distribuição do material didático impresso.
- Gravação e disponibilização do material didático audiovisual.

Concluída esta etapa, ocorre a definição dos equipamentos e recursos tecnológicos que serão utilizados para a disponibilização dos materiais didáticos audiovisuais.

Os professores tornam-se responsáveis pelo acompanhamento dos alunos no desenvolvimento das atividades a distância, pelas orientações para a realização dos trabalhos e avaliações de aprendizagem, pelas discussões em grupo, que favorecem a interação entre os participantes, bem como pela correção das avaliações presenciais.

Á última etapa compreende a oferta do curso propriamente dito. Tudo o que foi planejado e preparado é colocado em prática. A partir desta etapa a participação dos alunos influencia a condução e a reorganização do curso.

Ainda de acordo com este projeto são profissionais envolvidos na modalidade a distância o Professor Conteudista, responsável pela produção dos materiais didáticos (impresso, digital ou audiovisual) para a modalidade a distância. A autoria é do professor e a cessão de uso é da Instituição; os professores com formação na área de conhecimento da disciplina, acompanham e mediam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos; o Assistente Administrativo, cargo exercido por funcionários administrativos vinculados à instituição que atua nos polos presenciais, além da Coordenação de Educação a Distância e Gerência de Tecnologia da Informação que atuam nos *Campi* Biguaçu e Itajaí, dão suporte aos polos.

4.1.2 Infraestrutura da IES para apoio às atividades mediadas por TDIC

A gestão da modalidade de Educação a Distância na IES é da competência da Pró-Reitoria de Ensino, por meio de sua Coordenação de Educação a Distância e, como tal, serve a toda a Instituição.

O planejamento, produção e gestão dos recursos instrucionais, metodológicos e tecnológicos para o desenvolvimento dos cursos e disciplinas na modalidade a distância, são de responsabilidade direta da Pró-Reitoria de Ensino que, para tanto, supervisiona e apoia técnica e pedagogicamente a Coordenação de Educação a Distância.

A Coordenação de Educação a Distância é constituída por uma equipe multidisciplinar que planeja, operacionaliza e dá suporte técnico, pedagógico e logístico à coordenação de cada curso e respectivo corpo docente e discente e técnico-administrativo.

A infraestrutura física destinada à Educação a Distância e Semipresencial está organizada em setores, compreende:

a) Sala da coordenação: o espaço destinado à coordenação de EaD conta com equipamentos e mobiliários, tais como: mesas de reunião; ilhas de trabalho; armários para documentos de expediente; armários planejados para o acervo de Livros Didáticos; estantes específicas destinadas ao acervo de mídias audiovisuais (MiniDV e DVD); microcomputadores e *notebooks*; impressoras e *scanner*; aparelhos de telefone e fax; equipamento para reprodução de cópias de DVDs e CDs.

Além dos equipamentos, os espaços são planejados para o desenvolvimento de atividades específicas, tais como, reuniões, revisão de materiais e outras.

b) Laboratório de *web* tutoria: a sala destinada ao laboratório de *web* tutoria é equipada com: bancadas para computadores e *notebooks*; acesso à internet por cabeamento e sem fio; microcomputadores (destinada para os cursos EaD).

c) Sala de coordenadores de curso: a sala da coordenação dos cursos a distância é equipada com: ilhas de trabalho; armários para documentos de expediente; microcomputadores; impressora; aparelhos de telefone.

d) Estúdios de produção de material audiovisual: a estrutura para produção de material audiovisual conta com 3 (três) estúdios equipados e preparados com cenografia e iluminação específica. Cada um dos estúdios dispõe de recursos técnicos como: estação base portátil para intercomunicação; fone e microfone intercomunicador; mesas de áudio; mesas de corte; microfones de lapela e de mão; *switcher*;

vídeocassetes; gravadores de DVD; gistribuidores de vídeo; *waveform* e *vectorscope*; AC Bescor; amplificadores de potência; caixas acústicas; controles de zoom; fones de ouvido profissionais; *viewfinder* de estúdio; adaptadores p/ DXF-51; sincronizadores; monitores de vídeo para corte; caixas de comunicação; câmeras; *dolly* para câmera; tripés, bases e cases para tripé; *TelePrompTer*; estação de *TelePrompTer*; estação de edição; estação de geração de caracteres; luminárias luz fria; televisores de plasma 42'; televisores 14'; projetores de *datashow*; lousa digital (quadro interativo); tapadeiras e cenários personalizados para cada curso; ambiente para entrevistas e debates.

A equipe de produção é composta por especialistas na área de atuação: roteiristas, cinegrafistas, editores de VT, supervisor de operações, entre outros, que, além de garantir o funcionamento das gravações, dão suporte ao professor para planejar e estruturar o roteiro, bem como para garantir eficiência nas questões técnicas e da produção audiovisual.

e) Camarim: espaço destinado à preparação dos professores para a produção visual e entrada em cena, é equipado com mobiliário e equipamentos adequados, tais como: cadeiras profissionais para maquiagem; secadores e escovas; ferro e tábua para passar roupas; espelhos; maquiagem específica para televisão.

f) Sala de produção: espaço físico destinado à pré-produção do material audiovisual, com o seguinte equipamento: mesas de trabalho; mesas de reunião; armários para documentos de expediente; microcomputadores; impressoras; aparelhos de telefone; televisores.

A infraestrutura física descrita acima está situada no *Campus Jardim Carandaí - Biguaçu*, no 3º piso do Bloco II. Além desse espaço, as modalidades mediadas por TDIC possui equipes de trabalho em outros espaços físicos da instituição, descritos a seguir.

g) Laboratório de *Design Gráfico*: a definição de Projeto Gráfico e a atividade de diagramação dos materiais didáticos impressos, manuais e outros documentos são desenvolvidos pela equipe da Coordenação de Educação a Distância.

h) Laboratório de soluções em *softwares*: o desenvolvimento e a manutenção do ambiente virtual de aprendizagem utilizado nos cursos/disciplinas são realizados pelo Laboratório de Soluções em *Software* do curso de Ciência da Computação, situado no *Campus Itajaí*. O laboratório possui equipamentos e programas específicos para o desenvolvimento dessa atividade e a equipe é constituída por dois professores, dois programadores e um designer. Este grupo também apoia o desenvolvimento de materiais de conteúdo digital.

i) Salas de videoconferência: a UNIVALI possui salas de videoconferência nos *Campi* Biguaçu, Itajaí, Balneário Camboriú, São José, Tijucas e Piçarras, todas equipadas com Equipamento *Polycom*. A sala de videoconferência padrão está localizada no *Campus* Biguaçu; nos *Campi* Biguaçu e Itajaí as salas são utilizadas como pontos de transmissão. A sala padrão é equipada com TVs adequadas, cadeiras, mobiliário, climatização, isolamento acústico, iluminação antirreflexo.

Além da infraestrutura destinada especificamente as modalidades de educação mediadas por TDIC, a UNIVALI possui uma equipe que atua na gestão acadêmico-administrativa com o apoio das Gerências de Tecnologia de Informação e Controle Discente.

4.2 Coleta dos dados

A coleta de dados se deu entre fevereiro e maio de 2015. A primeira fase tratou da pesquisa documental e bibliográfica. Na segunda etapa focou-se nos sujeitos da pesquisa, ou seja, os docentes das disciplinas semipresenciais.

A seguir detalham-se os procedimentos realizados para a coleta de dados.

4.2.1 Pesquisa documental e bibliográfica

Com a finalidade de identificar a concepção pedagógica da IES, e a maneira como é organizada a oferta das disciplinas semipresenciais nos cursos presenciais, a partir da portaria 4.059, de 10/12/04, e os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância/MEC, analisou-se o Projeto Pedagógico dos cursos e as Instruções Normativas da IES para a oferta das disciplinas. Com os dados, foi possível identificar como os 20% da carga horária total do curso foram utilizados para as disciplinas semipresenciais, que apresentam uma pequena carga horária presencial, prevista para avaliações. Foram analisadas também as instruções e as recomendações institucionais para o docente quando à frente de uma disciplina nesta modalidade.

4.2.1.1 A proposta pedagógica da instituição

Inicia-se com a análise dos documentos institucionais e a portaria do MEC que regulamenta a oferta das disciplinas semipresenciais, para poder compreender a proposta pedagógica da IES para estas disciplinas. Pretende-se com esta ação identificar como ocorre

a oferta das disciplinas semipresenciais e quais as orientações que guiam as atividades docentes.

Primeiramente, focaliza-se o Projeto Pedagógico dos Cursos. Documento escrito entre 2012 e 2013, elaborado pela coordenação do curso em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), Apoio Pedagógico do Centro e Pró-Reitoria de Ensino, que norteia das ações do curso e contempla as atividades presenciais e semipresenciais desenvolvidas.

A oferta de disciplinas semipresenciais, nos cursos presenciais da Instituição, é organizada pela Instrução Normativa institucional 003/PROEN/2011. De acordo com esta instrução as disciplinas ofertadas neste formato são classificadas como “semipresenciais”, pois realizam parte de suas atividades na modalidade a distância mediante a utilização de recursos tecnológicos e de comunicação disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Para essas disciplinas são previstos no mínimo 5 (cinco) e no máximo 9 (nove) encontros presenciais para a realização das avaliações e outras atividades. O restante da carga horária da disciplina ocorre no ambiente virtual de aprendizagem. A modalidade “semipresencial” começa a ser regulamentada com a Portaria 2.253/2001, que autoriza as instituições federais de ensino superior (IFES) a introduzirem em seus cursos presenciais “a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial”. A Portaria 4.059/2004, entretanto, revoga a anterior e especifica a modalidade, estabelece o percentual de carga horária limite e outras diretrizes.

Essa aproximação das modalidades presencial e a distância pode ser percebida em projeção realizada por Belloni, em publicação ao final da década de 90:

[...] a tendência provável das transformações no ensino superior e geral, com relação à integração das TICs e de formas mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância [...]. As experiências de EaD desenvolvidas em universidades convencionais tem mostrado que os sistemas “integrados” [presencial e EaD] podem ser bastante eficientes e apresentam mais vantagens do que os sistemas “especializados” [somente EaD], uma vez que ocorrem efeitos de sinergia extremamente benéficos, tanto

para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar flexibilidade possibilitada pelo feedback mais imediato de seus cursos (BELLONI, 2009, p. 95).

A organização didática e pedagógica dessas disciplinas segue as mesmas orientações das disciplinas presenciais na instituição, ou seja, planos de ensino e avaliações seguem o Regimento Geral, contando obrigatoriamente com pelo menos duas avaliações presenciais em cada uma das médias (M1, M2 e M3).

Quanto ao número de alunos a instrução prevê que o desdobramento das turmas das disciplinas ofertadas na modalidade será realizado quando o percentual for de 51% a 70% de atividades a distância e o número de alunos efetivamente matriculados ultrapassar 70 (setenta), utilizando a tolerância de até 5 (cinco) alunos e a capacidade do espaço físico utilizado.

Importa destacar que esta instrução prevê em seu artigo 11º que, para o exercício da docência nas disciplinas ofertadas nesta modalidade, o docente deve ter participado da oficina específica de formação continuada em educação a distância. Tal iniciativa indica uma preocupação institucional com a qualidade do ensino e de melhorias na oferta, visto que o cenário docente aponta que poucos possuem formação para o trabalho mediado por TDIC. A formação deve ser abrangente, e preparar os docentes para a utilização de recursos tecnológicos que abrangem vídeos, sons, fóruns, entre outros, além de um ambiente virtual de aprendizagem para ser utilizado como concentrador das ações da disciplina.

É preciso preparar professores e alunos não só para utilizarem esses equipamentos [TICs], de modo que usufruam de suas possibilidades mas, principalmente, que aprendam a fazer, intervir o conhecimento, a cultura, elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias. Parece fundamental que tomemos consciência de que, quanto mais se desenvolve a informação e a comunicação, mais competência cognitiva se requer. (LIBÂNEO, 2002, p.40).

Na IES as atividades de tutoria são realizadas pelo professor da disciplina, que acompanha os acadêmicos nas aulas presenciais bem como nas atividades a distância. O acompanhamento docente é realizado durante as aulas presenciais e a distância por meio das atividades postadas no ambiente virtual, em que se utiliza a central de comunicação e o portfólio compartilhado para contato com o acadêmico. Os fóruns disponibilizados no ambiente virtual, dentre outras ferramentas de ensino, servem para discutir conteúdos e esclarecer dúvidas.

Essa ação docente visa à orientação acadêmica, ao acompanhamento pedagógico e à avaliação da aprendizagem dos alunos. O acompanhamento realizado pelo docente contribui para desenvolver e potencializar as capacidades básicas do educando, orientando-o e motivando-o continuamente. O docente é responsável pelo atendimento aos alunos, devendo responder às dúvidas por meio das ferramentas disponíveis no AVA.

