

## DOCÊNCIA EM DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS

Rafael Arlindo Rosa<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo apresentado é resultado de pesquisa que visa analisar a percepção docente sobre seu trabalho em disciplinas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial as disciplinas semipresenciais, de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina. O procedimento metodológico utilizado é de natureza qualitativa, com base no estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a pesquisa documental e bibliográfica, o questionário e a entrevista. Os dados evidenciam a preocupação docente em se qualificar para a modalidade semipresencial, pois ela exige mudança de pensamento e quebra de alguns paradigmas, buscando superar as dificuldades e inabilidades em saberes tecnológicos e/ou pedagógicos em sua docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO SEMIPRESENCIAL. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. DOCÊNCIA SEMIPRESENCIAL.

**ABSTRACT:** The paper presented is the result of research that aims to analyze the teaching perception of his work in disciplines mediated Digital Technologies of Information and Communication (TDIC), especially semipresential disciplines, a Community University of Santa Catarina. The approach used is qualitative, based on the case study. The data collection instruments were documental and bibliographical research, questionnaire and interview. The data show the teaching concern to qualify for the semi-distance mode, because it requires change in thinking and break some paradigms, seeking to overcome the difficulties and disabilities in technological knowledge and / or teaching in their teaching.

---

<sup>1</sup> Docente do Núcleo das Licenciaturas, do Curso de Educação Física Licenciatura e do Núcleo Comum CTL, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

**KEYWORDS:** PART-TIME CLASSROOM EDUCATION. DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES. TEACHING BLENDED.

## **1 INTRODUÇÃO**

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 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - 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”.

Atualmente, o cotidiano da docência recebe a influência das TDIC, tendo como crescente espaço para sua utilização as modalidades semipresenciais e a distância. A docência na modalidade semipresencial 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.

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 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 seu trabalho em disciplinas semipresenciais, em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina.

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

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

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.

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).

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.

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.

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