No *Campus* onde o presente estudo foi desenvolvido, as disciplinas semipresenciais são oferecidas em 9 (nove) cursos presenciais, em sua grande maioria organizadas em um Núcleo Comum. Este Núcleo contempla disciplinas que são comuns em diversos cursos do *campus*, ou seja, nestas há uma integração dos alunos das diferentes áreas que juntos estudam a mesma disciplina. Por exemplo, a disciplina “Metodologia de Pesquisa”, conta com alunos dos cursos de *Design Gráfico*, *Fotografia*, *Cosmetologia e Estética* e *Design de Interiores*.

Quadro 3 - Cursos presenciais e disciplinas semipresenciais oferecidas no *campus*.

Curso(s)	Disciplina	Carga Horária	Nº Alunos
<i>Design Gráfico</i> <i>Fotografia</i> <i>Cosmetologia e Estética</i> <i>Design de Interiores</i>	Metodologia de Pesquisa	30	53
<i>Fotografia</i>	Comunicação e Comportamento	60	13
<i>Design Gráfico</i> <i>Cosmetologia e Estética</i>	Sociedade e Cultura	60	27
<i>Design Gráfico</i> <i>Fotografia</i> <i>Design de Interiores</i>	Empreendedorismo	30	50
<i>Design de Interiores</i>	Marketing	30	24

<i>Design</i> de Interiores Cosmetologia e Estética	Processo Criativo	30	24
<i>Design</i> Gráfico Produção Publicitária Fotografia	Marketing	60	28
Fotografia Produção Publicitária	Sociedade e Cultura	60	65
<i>Design</i> Gráfico Produção Publicitária	Ética e legislação	30	31
Totais	9 disciplinas	-	315 alunos

Fonte: UNIVALI, 2014.

Da análise da referida instrução normativa e a legislação do Ministério da Educação (MEC), constantes na Portaria N° 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que normatiza a oferta de disciplinas nesta modalidade, conclui-se que a instituição utiliza os 20% da carga horária total do curso para disciplinas semipresenciais ofertando-as com 50% a 70% da carga horária à distância.

Para as disciplinas semipresenciais a instituição prevê a seguinte organização pedagógica, no seu Projeto Instrucional:

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (Sophia): nele o aluno encontrará os textos e atividades para o desenvolvimento da disciplina.
- Material Didático (impresso, digital ou audiovisual): nas disciplinas com mais de 50% da carga horária a distância, o material deverá ser elaborado pelo professor e será organizado em unidades temáticas, de acordo com as orientações para a produção de materiais nos cursos de graduação a distância. O material didático será disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina.
- Acompanhamento docente: caracterizado pela mediação do processo pedagógico junto aos estudantes, no ambiente virtual de aprendizagem da disciplina (Sophia) e nos momentos presenciais.
- Encontros Presenciais: haverá, no mínimo, cinco (5) encontros presenciais no semestre e no máximo 9 (nove) encontros.
- Sistema de Avaliação: a avaliação do aproveitamento dos acadêmicos segue as normas dos cursos presenciais, ou seja, as

médias parciais (M1, M2 e M3) serão compostas por, pelo menos, duas avaliações presenciais em cada média, a critério do professor.

Percebeu-se no Projeto Pedagógico dos cursos que o desenvolvimento dos materiais didáticos para essas disciplinas é realizado pelo professor a partir da coordenação do Núcleo Comum e do Apoio Pedagógico. Ele utiliza, quando for o caso, os laboratórios da instituição para a preparação de material audiovisual, conforme preconizam os Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância:

[...] é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre múltiplos atores (MEC, 2007, p.15).

O Projeto Pedagógico dos cursos evidenciou que os docentes também são preparados para a atividade de ensino mediada por TDIC por intermédio de oficinas oferecidas em Programa de Formação Continuada. Este se configura em dois momentos anuais, antes do início de cada semestre, quando os docentes participam de oficinas para qualificação profissional e pedagógica.

Na análise dos documentos institucionais, da infraestrutura, e nas ações de formação continuada identificadas, é possível constatar que para a IES a ação dos docentes é considerada relevante no desenvolvimento de práticas pedagógicas que acontecem virtualmente, e não a sua substituição pelo computador, pois seu papel continua sendo extremamente importante, uma vez que ele é responsável pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem, visando à construção de conhecimento de forma colaborativa, e não mera transmissão.

Assim, oportunizar espaços de formação continuada no ensino superior possibilita a construção de saberes e a troca de experiências. Segundo Nóvoa (1995, p. 28),

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] O esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica.

Dessa forma, o docente reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, e deixa claro o conceito de professor reflexivo, entendido como um intelectual em processo contínuo de formação (PIMENTA, 2000). A autora reconhece que é nesse confronto e na troca de experiências de forma coletiva que os docentes vão compondo seus saberes como *practicum*, isto é, *na e sobre* a prática.

4.2.1.2 Identidade dos docentes

Os docentes que participaram da pesquisa foram identificados por intermédio da letra “P”, de professor e um número de sequência, ou seja, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. No questionário, os primeiros blocos de perguntas tiveram a finalidade de identificar e caracterizar os respondentes, sem revelar sua identidade. Foram recebidas respostas de 8 (oito) docentes, 6 (seis) do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino. Desses, 7 (sete) docentes apresentaram idade de 45 anos ou mais, e apenas 1 (um) apresentou idade de 25 a 30 anos.

Quanto à formação, há várias áreas, com destaque para as licenciaturas (Pedagogia e História), em que se enquadram 5 (cinco) dos respondentes, sendo os demais formandos em *Design* Gráfico, Cosmetologia e Estética e Publicidade e Propaganda. Em relação à titulação, 2 (dois) possuem Doutorado e 4 (quatro) possuem Mestrado e os outros 2 (dois) possuem Especialização. Constatou-se que o curso de pós-graduação *lato sensu* foi utilizado pela maioria, 6 (seis) dos docentes respondentes para seu aperfeiçoamento, e 2 (dois) não adquiriram este grau, tendo cursado mestrado diretamente. Ficou claro tratar-se de um grupo maduro, o que pode ser um problema para a utilização das TDIC nas disciplinas a distância, uma vez que certamente não receberam esta formação específica em sua formação inicial, passando a recebê-la em formações continuadas.

Quanto à atividade profissional, 7 (sete) indicaram possuir mais de 4 (quatro) anos de experiência no ensino presencial, do total 6 (seis) possuem 4 (quatro) anos ou mais de experiência com EaD. Questionados se trabalham com EaD em outra instituição, 4 (quatro) docentes (50%) afirmam que não trabalham em outra instituição com a modalidade.

Depreende-se dos resultados que se trata de um grupo de profissionais com experiência e podem utilizar os saberes adquiridos em sala de aula para melhor aproveitar os recursos didáticos e tecnológicos no planejamento de suas ações docentes, o que condiz com Tardif (2012, p.43), ao registrar que os saberes dos professores são temporais, pois são adquiridos e desenvolvidos ao longo de sua carreira.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ministradas, experiência na profissão, cultural pessoal e profissional, aprendizagem com seus pares, etc.).

Questionados sobre como se tornaram docentes de disciplinas semipresenciais, foram assinalados diferentes motivos para resposta: 4 (quatro) dos docentes, apontaram que seu ingresso à docência se deu por Política Institucional, 3 (três) indicaram que foi por opção de trabalhar com a modalidade, já 1 (um) dos respondentes, informou que foi convidado para ministrar aulas na modalidade. Ainda sobre o ingresso na docência semipresencial, foi questionado se recebeu formação para trabalhar nesta modalidade. Metade dos respondentes, ou seja, 4 (quatro) docentes informaram que a IES pesquisada proporcionou a formação (por meio de Formações Continuadas e Oficinas), outros 2 (dois) informaram que em cursos de especializações (um no Doutorado e outro em Especialização *Lato Sensu*), tiveram contato com a modalidade. Entre os entrevistados foi reafirmado o destaque dado à formação continuada, conforme se lê na fala do P1:

[...] eu dou muito crédito à formação continuada, esse processo de formação continuada que a IES tem eu acho fundamental e tem que continuar tendo como um dos itens, um dos módulos do ensino a

distância, isso ajuda muito, pra mim foi fundamental.

Constata-se que com a crescente oferta da modalidade semipresencial o docente precisa se adequar a esta modalidade para integrar as tecnologias na educação e contribuir no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar, também, que nas respostas dos docentes, nenhum deles possuía conhecimentos relacionados à modalidade EaD obtidos em sua formação inicial. Os dados mostram a importância que os professores e a IES deram à questão de lidar com as mídias e recursos digitais no planejamento e atuação de disciplinas semipresenciais, por meio de iniciativas próprias e institucionais, que são válidas também para as aulas presenciais.

[...] as TICs parecem completamente inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos. Elas podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 269).

O quadro abaixo sintetiza o perfil dos docentes participantes desta pesquisa, com base nos dados coletados:

Quadro 4 - Perfil dos docentes pesquisados

Docente	Faixa etária	Titulação	Graduação	Regime de trabalho	Tempo de experiência na EaD	Tempo de experiência no Ensino Superior
P1	45 anos ou mais	Doutor	Publicidade e Propaganda	Integral	Acima de 4 anos	Acima de 4 anos
P2	25 a 30 anos	Mestre	Cosmetologia e Estética	Parcial	1 a 2 anos	2 a 4 anos
P3	45 anos ou mais	Especialista	<i>Design</i> Gráfico	Integral	2 a 4 anos	Acima de 4 anos
P4	45 anos ou mais	Doutor	Pedagogia	Integral	Acima de 4 anos	Acima de 4 anos
P5	45 anos ou mais	Mestre	Pedagogia	Integral	Acima de 4 anos	Acima de 4 anos
P6	45 anos ou mais	Especialista	História	Integral	1 a 2 anos	Acima de 4 anos
P7	45 anos ou mais	Mestre	Pedagogia	Parcial	Acima de 4 anos	Acima de 4 anos
P8	45 anos ou mais	Mestre	Pedagogia	Integral	Acima de 4 anos	Acima de 4 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2015

Considerando que as disciplinas semipresenciais, no *campus* investigado, completaram pouco mais de cinco anos, é interessante observar que 5 (cinco) docentes possuem mais de 4 (quatro) anos de experiência com EaD, 1 (um) deles possui de 2 (dois) a 4 (quatro) anos e 2 (dois) possuem de 1 (um) a 2 (dois) anos de experiência nesta modalidade. Pode-se assim considerar que a experiência da maioria dos docentes foi adquirida com a implantação da modalidade nos cursos desta instituição.

Diante do que revelam os dados, a grande maioria é contratada como regime de tempo integral (40 horas semanais), e dedica parte de sua carga horária para outras atividades fora da sala de aula, como atividades de extensão, pesquisa, participação em comissões internas, dentre outras.

Os dados também revelam que pelo tempo de trabalho no Ensino Superior, a grande maioria possui larga experiência. Cabe neste aspecto uma análise, pois se de um lado a experiência no ensino presencial auxilia o docente em sua ação, por outro poderá cristalizar ações, com pouca abertura para as tecnologias, o que resultará talvez em práticas sem muito envolvimento, tornando-se rituais. Tardif (2002) considera as rotinas importantes, uma vez que mantêm vivas as ações que fazem parte do cotidiano escolar. No entanto o tratamento a essas ações deve configurar-se de forma diferente, que essas práticas sejam revestidas de senso de crítica e do processo de reflexão permanente, para gerar possibilidades de novas produções.

Essas primeiras impressões foram importantes, pois revelam o perfil dos docentes envolvidos na pesquisa, e indicam alguns esclarecimentos acerca deste objeto de estudo. Ao tomar conhecimento de quem são os sujeitos da pesquisa fica-se mais próximo da compreensão do problema proposto neste estudo. Constatou-se que se trata de grupo de docentes, em sua maioria, como idade superior aos 45 anos, que não possui formação inicial para o uso de tecnologias digitais, porém, com a possibilidade de docência na modalidade semipresencial, buscaram suprir as dificuldades encontradas com iniciativas próprias de formação, assim como na IES onde atuam, por meio de formações continuadas.

4.3 Aplicação do questionário

O questionário (Apêndice B) foi aplicado com o emprego da ferramenta *on-line* “Formulários Google”. Este instrumento contemplou 28 questões, entre abertas e fechadas. Foi organizado com base nos

objetivos específicos da pesquisa e estava formado por quatro blocos de perguntas: o primeiro e o segundo, “dados pessoais” e “dados profissionais”, possibilitou estabelecer um perfil dos sujeitos da pesquisa; o terceiro “sobre o planejamento de sua disciplina”, permitiu identificar e analisar o conceito de docência para a modalidade e como ocorre o planejamento de sua disciplina. Já o quarto bloco “condição de trabalho”, evidenciou mais detalhes sobre o planejamento/organização das disciplinas, assim como pistas sobre os saberes envolvidos na docência semipresencial.

O questionário foi enviado para 12 (doze) professores, destes 8 (oito) responderam. Embora sem receber o retorno de todos os docentes, há que se considerar um número significativo de respondentes, um total de 67%. Com o questionário, foi possível obter informações no sentido de identificar os docentes nos aspectos referentes à formação acadêmica, tempo de experiência (presencial e EaD), bem como elementos que tornaram possível a compreensão do modo como o docente planeja sua ação em contextos semipresencial e presencial. Os dados possibilitaram analisar o caso através de duas dimensões que serão abordadas na seção 4.5.

4.4 Momento das entrevistas

Para as entrevistas optou-se pela utilização da técnica de entrevista semiestruturada (Apêndice C) que, segundo Lüdke e Menga (2005, p. 34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

As entrevistas ocorreram presencialmente e também com o auxílio do recurso tecnológico Skype, com a realização da gravação do áudio da entrevista em ambas as situações. Dos 5 (cinco) professores previstos para a entrevista, apenas três responderam ao convite.

4.5 Organização dos dados

Os dados obtidos com o questionário foram exportados da plataforma Google para o programa Excel, o que permitiu o agrupamento dos dados, criação de gráficos e quadros, para organizar e facilitar a interpretação.

Os dados originados das gravações de áudio das entrevistas foram transcritos, com a finalidade de organizar a informação, de forma a complementar as informações do questionário e facilitar a análise.

Da análise documental e bibliográfica realizada identificou-se a proposta pedagógica da IES para as disciplinas semipresenciais, clarificando a interpretação dos dados.

Para a interpretação dos dados levantados, com vista a elucidar os objetivos propostos, foram utilizadas as seguintes dimensões: Saberes docentes e Planejamento da ação docente. As dimensões foram criadas à medida que surgiram as respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção apresentam-se os resultados coletados a partir da aplicação dos instrumentos de pesquisa e as informações adquiridas durante o processo de pesquisa bibliográfica e documental. Os dados são apresentados com o ensejo de discutir os resultados à luz do referencial teórico utilizado e das análises realizadas com os dados coletados.

A coleta se deu por meio da aplicação de questionário e entrevista. A partir dos resultados foram definidas duas dimensões, com o objetivo de responder as interrogações propostas neste estudo, são elas: Saberes docentes e Planejamento da ação docente.

5.1 Saberes docentes

Com o objetivo de desvendar quais os saberes o docente mobiliza para sua ação na docência, em especial no estudo para o planejamento docente em disciplinas semipresenciais, foi proposta aos docentes uma lista de saberes, para que eles indicassem quais os saberes necessários para a docência nesta modalidade.

A lista de saberes teve como base o referencial teórico desta pesquisa conforme apresentado no capítulo “Saberes Docentes”, ou seja, apoiado nas ideias de Tardif, Belloni, Mishra e Koehler:

1. Saberes específicos, referentes à sua área de formação.
2. Saberes referentes à organização/sistematização do ensino.
3. Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação.
4. Saberes construídos por meio de sua experiência/prática profissional.
5. Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores.
6. Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.

Verificadas as respostas, estas foram organizadas no quadro abaixo:

Quadro 5 - Respostas sobre a indicação dos saberes docentes nas disciplinas semipresenciais.

Identificador do professor	Resposta
P1	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação. 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.
P2	3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação. 4 - Saberes construídos através de sua experiência/prática profissional, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.
P3	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação., 2 - Saberes referentes à organização/sistematização do ensino., 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação., 4 - Saberes construídos através de sua experiência/prática profissional., 5 - Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.
P4	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação., 2 - Saberes referentes à organização/sistematização do ensino., 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação., 4 - Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional., 5 - Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.

Identificador do professor	Resposta
P5	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação, 2 - Saberes referentes à organização/sistematização do ensino, 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação, 4 - Saberes construídos por meio de sua experiência/prática profissional, 5 - Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores
P6	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação., 2 - Saberes referentes a organização/sistematização do ensino., 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação., 4 - Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional., 5 - Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.
P7	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação., 2 - Saberes referentes a organização/sistematização do ensino., 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação., 4 - Saberes construídos por meio de sua experiência/prática profissional., 5 - Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores, 6 - Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.
P8	1 - Saberes específicos, referentes à sua área de formação, 3 - Saberes ligados a métodos pedagógicos/ ciência da educação, 4 - Saberes construídos por meio de sua experiência/prática profissional.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Da análise das respostas, é possível inferir, realizando aproximações, onde 4 (quatro) docentes sinalizaram que para a docência em disciplinas semipresenciais são necessários todos os saberes/conhecimentos listados. Além desses, o P5 excluiu em sua resposta apenas o item “6 Conhecimento tecnológico do conteúdo”. Daí se pode concluir que para praticamente 5 (cinco) dos docentes, o trabalho docente nas disciplinas semipresenciais necessita de uma gama de saberes, muito além dos saberes específicos de sua área de formação.

Dos itens mais assinalados, observa-se que todos concordam que o docente necessita, para atuar nesta modalidade, de “Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação”, seguido por 7 (sete) respondentes que assinalaram os “Saberes específicos, referentes à sua área de atuação” e “Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional”.

Salienta-se que entre os respondentes 6 (seis) consideraram que o docente no semipresencial precisa ter “Conhecimento tecnológico do conteúdo”. Já para 5 (cinco) respondentes, o docente precisa ter “Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores” e “Saberes referentes à organização/sistematização do ensino”.

Na mesma questão, foi solicitado aos docentes que observassem a ordem numérica das opções (dos saberes) e organizassem uma nova ordem, sendo o primeiro mais importante e o último o menos importante. O quadro abaixo apresenta as respostas:

Quadro 6- Organização dos saberes docente, conforme ordem de importância.

Identificador do professor	Resposta
P1	1, 6, 3, 2, 5, 4
P2	-
P3	1, 2, 6, 3, 4, 5
P4	1, 2, 3, 4, 5, 6
P5	5, 1, 2, 4, 3
P6	5, 1, 2, 3, 6, 4
P7	1, 2, 3, 5, 6, 4
P8	1, 3, 4, 2, 5, 6

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Do contexto fornecido pelos dados apresentados, observa-se que um dos docentes, o P2, não respondeu à questão. Dentre os demais, 5 (cinco) docentes indicam o item com maior importância para a

Docência nas disciplinas semipresenciais, o que trata dos “Saberes específicos, referentes à sua área de formação”, para os outros 2 (dois) foi o item “Conhecimento tecnológico”. Na segunda colocação estão os “Saberes referentes à organização/sistematização do ensino” com 3 (três) dos respondentes, 2 (dois) que indicaram “Saberes específicos, referentes à sua área de formação”, 1 (um) com “Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação” e 1 (um) “Conhecimento tecnológico do conteúdo”.

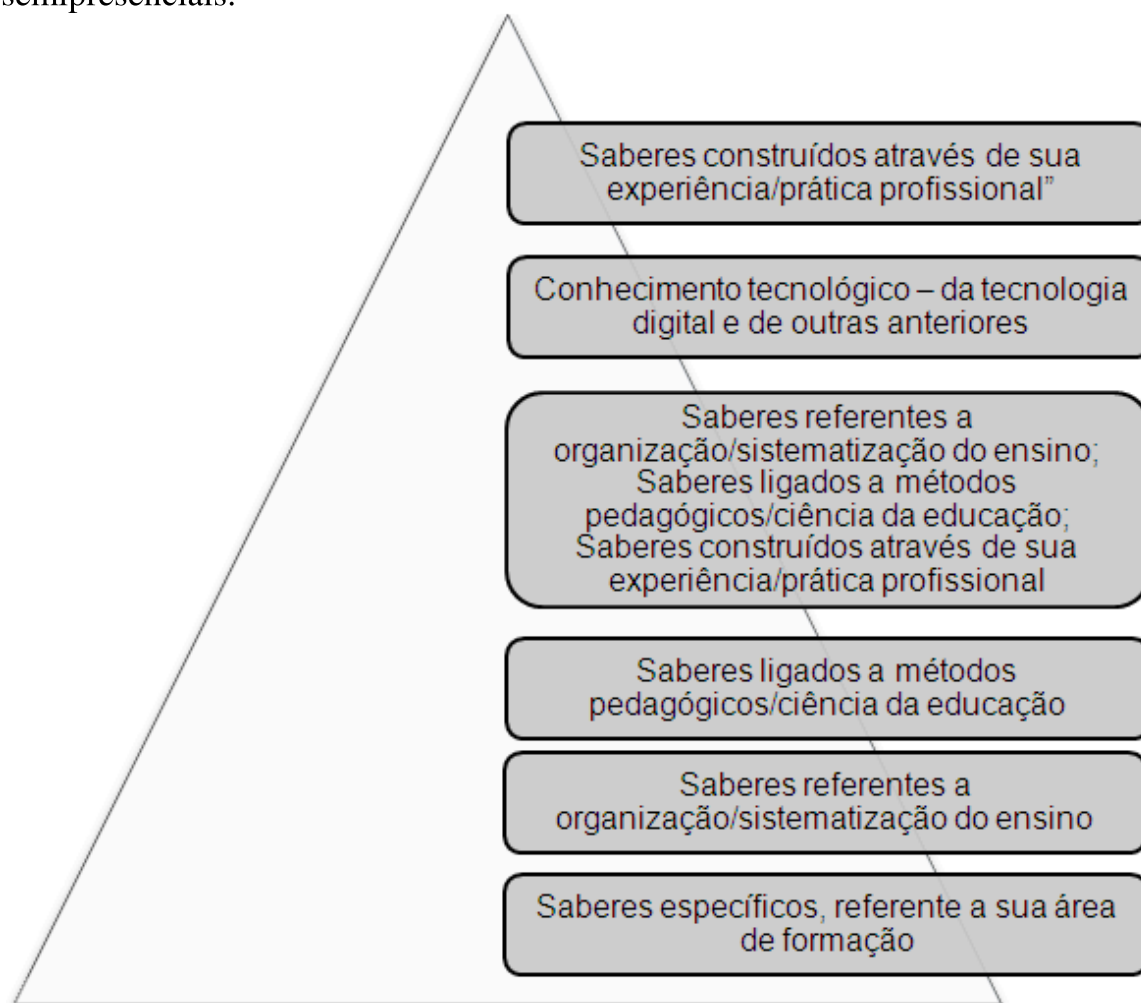
Em terceiro lugar na ordem de importância ficou para 3 (três) respondentes o item “Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação”, 2 (dois) com “Saberes referentes à organização/sistematização do ensino”, 1 (um) “Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional” e 1 (um) com “Conhecimento tecnológico do conteúdo”.

Na quarta colocação, na parte dos itens menos importantes na Docência na modalidade encontra-se com o mesmo percentual, ou seja, cada um com 2 (dois) respondentes, os “Saberes referentes à organização/sistematização do ensino”, “Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação” e os “Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional”, e 1 (um) indicou “Conhecimento tecnológico”. Na penúltima colocação aparece com 3 (três) respondentes o “Conhecimento tecnológico”, com 2 (dois) o “Conhecimento tecnológico do conteúdo”, e com 1 (um) respondente para cada item, os “Saberes ligados a métodos pedagógicos/ciência da educação” e “Saberes construídos a partir de sua experiência/prática profissional”.

Os saberes indicados pelos docentes como menos importantes para a Docência nas disciplinas semipresenciais são: para 3 (três) docentes os “Saberes construídos por meio de sua experiência/prática profissional”, 2 (dois) “Conhecimento tecnológico do conteúdo”, e 1 (um) o “Conhecimento tecnológico”. Aqui vale destacar que um dos docentes não apresentou os seis itens em sua organização, concluindo-se que ele não indicou o saber menos importante.

Para ilustrar a ordem de importância dos saberes para a Docência em disciplinas semipresenciais identificados nesta pesquisa, segundo a opinião dos respondentes, apresenta-se a seguir uma sistematização em forma de pirâmide, com o saber mais expressivo em cada colocação.

Figura 2 – Pirâmide: ordem de importância dos saberes docentes em disciplinas semipresenciais.



Fonte: Pesquisador, 2015.

Na figura vê-se que na opinião dos respondentes, a base do conhecimento docente para a docência na modalidade são os saberes específicos de sua área de formação. Para os docentes pesquisados o domínio do conteúdo faz-se extremamente importante para a docência, seja ela presencial ou a distância. Para Tardif (2012), estes são os “saberes disciplinares”, que se apresentam como saberes sociais pré-determinados, organizados pelas instituições universitárias e se integram à prática docente por intermédio da formação inicial e continuada dos docentes nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Belloni (2001) também conceitua esses saberes, classificando-os como pertencentes a uma “dimensão didática”, umas das três dimensões. Segundo a autora, para a formação docente, esta dimensão está relacionada ao conhecimento do docente sobre sua disciplina, específico e sempre atualizado. Para esta base sugerida dos saberes docentes para a modalidade semipresencial, salienta-se a lição de Mishra e Koehler

(2006). Para eles, essa base corresponde ao “Conhecimento do conteúdo”, ou seja, o conhecimento sobre o assunto a ser ensinado, “o conhecimento de fatos centrais, conceitos, teorias e procedimentos dentro de uma determinada área”.

A pirâmide destaca também os saberes referentes à organização do ensino. Tardif (2012) assinala que tais conhecimentos se referem aos “saberes curriculares” e correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos desenvolvidos na instituição de ensino.

O próximo saber identificado na figura são os saberes ligados a métodos pedagógicos. Para estes saberes foram realizadas aproximações entre as definições dos autores elencados como referência para esta categoria. Assim, Tardif (2012) registra que esses são os “saberes profissionais ou pedagógicos”, estão relacionados aos conhecimentos ligados às ciências da educação. Para Belloni (2001), esses saberes correspondem a “dimensão pedagógica”, relacionada às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, incluindo o domínio de conhecimento referente aos processos de aprendizagem. Para Mishra e Koehler (2006), esses saberes são identificados como “Conhecimento pedagógico”, e engloba as estratégias, práticas, processos, procedimentos e métodos de ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos.

Continuando a elevação da pirâmide, identifica-se empate na opinião dos docentes, resultando em três saberes para a docência na modalidade em estudo, destes já abordados dois. O terceiro refere-se aos saberes construídos por intermédio da experiência. Segundo Tardif (2012), os “saberes experienciais” correspondem aos saberes que os docentes constroem e colocam em prática tendo como base seu trabalho cotidiano e conhecimento do seu ambiente. Relacionam-se a três aspectos centrais: relações e interações que os professores promovem com outros docentes no campo de sua prática; obrigações e regras gerais às quais seu trabalho deve se submeter bem como a instituição como meio organizador e composto de funções definidas de tarefa conforme várias visões. Os saberes da experiência também foram citados na fala dos entrevistados, como muito importantes para a construção de saberes para a docência, em especial para a docência mediada por TDIC.

Até aqui cabe inferir que os quatro saberes apresentados relacionam-se aos saberes docentes na perspectiva defendida por Tardif (2012), o qual afirma que os saberes são plurais, mediados por diversas fontes de natureza e especificidades diferentes. Para este autor:

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social de profissionais cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes. (2002, p.39).

O próximo saber indicado pelos docentes de pouca relevância é o conhecimento tecnológico. Belloni (2001) pondera que esse saber corresponde à terceira dimensão, a tecnológica, em que se relaciona educação e tecnologia. Apresenta-se na utilização das tecnologias e dos meios técnicos disponíveis até a elaboração do material pedagógico que utilizarão esses meios. Ou seja, o olhar docente para as tecnologias e sua escolha para potencializar a aprendizagem do conteúdo.

Mishra e Koehler (2006) conceituam este saber como “conhecimento da tecnologia”. Explicam que significa o conhecimento sobre as tecnologias, sendo elas digitais ou não. É o uso feito sobre tecnologias convencionais, tais como quadro e giz, ou sobre as tecnologias digitais, como o tablet e o computador.

Com foco na formação do docente, foi questionado quais eram os elementos importantes, na visão dos respondentes, para a formação docente, tendo em vista o uso das TDIC. Apresentam-se no quadro abaixo as respostas:

Quadro 7 - Elementos para a formação docente, na opinião dos respondentes.

Identificador do professor	Resposta
P1	A capacidade de adaptar a linguagem do conhecimento dos saberes específicos às linguagens da tecnologia adotada para o ensino a distância.
P2	Conhecimento no sistema usado como meio de contato com os acadêmicos.
P3	Os professores serem usuários corriqueiros dessas tecnologias. Poderem adquirir esses equipamentos e serem adaptados ao seu uso.
P4	Conhecimento pedagógico e sobre novas tecnologias.

P5	Domínio das tecnologias necessárias para a EaD; Formação continuada na área; Comprometimento; Gostar do que faz.
P6	Uso de linguagens, criação de material adequado.
P7	A utilização das diferentes ferramentas.
P8	Para além dos saberes relativos ao desempenho profissional, como saberes específicos da área, do currículo, da organização da escola, os saberes relativos ao conhecimento tecnológico são importantes tendo em vista as dinâmicas atuais que derivam das TICs.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nas respostas fica evidente que, para a maioria dos docentes, a “tecnologia” é o elemento destaque para a formação do docente para o uso de TDIC. O resultado confirma as respostas dos docentes durante outros questionamentos da pesquisa, em que houve necessidade de adaptação, devido à falta de formação para utilizar essas tecnologias, e a busca de formação continuada, para atuar em contextos de docência mediada por TDIC. Entre os docentes entrevistados, a tecnologia foi citada como um elemento importante, pois foi nela que encontraram maiores dificuldades em seu uso e aplicação. É o caso dos relatos dos docentes P4 e P7:

P4 [...] eu sempre quis aprender e nunca consegui, porque faltou formação ou se foi interesse de minha parte, se eu perdi alguma coisa, mas eu não sei fazer a prova *on-line*, porque eu sei que dá pra fazer, e eu queria fazer, né... eu tenho dificuldade nesse sentido. Então, tem algumas ferramentas ali [no AVA] que eu não utilizo, por não saber como utilizar.

P7 [...] confesso que eu ainda não tenho todo aquele traquejo na utilização das tecnologias, para deixar a aula mais dinâmica, mais atrativa, eu ainda tenho uns limites. Se fores olhar o meu ambiente [AVA], eu considero que ele poderia ser mais dinâmico, ele ainda é meio quadrado, pontual.

Para o P1, embora afirme que domina as tecnologias por conta de sua atuação profissional como publicitário, encontrou como dificuldade adequar a linguagem para o contexto educacional.

O problema para mim foi a adequação da linguagem, né... a abordagem, a forma de abordagem, o uso do digital e tecnológico foi sem problema nenhum. Só a abordagem o que para mim antes era uma abordagem publicitária, agora tece que ser uma abordagem pedagógica e educacional.

Assim, pode-se inferir que a proposta de formação docente de Belloni (2001), e o modelo conceitual proposto por Mishra e Koehler (2006), buscam sanar esta dificuldade apontada pelos docentes frutos de uma formação sem contato com as tecnologias digitais. Em sua formação os docentes precisam desenvolver saberes que lhes permitam reconfigurar numa perspectiva crítica e reflexiva uma determinada aplicação tecnológica para seus fins pedagógicos. O desafio, portanto, de integrar as tecnologias ao currículo é que os docentes integrem conhecimentos específicos relacionados ao conteúdo, conhecimentos tecnológicos em relação às ferramentas computacionais e conhecimentos pedagógicos de como determinadas tecnologias podem ser usadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, presencial ou mediada por TDIC.

Nesse mesmo contexto, considerando as políticas atuais de oferta de cursos de licenciatura (presencial ou a distância), indagou-se aos docentes se os futuros professores estarão mais aptos ao trabalho docente mediado por TDIC. As respostas indicam que 3 (três) docentes não têm opinião formada sobre o assunto; 2 (dois) indicaram que sim, pois terão contato com as TDIC, podendo desenvolver saberes tecnológicos. Um dos docentes informou que “depende de o aluno querer aprender, ser comprometido”, independente da modalidade. Outros 2 (dois) docentes apresentaram as seguintes respostas:

P6: Não. Pois os cursos dos quais participei, por exemplo, em certos momentos quase deixei de dar continuidade pela enormidade de atividades extras, cujas situações de professores indicaram atividades e uso de ferramentas em que os próprios não possuíam domínio.

P8: Penso que não poderemos mais viver sem estas possibilidades. Os nativos digitais "curtem" muito as interações *online* e este será um impulsionador de aprendizagens profissionais. Temos também toda uma mudança nas vidas das pessoas que as consomem diariamente, modelos de ensino com horários mais flexíveis são sempre bem-vindos quando a carga de trabalho presencial semanal é exaustiva.

Na opinião do P6, sua experiência indica que mesmo em curso que utiliza as TDIC, a questão do domínio pedagógico da tecnologia não era percebida. Certamente, cursos coordenados por docentes que também não possuem formação para as tecnologias digitais (imigrantes digitais), em especial as ligadas ao semipresencial e a EaD, a qual demanda uma nova concepção de planejamento docente, conforme já evidenciado. Assim, é preciso uma postura crítica e reflexiva em relação a sua proposta pedagógica, buscando identificar os equívocos e superá-los.

Já para o P8 existe uma clareza de que as TDIC estão nas diversas atividades, permeando muitas ações inclusive nos contextos educacionais. Dessa forma, não é possível se distanciar e sim compreender como lidar com as TDIC e incorporá-las nas atividades docentes. Tardif e Lessard (2008, p.268) escrevem que as TDIC são inevitáveis e os docentes compreendendo-as poderá utilizá-las para fins pedagógicos, e assim transformar o papel docente, “deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas”.

Ao concluir esse bloco, aos docentes foi indagado se consideram que o aproveitamento de uma disciplina é igual em ambas as modalidades (presencial e semipresencial). Os dados revelaram que 3 (três) dos docentes afirmam que não há o mesmo aproveitamento. Outros 3 (três) afirmam que o aproveitamento é o mesmo. Já outros 2 (dois) dizem que pode haver o mesmo aproveitamento, mas depende de como as disciplinas são apresentadas aos alunos e como acontece a mediação e a interação.

Para esta questão se pode relacionar a fala do P1 quando houve o questionamento sobre o modelo de oferta das disciplinas semipresenciais, para ele “a gente tem que se preocupar não só com o conteúdo da disciplina e também de formar o aluno para ser aluno de

ensino a distância, ou melhor, semipresencial, e você percebe que as coisas só caem a ficha nos encontros presenciais”, ou seja, se o aluno não tem clareza do processo de ensino e aprendizagem, nessas disciplinas o seu aproveitamento pode ser comprometido.

O docente P7, que trabalha com uma disciplina com 50% da carga horária a distância, também apresenta igual preocupação:

Para alguns alunos, mesmo explicando no início como será a disciplina, tem alguns que no processo do semestre ainda não se dão conta de como isso acontece, de que eles têm que ter comprometimento [...], os alunos não têm essa clareza que para complementar a carga horária presencial eles teriam que ler os textos extras do ambiente [AVA], participar do fórum, postar materiais... tem que chamar a atenção deles o tempo inteiro.

Os dados revelam que ainda existe uma preocupação dos docentes quanto à aprendizagem do aluno e que a falta de maior contato presencial ainda gera insegurança. Esse motivo pode estar ligado a alguma experiência negativa durante sua trajetória profissional, seja em sua ação docente ou formação continuada, exigindo reflexões sobre sua prática docente, a fim de ressignificar os saberes e/ou (re) construí-los, para atender às demandas advindas do mundo globalizado, em constante transformação, como é o caso da educação mediada por TDIC.

Como conclusões das análises desta dimensão, para os docentes pesquisados ainda prevalece a concepção de que nas disciplinas semipresenciais, onde parte do processo ocorre a distância, os saberes docentes são os mesmos que no ensino presencial. Embora na prática identifiquem a necessidade de articular outros saberes, buscando novas formas de agir e interagir com uso de tecnologias digitais. Por meio das contribuições coletadas, infere-se que a construção desses saberes ocorre na formação continuada, na prática refletida e no compartilhamento entre os pares, dessa forma os saberes se ressignificam e se (re)constróem na busca de suprir a falta de saberes que não tiveram acesso em sua formação inicial.

5.2 Planejamento docente

Em relação ao planejamento de sua disciplina semipresencial, convém apresentar qual a percepção dos docentes em relação às suas

atribuições como docente no semipresencial. As respostas a este questionamento foram múltiplas, conforme quadro apresentado:

Quadro 8 - Percepção dos docentes quanto as suas atribuições nas disciplinas semipresenciais.

Identificador do professor	Resposta
P1	Ministrar conhecimento se utilizando de plataformas digitais para alunos não presenciais.
P2	Não respondeu.
P3	Tutoriar o aluno na condução da disciplina, direcionamento nas leituras e nos conteúdos, avaliação do aprendizado.
P4	Organização do material didático; Apoio aos alunos; Desenvolvimento de atividade de avaliação; Correção e <i>feedback</i> das atividades de avaliação
P5	Planejar, desenvolver a ação docente, acompanhar no AVA, verificar e esclarecer dúvidas e avaliar todo o processo.
P6	Os mesmos que o professor presencial: planejar, organizar encaminhamentos das leituras, pesquisas, processo avaliativo, entre outros.
P7	Cabe ao professor EAD criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem virtualmente e estimular a autonomia no processo de aprendizagem. Criar condições para que o estudante perceba que a partir dos materiais instrucionais, terá condições para construir sua aprendizagem com autonomia.
P8	No meu caso, eu fazia tudo! Planejava as aulas online, mediava as dúvidas no sistema, planejava as avaliações, fazia as correções, postava as notas no sistema, organizava o diário.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Com a leitura do quadro acima, observa-se que os docentes partilham do mesmo princípio, ou seja, cabe ao professor, independente da modalidade, tomar as decisões em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Segundo Belloni (2009, p.86), “é importante ressaltar que, embora já não ocupe o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo [...] e que suas funções – ainda que

multiplicadas e transformadas – continuam indispensáveis para o sucesso da aprendizagem”.

É sabido que a ação de planejar, definir conteúdos, estratégias e avaliação, é uma atividade inerente à ação do docente. No ensino presencial é o docente que realiza todo o processo de organização do ensino, geralmente de maneira autônoma, baseado no Projeto Pedagógico e nas Diretrizes Curriculares previstas para o curso. No semipresencial, a base para a organização do planejamento docente é a mesma do presencial, porém esta modalidade de ensino envolve diversos profissionais e etapas distintas. Nesse contexto, os docentes responderam sobre o planejamento de sua disciplina, com o intento de verificar como este ocorreu. Dos respondentes, 6 (seis) apontaram que o planejamento de sua disciplina semipresencial ocorreu de forma individual, 2 (dois) responderam que ocorreu em dupla/grupos, com a informação de que os demais participantes foram a coordenação e outros professores do curso.

Diante das respostas ofertadas, os docentes, foram questionados se o planejamento individual ou o coletivo seria a melhor forma para contextos semipresenciais. Os docentes P1 e P4, mesmo respondendo no questionário que seu planejamento ocorreu de forma individual, registram em sua fala outra necessidade.

P1: Planejamento coletivo, sim, principalmente da prática pedagógica, talvez o conteúdo, ah... possa ser individual, mas seguindo um conceito de grupo, do núcleo, da forma de abordagem, de conteúdos e tudo. Então eu me sentiria mais seguro, porque sei que a minha prática e a minha conduta é continuação do que os alunos tiveram antes e quando eles continuarem com os outros professores vai ser a mesma. Eu sinto muito com os alunos que são ex-alunos do EaD, e também são presenciais, de comentários que eles falam, ah! Professor as disciplinas anteriores [semipresenciais] não era dessa maneira, era completamente diferente, ou mesmo alunos que passaram por mim em outros semestres, falam... ah! que interessante, professor, do seu jeito só o senhor que faz, quando a gente foi para outras disciplinas não era desse mesmo jeito.

P4: [...] a gente já teve reuniões coletivas para pensar a disciplina, levávamos materiais, o que a gente tinha trabalhado no semestre, um trocava material com o outro, pensava em estratégias de avaliação, pensava junto, mas não havia nenhuma obrigatoriedade de todo mundo ter que fazer a disciplina da mesma forma, era mais um intercâmbio de conhecimento, era bem rico e bem produtivo para a disciplina ao longo do semestre. [...] em grupo era mais vantajoso, mostrávamos ambientes uns dos outros, era bem interessante a troca de experiências.

Assim, com tais respostas, para a maioria, 6 (seis) dos professores pesquisados, ainda prevalece a ideia de planejamento do ensino, nos moldes do ensino presencial. Cabe destacar que em contextos semipresenciais, onde neste caso poderá ocorrer até 70% a distância, o trabalho docente que antes era realizado sozinho passa a ser realizado por um grupo de profissionais, a equipe multidisciplinar. Nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC, 2007, p. 19-20) encontram-se indicações para essa nova atividade docente:

[...] os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes; tutores; pessoal técnico-administrativo.

Vale destacar que entre os entrevistados existem ações de planejamento coletivo, fato que fica perceptível na fala do P7:

No curso em que eu trabalho nós não ficamos sozinhos, mesmo em outros que trabalhei a gente acaba discutindo, aqui nós temos atividades integradas, acaba não sendo um trabalho solitário. No início do ano os planejamentos são pensados, eu penso que

qualquer planejamento ele tem que ser pensado coletivamente, eu não vejo que consiga atender ao projeto pedagógico do curso fazendo planejamento individualmente, seja na EaD ou num curso presencial.

Sobre a organização de contextos mediados por TDIC, os docentes manifestaram-se sobre como eles percebem e identificam o papel dos demais profissionais que trabalham na modalidade e se influenciam em seu planejamento docente.

Aqui 2 (dois) docentes (P2 e P4) não responderam à questão, os demais apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 9 - Percepção dos docentes em relação aos demais profissionais da modalidade semipresencial.

Identificador do professor	Resposta
P1	Coordenação e discussão de casos.
P2	Não respondeu.
P3	Nenhum papel direto no planejamento das disciplinas.
P4	Não respondeu.
P5	Todos são importantes e trazem significativas contribuições para o planejamento das minhas disciplinas semipresenciais.
P6	Uma melhor organização de trabalhar com os alunos a distância.
P7	Foram fundamentais nas articulações de encaminhamentos metodológicos, das leituras articuladas e bem como nas saídas integradas.
P8	[...] quando trabalhava com disciplina de Prática Docente o trabalho em equipe era muito bom, sempre havia o que trocar, contribuições teóricas e práticas. Quando trabalhei com a Disciplina de Profissionalização e Processos de Ensino Aprendizagem, não havia com quem compartilhar. Naquele momento histórico eu era a única professora, atendia mais de 400 alunos, fazias as tutorias <i>online</i> e corrigia todas as provas. Este fato me desmotivou, era muito esgotante, então fiquei só com as práticas e depois, também desisti.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Dos seis respondentes, apenas 1 (um) aponta que não existe interferência dos demais profissionais da modalidade, indicando que ele está sozinho no planejamento docente, embora os demais demonstrem possuir indícios de uma consciência de trabalho coletivo. Ao serem questionados sobre como organizaram o planejamento, a maioria respondeu que se deu de forma individual. Assim, percebe-se que ainda falta clareza dessa nova organização do trabalho docente, dessa passagem do trabalho individual, típico do ensino presencial, para o trabalho coletivo.

[...] é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (MEC, 2007, p. 20)

Outra importante questão do contexto do planejamento docente foi a respeito de alguma influência de sua formação inicial presencial em sua atuação docente em disciplinas semipresenciais. Neste particular, os depoimentos não consideraram a didática da organização do planejamento que se dá no ensino presencial, em comparação ao semipresencial. Por meio das respostas 3 (três) docentes informaram que sua formação inicial não exerce influência sobre sua ação como docente em disciplinas semipresenciais. Dos demais que afirmaram alguma influência destaca-se a opinião do P1: “Sim, me utilizo das técnicas de comunicação para atingir o aluno”. Neste caso é possível inferir que o docente considera que no semipresencial a comunicação é essencial para se atingir os objetivos de aprendizagem. Não uma comunicação unidirecional, e sim uma comunicação todos-todos, em que alunos e professores colaboram e constroem significados.

Outro depoimento que merece destaque é do P7: “Com certeza influência, pois os fundamentos são os mesmos, o que muda são as estratégias para dinamizar uma aula virtualmente”. Com essa fala, percebe-se claramente que o docente compreende que o processo de ensino é o mesmo, o que diferencia é a estrutura e os meios para que o ensino aconteça.

Os aspectos apontados pelo referido docente dão indícios de que não é possível transpor o planejamento docente presencial para uma aula virtual, uma vez que o semipresencial possui uma maneira diferente

de concebê-lo, bem como no tocante à organização dos materiais e mediação pedagógica, característica também identificada na fala de outros docentes. A tecnologia passa a ser um meio para a efetivação da prática docente, por isso, o planejamento também deve ser pensado considerando esse aspecto, bem como os fatores distância e tempo. Nessa perspectiva, Moran (2002, p. 147) explica:

Um bom curso [ou disciplina] é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor, é importante ter materiais mais elaborados, mais autoexplicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades...).

Assim, tendo essa noção de que na modalidade semipresencial o planejamento docente exige cuidados no sentido de como o aluno vai trilhar seu caminho na disciplina, sobre quais os recursos serão utilizados, assim como a organização do AVA.

Partindo para a organização do planejamento docente, precisamos considerar a carga horária da disciplina, para planejar a ação docente de forma a compreender os conteúdos e as avaliações previstas para a disciplina dentro da carga horária estipulada. Assim, questionamos se os docentes consideram que a carga horária de uma disciplina semipresencial deve ser a mesma de uma presencial. As respostas foram divididas, metade dos respondentes apontaram que sim, e outra metade diz que não. Com as respostas desta questão, podemos inferir que uma boa parte dos docentes ainda encontra dificuldade em relacionar a carga horária para as atividades/conteúdos quando realizados virtualmente.

Nesta mesma questão abrimos espaço para que o docente justificasse sua resposta, entre os que responderam que a carga horária de uma disciplina presencial e semipresencial não deve ser a mesma, as justificativas se concentram na questão da atividade docente semipresencial exigir mais tempo para acompanhamento e preparação de materiais, atividades e avaliações. Dentre as justificativas convém destacar a seguintes:

P1: A disciplina de EAD, pela necessidade constante do acompanhamento, a carga horária, na prática, excede àquela da presencial. Eu diria que 1 hora presencial equivale há 1 hora e 30 min. à distância, quando bem feita.

P3: Aparentemente as disciplinas em EaD são mais "fáceis" e tratadas quase como um bônus ao professor da cadeira. O que não se verifica verdadeiro, uma vez que é necessário um acompanhamento frequente, uma grande dificuldade do aluno as questões disciplinares, como gestão de tempo e etc. Ainda há uma sobrecarga nisso tudo quando o professor precisa preparar o conteúdo da disciplina e não há nada preparado por áreas específicas da universidade e etc.

P8: Penso que precisamos ainda criar uma cultura de disciplina de estudo. Os acadêmicos que se dedicam, se dedicam muito para além da carga horária e isso resulta em mais aprendizagem. Mas a grande maioria se restringe ao mínimo possível e aceitável.

Já entre os que responderam que a carga horária deve ser a mesma, da análise das justificativas observa-se que 1 (um) dos respondentes informa que sim, porém sua justificativa é contrária/equivocada ao sim. Dos outros 3 (três) respondentes, 2 (dois) apresentam consenso em suas justificativas, ao afirmarem que a carga horária é suficiente para a disciplina independente da modalidade. Veja-se:

P5: Eu tive as duas experiências de carga horária na graduação presencial e na EaD. Ambas estão sendo adequadas para o bom andamento dos trabalhos da docência.

P6: Pois mesmo em EaD o professor precisa trabalhar conteúdos previstos em Matriz Curricular.

Já o outro respondente, muito embora afirme que a carga horária deva ser igual, em sua justificativa identifica-se uma abertura para pensar que no semipresencial, dependendo do conteúdo, há pouca flexibilidade de uso de outras estratégias para se alcançar o objetivo proposto.

P7: Depende, algumas disciplinas as ementas apresentam muitos conceitos que a carga horária acaba não sendo suficiente, especialmente em EAD. Por exemplo, em uma disciplina presencial, nesse caso, nos utilizamos de seminários para dar conta do conteúdo.

De acordo com o que foi exposto na questão, para a maioria dos docentes respondentes, a carga horária para os conteúdos/avaliações para os momentos a distância ainda não está bem clara/definida. É pacífico inferir que a organização do planejamento do professor para os momentos a distância exige mudança de pensamento em relação à aula presencial, porquanto há a necessidade de definir conteúdos, avaliações e técnicas, pois esta organização orienta o aluno em relação ao percurso que ele deve seguir. Assim, o docente em seu planejamento explicita o saber pedagógico, referindo-se a uma metodologia de organização do conteúdo para o ambiente virtual de aprendizagem, de tal forma que não ocorra uma mera transposição da prática do ensino presencial. Nesta perspectiva, Masetto (2010, p. 143) esclarece:

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos.

Cabe mencionar que essas técnicas e ferramentas para a aprendizagem devem ser condizentes com o papel do aluno e do professor, ou seja, o primeiro, de sujeito da aprendizagem, e o segundo, de mediador, orientador do processo educativo.

Ainda sobre a carga horária, os docentes foram indagados sobre quais estratégias eles utilizam para cumprir a carga horária quando a

distância, visto que na maioria dos encontros presenciais são realizadas avaliações e orientações previstas no cronograma da disciplina. Neste item houve consenso nas respostas, todos indicam leituras de textos, produções textuais, vídeos, atividades no AVA (fóruns, chat, wiki, portfólio). Vale destacar a resposta do P4: “encaminhamento das leituras e vídeos obrigatórios com objetividade; abertura de fóruns de discussão; encaminhamento de leitura e vídeos complementares; a organização do ambiente é fundamental, precisa ser atrativo”. Além das atividades e ferramentas do AVA, P4 indica que o ambiente “precisa ser atrativo”, ou seja, precisa estar organizado para que o aluno compreenda o que precisa fazer e se localize na busca dos materiais, atividades e avaliações.

A resposta do P8 reflete sobre o uso das ferramentas disponíveis no AVA, neste caso, o fórum, “Os fóruns de discussão são sempre boas estratégias, mas mesmo nestes a participação é apenas a necessária, poucos acadêmicos usam este espaço para discutir conceitos e tal”. Então, procede pensar na forma como o fórum foi proposto aos alunos e como ocorreu a mediação docente frente às participações, visto que seu uso poderá tanto favorecer a expressão e autoria de seus participantes, quanto um espaço de estudo e reflexão e, geralmente, se prestam a ambos.

A utilização do AVA ajuda o professor na gestão de sua aula principalmente para os momentos a distância, pois seus recursos permitem a distribuição do material instrucional, a comunicação por meio de fórum, o recebimento das atividades desenvolvidas pelos alunos, assim como o *feedback* do docente a essas atividades. Preti destaca a importância sobre a definição dos materiais quando a distância.

Entre os diversos componentes do sistema EaD, sempre foi considerado de importância fundamental o material didático, produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Por isso, a equipe de produção do material didático assume papel único e específico no processo de ensinar. [...] Porém, é importante salientar que, ao falarmos de material didático, estamos nos referindo a uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensinar, com o objetivo de propiciar aprendizagem por parte do

estudante. Portanto, não se restringe ao texto didático impresso. (PRETI, 2010, p 14-15).

O docente, com a clareza de que o planejamento de sua disciplina semipresencial segue os princípios de uma aula presencial, porém com uso de tecnologia digital, tendo os saberes pedagógicos aliados aos saberes de conteúdo, poderá definir que tecnologia utilizar e como utilizar, para que o objetivo seja a aprendizagem significativa.

Considerando as falas e as análises expostas até o momento, por oportunas as contribuições de Silva e Santos (2009, p. 2) sobre o planejamento:

Para pensar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como as disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que existem especificidades no planejamento docente em disciplinas semipresenciais que devem ser consideradas, para que se possa explorar o potencial pedagógico das ferramentas tecnológicas e o AVA não ser utilizado como um repositório de materiais. Pallof e Pratt (2004) ressaltam que é necessário ser criativo na proposição das tarefas aos alunos, com opções variadas, de forma a incentivar a colaboração e a reflexão.

Tendo em vista que o planejamento das disciplinas semipresenciais possui suas especificidades, os docentes se posicionaram em relação às dificuldades encontradas para esta tarefa, conforme as respostas no quadro:

Quadro 10 - Dificuldades docentes em relação ao planejamento das ações em disciplinas semipresenciais.

Identificador do professor	Resposta
P1	Adaptação das linguagens às tecnologias oferecidas e a boa vontade da T.I. (Tecnologia da Informação).
P2	Planejamento nas atividades teóricas para a avaliação do grau de aprendizado.
P3	Pensar estratégias diferentes e interessantes. Ter disponíveis outras ferramentas, como produzir vídeos e etc.
P4	Relação conteúdo, carga horária e dinâmica de atividades.
P5	Organização do tempo para administrar cada unidade de ensino.
P6	Organização de material e atividades.
P7	A utilização de algumas ferramentas.
P8	No meu caso, o meu maior problema era atender bem o excessivo número de alunos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A partir dos dados apresentados vê-se que grande parte dos docentes indicou que as dificuldades encontradas estão ligadas à questão do planejamento docente, o que reforça a preocupação em investigar esta temática.

Quanto às respostas, os professores P2, P4, P5 e P6 indicam dificuldades relacionadas ao planejamento da disciplina, mesmo estes com larga experiência na modalidade presencial, ao se deparar com o semipresencial são muitos os conflitos e a necessidade de reflexões. Acredita-se, todavia, que as dificuldades não estão nos fundamentos de um planejamento docente, que é um documento baseado nos objetivos e no programa de aprendizagem da disciplina. E sim, levando em conta também as respostas anteriores relacionadas à carga horária, dificuldades em trabalhar a disciplina no ambiente virtual de aprendizagem e o tempo. Aqui fica claro que além de o docente ter conhecimento específico de sua área, faz-se necessário conhecimento pedagógico para decidir como irá aplicar o conteúdo e de que forma a tecnologia irá apoiá-lo.

A gestão de mídias em educação – seja presencial ou a distância – envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto a ser realizado. Articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a definição e administração das mídias que serão utilizadas. Quanto maior for à articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta. (KENSKI, 2005, p.3)

Logo, há necessidade de atenção quanto aos recursos digitais utilizados e a adaptação do conteúdo da disciplina a esses recursos, para que o docente à frente do processo de organização e planejamento observe o andamento da disciplina e as necessidades de correção ao longo de sua oferta.

Na sequência, os professores P1, P3 e P7 indicam como dificuldades, a linguagem e as tecnologias da modalidade semipresencial. Com essas respostas fica evidente que além de o docente dominar as tecnologias ele precisa saber o que fazer com elas. Ou seja, precisa analisá-las pedagogicamente com a finalidade de com elas produzir conhecimento. Esta reflexão remete a Belloni (2001) quando recomenda que a formação docente atenda à necessidade de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. Segundo a autora, mais do que conhecer as TIC e saber usá-las como instrumento de ensino e aprendizagem, é preciso buscar uma apropriação consciente e crítica desses meios. Ou seja, uma formação na perspectiva da mídia-educação,

[...] uma educação para as mídias, tomando as TIC como objeto de estudo; e uma educação pelas mídias, tomando as TIC como ferramenta pedagógica. Uma educação com e através das mídias que não apenas prepare os indivíduos para o uso de novos recursos tecnológicos, mas que os forme para uma apropriação crítica e consciente de seus conteúdos éticos e estéticos. (BELLONI; LAPA, 2012, p.182)

Já o professor P8 indicou como dificuldade “atender bem o excessivo número de alunos”, de fato o número de alunos em contextos

mediados por TDIC precisa ser considerado. Ao serem questionados se a carga horária de trabalho é suficiente para acompanhar a disciplina, 2 (dois) docentes disseram que não é suficiente, 3 (três) afirmaram que sim, 1 (um) diz que “depende do número de alunos matriculados na disciplina”, outros 2 (dois) docentes justificaram seu posicionamento com as seguintes afirmações:

P7: O professor de EaD para dar conta da demanda precisaria ter horas complementares, pois a utilização dos ambientes de aprendizagem demandam de trabalhos muitas vezes não objetivados. Por exemplo- abrir o PC, a net, a intranet, o Sophia, e dentro dele- fóruns, central de comunicação, portfólio, correções, postagem de materiais, dinamizações das aulas.

P8: Hoje percebo que há uma carga de trabalho bem maior do que na minha época. Quando trabalhei [...], tinha um número razoável de alunos o que favorecia no acompanhamento e disponibilidade de tarefas e mediações.

Dessa forma, de nada adianta haver propostas semipresenciais bem estruturados, em que todo o processo é refletido e analisado se não há uma divisão coerente do número de alunos que o professor irá acompanhar. Nas disciplinas semipresenciais o aluno precisa sentir que o papel do docente é mediar, esclarecer dúvidas, explicar. Necessita perceber esta disponibilidade, que pode ser entendida também como um espaço de escuta, de afeto, a fim de que ele se sinta à vontade para perguntar. Nesse sentido Cunha (2000, p. 48) assinala:

Há uma função que a máquina não faz, pois só a atividade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é a de ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos.

Assim, com um número de alunos coerente, o docente pode ter a sensibilidade de ouvir os alunos, compreendê-los, alterar prazos, se necessário, com o objetivo de que participem das atividades e construam

os conhecimentos necessários. Nesse contexto, um dos docentes entrevistados indica como dificuldade o *feedback*

P4: [...] o *feedback* aos alunos, porque nas aulas presenciais a gente tem que apresentar a próxima unidade, a gente tem que fazer avaliação da unidade que passou, né... e são muitos, e fica muito difícil de você dar um *feedback* individualizado. Eu dou esse *feedback* no ambiente Sophia [AVA da IES], quando eu coloco a nota deles, né... eu digo o porquê da avaliação, mas eu não sei se eles veem.

Dessa forma, com o *feedback* pontual o docente faz a devolutiva de uma atividade/avaliação, não se comunicando com o aluno apenas com os códigos das notas, mas indicando os equívocos e os caminhos para a reelaboração dos conteúdos e da tarefa, embora não possa confirmar se o aluno o visualizou.

Em continuidade à reflexão da docência, procurou-se identificar qual a principal diferença entre o trabalho docente no ensino presencial e o semipresencial. As respostas foram múltiplas e são destacadas:

Quadro 11 - Diferenças entre o trabalho docente no ensino presencial e semipresencial.

Identificador do professor	Resposta
P1	A dinâmica e a didática são diferentes das presenciais. O aluno presencial "fala" mesmo sem abrir a boca. O aluno a distância precisa se pronunciar através das ferramentas digitais. E nem sempre ele o faz. O estímulo e a "provocação" devem ser constantes pelo professor.
P2	O professor tem uma comunicação mais efetiva na disciplina presencial.
P3	Acredito que o professor de EaD é muito mais um tutor de conteúdo. Já o professor de presencial também consegue identificar outros modos de aprendizado e condução e assim ser sensível ao perfil do todo. Na EaD a visão do professor é muito individual e

	não do conjunto da turma.
P4	Atenção individual aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.
P5	Percebo que nas disciplinas ministradas na graduação presencial os alunos têm a oportunidade de interagir e sanar suas dúvidas diretamente com o Professor em sala de aula. Todos os 18 encontros são presenciais, o que dá mais tempo para explorar os conteúdos. Na EaD, eu trabalho 9 encontros presenciais e 9 a distância. Me adaptei à carga horária e trabalho todos os conteúdos. Nesse sentido, o professor da EaD aprende a cada semestre, com cada turma e administra todo o processo de desenvolvimento de cada disciplina.
P6	Uma maior flexibilidade para o aluno desenvolver as atividades. Mas para o professor, a tarefa se torna mais trabalhosa.
P7	As funções do professor presencial e do professor e EAD não se excluem, cada uma tem suas especificidades, todavia ambas têm um papel fundamental no processo educacional.
P8	Uma das diferenças é a flexibilidade e o foco quanto ao trabalho e os conceitos. Há uma maior possibilidade de mediações fora do horário fixo da aula. Isso é bom, ao mesmo tempo em que pode criar uma dependência e um alargamento excessivo dos horários de trabalho produzindo ainda mais valia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

No quadro de respostas sobressai a ideia de que na modalidade presencial a comunicação com o aluno é mais facilitada, pois ele pergunta e prontamente o professor responde sobre sua dúvida, o que para os momentos a distância também ocorre, porém, o aluno precisa ter a disponibilidade e clareza ao questionar e aguardar o retorno do docente, o que na maioria das vezes não ocorre de forma síncrona. A comunicação entre docente e aluno no semipresencial acontece com o auxílio das tecnologias digitais, como o e-mail, chat e o fórum. É imprescindível, todavia, que docentes e alunos dominem as tecnologias

para que a comunicação aconteça e favoreça a aprendizagem significativa. Kenski (2005) considera importante o uso da internet na comunicação com o aluno e valoriza a criação de espaços síncronos e assíncronos para a discussão de temas e produção coletiva. Para a autora,

O uso de ferramentas comunicacionais disponíveis na internet – como correio eletrônico, os chats (conversas) e fóruns de discussão – garantem maior troca e diálogo entre professores e alunos. Articuladas com as mais novas tecnologias – como a inserção de vídeos, a comunicação via voz, a visualização dos participantes em tempo real, ou seja, no momento que estão em aula, uso de simuladores tridimensionais, etc. – as mídias digitais caminham para a integração de suas possibilidades, oferecendo condições que viabilizam o desenvolvimento de projetos educacionais para qualquer pessoa, a qualquer tempo e em qualquer lugar, desde que tenha acesso ao computador e a Internet. (KENSKI, 2005, p. 6)

Moran (2004, p. 249) corrobora lembrando que essa comunicação só vai existir se os sujeitos envolvidos conhecerem as ferramentas do AVA.

Uma atividade importante nesse momento é a capacitação para o uso das tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas.

Nas respostas dos professores P3, P4 e P8 existe a indicação de que no semipresencial o docente realiza atendimento pontual/individual aos alunos, o que é favorecido com o uso das ferramentas disponíveis. Para que esta interação aluno/professor aconteça é necessário que o docente compreenda a concepção de um curso ou disciplina mediado por TDIC, conheça e explore as possibilidades disponíveis no AVA para

então mediar o processo de ensino e aprendizagem. Masetto (2010) corrobora com essa ideia.

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Assim, com essa concepção de mediação nas disciplinas semipresenciais pode-se romper com práticas centradas na transmissão do conhecimento e no isolamento, fugindo de práticas focadas na autoaprendizagem que não favorecem interatividade e construção do conhecimento.

Questionados quanto à motivação pessoal e profissional para a docência no semipresencial, 3 (três) dos docentes responderam que a flexibilidade de horário seria a motivação para trabalhar com a modalidade. Outros 2 (dois) afirmaram que a docência no semipresencial é um desafio. Um dos docentes não respondeu. Os demais apresentaram justificativas que merecem ser analisadas com maior aprofundamento.

P3: Acredito que para aqueles professores que gostam do contato humano direto, as disciplinas em EaD geram alguma frustração. A não ser que de fato a tecnologia seja usada para um contato direto e não somente em chats e tal.

P7: Não posso afirmar que tenho muitas motivações, na verdade tive que ir me adequando por uma necessidade de manter-me no mercado de trabalho.

Na fala do P3 denota-se que o docente compara as modalidades de ensino (presencial e semipresencial), destacando que o contato é maior no presencial, e que no semipresencial esse contato é pouco favorecido, o que gera frustração para o docente. Vale ressaltar que na

fala deste docente percebe-se a consciência de que a tecnologia pode favorecer essa aproximação do docente com os alunos, desde que o docente possua conhecimento de como utilizar a tecnologia a favor da interação.

Para o entrevistado P7, a crescente oferta de semipresencial, EaD e a utilização das TDIC também nos contextos presenciais, fez o docente adaptar-se a essa realidade buscando por esses conhecimentos tecnológicos que não fizeram parte de sua formação inicial, para planejar sua ação com um olhar pedagógico sobre o conteúdo com o suporte das tecnologias digitais.

Um bom curso [...] procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, mas também deve evitar a execução totalmente hermética, sem possibilidade de mudanças, sem prever a interação dos alunos. Precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade, de criatividade). Nem planejamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação. (MORAN, 2002, p. 147)

Dessa forma, não é difícil inferir que a compreensão da modalidade semipresencial, para o docente, é uma tarefa complexa, necessitando romper alguns paradigmas, como o de aprendizagem somente na presencialidade, onde o docente é mais solicitado, questionado, e estabelece uma relação em tempo real (síncrono). No semipresencial, o silêncio dos alunos pode gerar angústia, frustração, insegurança, uma vez que, para o docente acompanhar o processo de cada aluno, é necessária a manifestação deste.

Cabe assim refletir se para o docente que assinala como necessidade para a aprendizagem a presencialidade, sua angústia talvez esteja ligada a pouca habilidade com as tecnologias, uma vez que estas possibilitam reduzir fronteiras e distâncias entre o docente e o aluno. Assim, a ação docente em disciplinas que utilizam recursos tecnológicos em sua mediação, demandam formação e articulação de saberes, e constante reflexão de sua prática. O docente deve dominar a tecnologia e saber articular saberes pedagógicos e de conteúdo para então planejar ações que promovam a construção e a busca pelo conhecimento.

O uso inovador da tecnologia aplicada à educação, e mais especificamente, à educação à distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir conhecimento (MEC, 2007, p. 9).

Isso implica que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, tornando-se necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico das tecnologias e suas potencialidades, promovendo a (re) construção de novos saberes que balizem as práticas mediadas por TDIC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar a percepção docente sobre o trabalho de planejar uma disciplina semipresencial e quais os saberes necessários para esta ação, de uma IES Catarinense. Com vistas a compreender como o docente adquire esses saberes e como planeja sua ação docente nestas disciplinas organizou-se este estudo.

O objetivo geral foi analisar a percepção docente sobre o trabalho de planejar uma disciplina semipresencial e quais os saberes necessários para esta ação. Partindo do geral, nos objetivos específicos, buscou-se: investigar como o docente organiza seu fazer pedagógico atuando em disciplinas com momentos presenciais e a distância e identificar quais os saberes docentes são mobilizados para sua atuação quando planeja as aulas semipresenciais.

Durante o percurso do estudo, foi sentida a necessidade de revisitar aspectos históricos do ensino superior no país, para compreender como se constituiu a profissionalização docente, a evolução e a regulamentação do ensino a distância no Brasil. Esse processo permitiu identificar a origem de alguns saberes e práticas docentes e a partir deles optar por um grupo de saberes para a docência, ancorado nos estudiosos desse campo. Realizado este trajeto, foi preciso discorrer como a educação a distância evoluiu historicamente no país. Desde o período realizado por correspondência até o modelo mediado por TDIC, e nessa evolução compreender como o docente planeja sua ação e adquire saberes para esta modalidade de educação.

Ao longo do percurso investigativo que gerou este trabalho muitas reflexões foram permeando o processo que teve como fio condutor uma instigante procura de respostas para as questões lançadas sobre a docência na educação presencial e a semipresencial, momento em que um docente atua nas duas modalidades para uma mesma disciplina.

Transformar uma disciplina presencial em uma disciplina semipresencial é uma ação que deve ser planejada e requer uma dedicação de todo o grupo, desde a coordenação e docentes até os técnicos e a administração, pois há muitas alterações a serem desenvolvidas para atender a legislação e garantir a qualidade do processo. Há a necessidade de formação tecnológica e pedagógica dos docentes, e mudança no planejamento para incluir novas possibilidades de mediação. Todo esse processo visa garantir o mesmo aproveitamento da disciplina, pois a ementa e o conteúdo são os mesmos, o que a diferencia é a forma como ela é ofertada.

O percurso metodológico escolhido iniciou com a análise da Portaria 4.059/2004 do MEC, documentos e instruções normativas da IES que abordam a modalidade em estudo. Neste movimento, percebeu-se que a instituição utiliza os 20% da carga horária de um curso presencial em disciplinas semipresenciais, ou seja, disciplinas em que uma parte da carga horária acontece presencialmente e outra a distância. Essa etapa foi importante para compreender como o docente a partir desta organização realiza seu planejamento. Ficou claro que na IES existe a oferta de disciplinas com 50 a 70% da carga horária a distância, também foram reconhecidos os profissionais que colaboram com a modalidade, as tecnologias utilizadas, e sua infraestrutura. Nos momentos presenciais da disciplina ocorrem orientações e avaliações, sendo que nos momentos a distância ocorre o trabalho com os conceitos e conteúdo da área em estudos. Cabe neste momento inferir que a oferta das disciplinas na IES configura-se como semipresencial, porém há momentos em que estas disciplinas são nomeadas como EaD, como visto nos relatos dos docentes que participaram da pesquisa. Assim, como as duas modalidades (semipresencial e EaD), possuem legislação específica, seria importante uma definição da terminologia a ser empregada, coerente com a oferta.

Realizado esse reconhecimento, partiu-se para o encontro com os docentes por meio de um questionário e uma entrevista, possibilitando a coleta de elementos que foram interpretados com base no referencial teórico que sustenta este estudo. Com os instrumentos utilizados e nos cruzamentos realizados foi possível analisar o que pensam os docentes e como agem quando desenvolvem sua prática pedagógica. Foram pontuadas as principais constatações que emergiram com este trabalho, cujo objetivo central foi analisar o planejamento docente e os saberes mobilizados para a docência em disciplinas semipresenciais.

Para os docentes pesquisados existe a clareza de que o planejamento docente de uma disciplina semipresencial segue os mesmos princípios de organização do modelo presencial, e que esse processo vai muito além de transpor as práticas do presencial para o semipresencial. Essa confirmação apoia-se em Kenski (2005, p. 2) que alerta que para um mesmo assunto, a sua exploração didática precisa sofrer alterações para usufruir dos diversos suportes tecnológicos disponíveis. Partindo da ideia de que a base para organizar do planejamento docente é a mesma, e que não basta transpor práticas presenciais para o AVA, deve-se pensar que todos profissionais que desenvolvem a modalidade interferem de alguma forma no

planejamento docente, ação pouco identificada entre os respondentes. Este fato revela uma ação docente solitária, havendo a necessidade de conscientização para os benefícios advindos da ação docente planejada com a equipe multidisciplinar como forma de, cada vez mais, qualificar o processo de ensino e aprendizagem do aluno e o próprio trabalho docente.

Prosseguindo, os docentes sinalizaram que para realizarem o planejamento de suas disciplinas enfrentam algumas inseguranças, as principais são pensar os conteúdos e atividades para os momentos a distância, e efetivar a comunicação com o uso das tecnologias. A insegurança inicial do docente é marcada pela pouca formação para/com as tecnologias, identificada no perfil dos mesmos. Essa constatação pode ser explicada em função da maturidade do corpo docente, supondo que em seu processo de formação inicial não houve formação para a docência com as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Dentre os aspectos marcantes vivenciados e os desafios relatados pelos docentes, muitos dilemas são ocasionados pela falta de saberes tecnológicos e seu uso pedagógico, sendo perceptível a busca pela superação dos obstáculos por meio de formações continuadas e valorização/compartilhamento de experiências docentes. Pode-se compreender que o compartilhamento dessa experiência docente com as TDIC é concebido como fonte de construção de saberes, transformando práticas, diversificando técnicas e estimulando-os no exercício docente.

Quanto aos saberes docente, os dados apontaram que os docentes reconhecem como saberes essenciais para a docência em disciplinas semipresenciais os mesmos saberes do ensino presencial, aqueles abordados por Tardif (2012), mas admitem que outros saberes são incorporados a esses saberes, respeitando as especificidades da modalidade semipresencial e de uma prática mediada por tecnologia. Esses outros saberes, os tecnológicos, dizem respeito a uma maneira diferente de mobilizá-los, ou seja, no ensino presencial, a forma de planejar é diferenciada em relação à semipresencial, assim como a maneira de se comunicar e se relacionar, que ocorre por meio de tecnologias. Assim, conclui-se que os saberes, no ensino semipresencial, incorporam saberes do ensino presencial, ao mesmo tempo em que cada modalidade apresenta características próprias.

Esse fato conduz à constatação de que os docentes precisam ser motivados a buscarem formação continuada para uso das TDIC e a perceberem esse processo como um importante recurso a ser utilizado para suprir sua falta de formação para o uso pedagógico das tecnologias. Dessa forma, o planejamento de sua ação pedagógica abrangerá a

seleção do recurso tecnológico que melhor explique o conteúdo, levando em conta a metodologia a ser utilizada, a faixa etária dos estudantes e o contexto educacional no qual está inserido.

Assim, no planejamento docente das disciplinas semipresenciais, há a necessidade de propostas que envolvam práticas educacionais críticas e criativas; que garantam a capacidade de diálogo e interação entre os docentes e seus pares, docentes e alunos, e alunos e alunos. A utilização das diferentes tecnologias digitais permite que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, desde que planejados de forma reflexiva e com propósitos bem definidos. No geral, os docentes deixaram transparecer em suas respostas e discursos a preocupação em se qualificar para a modalidade semipresencial, pois ela exige mudança de pensamento e quebra de alguns paradigmas, para superar as dificuldades e inabilidades em saberes tecnológicos e pedagógicos. Percebe-se também que a indefinição entre as terminologias adotadas para a oferta destas disciplinas reflete-se nos argumentos dos docentes. Tem-se a impressão de uma dupla identidade, pois nos relatos os docentes transpassam a ideia de que para os momentos presenciais eles devem apresentar uma determinada prática e para os momentos a distância se revestem de uma capa assumindo uma outra identidade.

Considerando a coleta de dados realizada e sua reflexão à luz das teorias, pode-se concluir que para o desenvolvimento de uma disciplina semipresencial, é necessário que o docente adquira um conjunto de saberes que vão muito além do conteúdo específico de sua área. O docente necessita de um arcabouço de saberes - saberes específicos, pedagógicos, tecnológicos e da experiência - para assim planejar sua ação docente, seja ela no presencial ou semipresencial. Em um curso presencial com disciplinas semipresenciais, essa ação de planejar deve ser pensada, para atender às especificidades da modalidade, refletindo e agindo para que a parte a distância não seja um elemento paralelo, mas que seja integrante de um mesmo processo. Nessa atividade docente a comunicação no AVA deve ser potencializada e a mediação de fato acontecer, valorizando a interação e a colaboração na construção significativa do conhecimento.

Essa conclusão pode parecer um discurso bonito, talvez, mas não inatingível. Para garantir a melhoria da qualidade da educação, pensa-se aqui que na modalidade presencial e semipresencial, é necessário um conjunto de ações que passam pela formação inicial e continuada dos docentes, a constante reflexão de sua prática e o compartilhamento de práticas individuais exitosas, recursos tecnológicos acessíveis, apoio pedagógico e apoio institucional.

Acredita-se que as considerações provenientes da realização desta pesquisa possibilitaram uma visão mais fundamentada acerca da ação docente em disciplinas semipresenciais, como ela se concretiza, os enfrentamentos e as buscas de superação e formação. Além de ter oportunizado momentos ricos, nas leituras, nas reflexões com os pares, nas orientações e nos diálogos estabelecidos com os docentes que fizeram parte deste estudo.

Por fim, esta pesquisa não pretende esgotar o diálogo sobre a temática, e sim sugerir encaminhamentos para estudos futuros, dentre eles, verificar e aprimorar a articulação dos saberes docentes do ensino presencial e do não presencial, a fim de qualificar as práticas pedagógicas; ampliar o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, com vistas a evidenciar como estão sendo planejadas e ofertadas as disciplinas semipresenciais em cursos presenciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Desafios e possibilidades da atuação docente online**. 2008. Disponível em: <http://www.aproprucsp.org.br/revista/r24_r07.htm>. Acesso em 11 out. 2014.

ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (Org.). **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de Teto: EdUFMT, 2009.

ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARCHAMBAULT, L.; CRIPPEN, K. Examining TPACK among K-12 online distance educators in the United States. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**. Disponível em: <<http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article2.cfm>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

BASILIO, V. H. **A prática pedagógica no ensino superior: o desafio de tornar-se professor**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

BAZZO, V. L. **Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre**. Tese (doutorado) PPGEdU/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação a distância**. São Paulo: autores associados, 1999.

_____. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Por que integrar as tecnologias de informação e comunicação à escola? In: XVIII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009, Goiânia, **Anais...** Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____; LAPA, A. B. Educação a distância como mídia-educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 175-196, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reza sobre a introdução, organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplina integrante do currículo que utilizem modalidade semipresencial**. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Publicada no DOU de 13 de dezembro de 2004. Seção 1. p. 34.

COUTINHO, C. P. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=197&path\[\]=193](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=197&path[]=193)>. Acesso em: 17 ago. 2015.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: DALBEN, A., et al (Orgs.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, maio, 1996.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000, p. 45-51. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/professor-do-ensino-superior.pdf>>. Acesso: 12 maio 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ESPÍNDOLA, M. B. **Integração de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: análise das experiências de professores das áreas de ciências e da saúde com o uso da ferramenta**

constructore. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Química Biológica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

FERNANDES, A.; MEIRINHOS, M. A integração curricular das TIC: diagnóstico de uma escola do ensino básico e secundário. **Instituto Politécnico de Bragança**. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7083/1/ID166.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação à distância alternativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do autor, 2002.

LOPES, J. P. A educação a distância e constituição da docência: formação para ou com as tecnologias? **Inter-ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 275-292, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/download/.../%208529>. Acesso em: 13 out. 2014

LÜDKE, M.; ANDRE, M. M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. reimp. São Paulo: E.P.U., 2005.

MARCONI, M. A. M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de**

pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e uso da tecnologia. In: MORAN, J.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MEC, Ministério da Educação do Governo no Brasil. **Referências de qualidade para a educação superior à distância**. Brasília, 2007.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/referenciaisqualidadeead.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MEDEIROS, M.; F.ARIAS, E. T. (Org.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUSFCar, 2010.

MINAYO, C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun./2006.

_____. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. In: AACTE (Eds.). **The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators**. New York, NY: MacMillan, 2008.

MOERSCH, Cristopher. Assessing current technology use in he classroom: a key to efficient staff development and tecnologia planing . International Society for Technology in Education. **Learning and Leading withTechnology**. v. 26. n. 8, 1999. Disponível em: <http://loticonnection.cachefly.net/global_documents/1999_5MAY_AssessingTechUse.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

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

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Caminhos que facilitam a aprendizagem**. 2013. Disponível em: <
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/camin.pdf>. Acesso em 19 out. 2014.

_____. **O que é um bom curso a distância**. 2002. Disponível em: <
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/bom_curso.pdf>. Acesso: em: 15 fev. 2015.

_____. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. v. 2, Curitiba: Champagnat, 2004, p. 245-253.

NICOLODI, S. C. F.; SCHLEMMER, E. **Práticas e processos de mediação pedagógica em EAD**. São Leopoldo: [S.l.], 2009. Disponível em: <
www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009150146.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

PALIS, G. L. R. O conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo do professor de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 3, 2010. Disponível em: <
<http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/4288/3695>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

PALLOF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. P. 15-34.

PRETI, O. **A ead na UFRGS: a docência que queremos.** Seminário Educação a Distância na UFRGS: que docência queremos?. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/sead-1/documentos/documentos-chateau/UFRGS_Docencia_EaD_23_5_11_Oreste.pdf>. Acesso em: 18 out. 2014.

_____. **Produção de material didático impresso:** orientações técnicas e pedagógicas. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/producao_material_didatico_o_impresso_oreste_preti.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015.

RODRIGUES, T. C. S. **Saberes docentes na educação online:** a perspectiva da interatividade. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.

SAMPAIO, P. A. S.; COUTINHO, C. P. Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte. **Revista EducaOnline**, v. 6, n. 3, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educanline&page=article&op=view&path%5B%5D=333&path%5B%5D=449>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C; DWYER, D. C. **Teaching with technology:** creating student centered classrooms. New York: Teachers College Press, 1997.

SANTOS, M. S. G. **Saberes da prática na docência do ensino superior:** análise de sua produção nos cursos de licenciaturas da UEMA. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992. p. 77-92.

SILVA, M. **Educar na cibercultura:** Desafios à formação de professores para docência em cursos online. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/teccogs_n3_2010_05_artigo_SILVA.pdf>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____; SANTOS, E. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, Mimeo, 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

SOARES, M. S. A. (coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, 2002.

SOUZA, C. F.; CASTRO FILHO, J. A. **Saberes docentes em ead: a prática tutorial em ambiente virtuais de aprendizagem**. Disponível em: <[http://www.nuteds.ufc.br/curso/influenza/amb/aula_int/material_complementar/Artigo_Saberes_Docentes\[1\].pdf](http://www.nuteds.ufc.br/curso/influenza/amb/aula_int/material_complementar/Artigo_Saberes_Docentes[1].pdf)>. Acesso em: 11 out. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes de formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON, A. D. Breaking news: TPCCK becomes TPACK! **Journal of Computing in Teacher Education**, 24(2), 2008.

TPACK. **Tecnological Pedagogical Content Knowledge**. Disponível em: <https://teachlearnandtech.files.wordpress.com/2012/04/tpack_small.jpg>. Acesso em: 02 fev. 2015.

UNIVALI. **Projeto instrucional da modalidade a distância**. Itajaí: UNIVALI, 2010.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiência. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 77-94.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul./dez. 2007.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor,

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada: O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS, sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Zen Cerny, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo deste estudo é analisar como se efetiva o planejamento e quais os saberes docentes necessários para sua ação, em disciplinas semipresenciais, de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. Você foi selecionado por trabalhar na UNIVALI – Campus Florianópolis e estar ministrando aulas na modalidade semipresencial.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário e participar de uma entrevista. Após as transcrições, será entregue uma cópia para que possa averiguar a autenticidade de seus escritos. É importante destacar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração.

As informações serão confidenciais e será assegurado que, em nenhum momento da pesquisa, você será identificado.

Será entregue a cada participante uma cópia deste termo com nome, endereço e telefone do pesquisador. Dessa forma, coloco-me à disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Declaro que concordo em colaborar com a pesquisa.

Professor participante / CPF

Rafael Arlindo Rosa – Mestrando em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Telefone: (48) 84249828 – e-mail: rafaelarlindo@hotmail.com

CEPSH: Prédio Reitoria II (Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SCCEP 88.040-400

Contato: e-mail: cep.propesq@usfc.br - telefone: 48- 3721-6094

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO¹³ PARA PROFESSORES DAS DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

Título do projeto: **PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA¹⁴ EM CURSOS PRESENCIAIS**

DADOS PESSOAIS (perfil)

1. Graduação: _____
2. Especialização/área: _____
3. Mestrado/área: _____
4. Doutorado/área: _____
5. Pesquisador da área: _____
6. Idade:
 20 a 25 anos
 25 a 30 anos
 30 a 40 anos
 45 anos ou mais

DADOS PROFISSIONAIS

7. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas uma resposta)
 Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
 De 11 a 20 horas semanais.
 De 21 a 30 horas semanais.
 De 31 a 40 horas semanais.
 Mais de 40 horas semanais
8. Você trabalha em outra instituição com EaD?
 Sim não
9. Você possui quantos anos de experiência com o ensino presencial?
 até 1 ano
 entre 1 e 2 anos

¹³ Endereço eletrônico: <http://goo.gl/forms/wgwXZ3StRW>

¹⁴ Durante o questionário adotamos os termos “EaD” e “Disciplina a distância” referindo-se à modalidade semipresencial, visto que é desta forma que os docentes a concebem.

- entre 2 e 4 anos
- acima de 4 anos

10. Você possui quantos anos de experiência com EaD?

- até 1 ano
- entre 1 e 2 anos
- entre 2 e 4 anos
- acima de 4 anos

11. Como você se tornou um docente da EaD?

- opção em trabalhar com a modalidade
- política institucional
- flexibilidade de horários
- Outro. Qual?

12. Você recebeu alguma formação para trabalhar com a EaD?

- Sim não
- Se sim, qual?

13. Somando todos os seus alunos, do ensino presencial e da EaD, qual a quantidade média de alunos por semestre?

- até 30 alunos
- entre 30 e 100 alunos
- entre 100 e 200 alunos
- acima de 200 alunos

14. Em relação a EaD, quantos alunos você acompanha?

- até 30 alunos
- entre 30 e 100 alunos
- entre 100 e 200 alunos
- acima de 200 alunos

SOBRE O PLANEJAMENTO DA SUA DISCIPLINA:

15. Realizou o planejamento da disciplina:

- Individualmente
- Em equipe
- Em dupla

Se em equipe/dupla, com quem?

16. Dos profissionais que trabalham na EaD, como você define o papel destes no seu planejamento docente?

17. Qual as atribuições do docente na EaD?
18. A sua formação presencial (graduação) influencia sua atuação docente em EaD? Comente.

CONDIÇÃO DE TRABALHO

19. Considera que na EaD a carga horária das disciplinas deve ser a mesma do presencial?

() Sim () Não.

Justifique:

20. No planejamento, quais as estratégias utilizadas para o cumprimento da carga horária da disciplina?
21. Considera que a carga horária de trabalho é suficiente para acompanhar a disciplina?
22. Qual a principal diferença entre o trabalho do professor da educação presencial para a a EaD?
23. Quais os saberes/conhecimentos necessárias ao docente da EaD?
(Você poderá assinar mais de uma opção)

() 1 - Saberes específicos, referente a sua área de formação.

() 2 - Saberes referentes a organização/sistematização do ensino.

() 3 - Saberes ligação a métodos pedagógicos/ ciência da educação.

() 4 - Saberes construídos através de sua experiência/prática profissional.

() 5 – Conhecimento tecnológico – da tecnologia digital e de outras anteriores.

() 6 – Conhecimento tecnológico do conteúdo, para decisão de quais tecnologias são mais adequadas ao assunto e quais conteúdos devem utilizar as tecnologias digitais.

Observe a ordem numérica das opções anteriores e organize uma nova ordem, o primeiro sendo mais importante e o último menos importante.

(Ex.: 1, 3, 5, 2, 6, 4)

24. Na sua compreensão, quais elementos são importantes e devem ser contemplados na formação de professores para o uso das tecnologias?

25. Qual a sua motivação (pessoal e profissional) para a docência/trabalho na EaD?
26. Considerando as políticas atuais de oferta de cursos de licenciatura (presencial ou a distância): Você acha que os futuros professores estarão mais “aptos” ao trabalho docente a distância?
27. Ao planejar as atividades para a EaD, quais foram as dificuldades encontradas?
28. Você considera que o aproveitamento da disciplina é igual em ambas as modalidades?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA¹⁵

Referente à Categoria 1

Você conhece a proposta pedagógica para as disciplinas à distância de sua IES? (documentos institucionais, resoluções, instruções, etc...). Como você a avalia?

Referente a Categoria 2

Como você vê o trabalho docente na EaD?

Referente a Categoria 3

O trabalho docente mediado por TDIC exige saberes e conhecimentos para sua aplicação. Você identifica como adquiriu estes saberes?

Referente a Categoria 4

Você informou que o planejamento de sua disciplina EaD foi realizado de forma individual ou em dupla/grupo. Você concorda que esta é a melhor opção para contextos EaD? Você faria diferente?

¹⁵ Durante a entrevista adotamos os termos “EaD” e “Disciplina a distância” referindo-se a modalidade semipresencial, visto que é desta forma que os docentes a concebem.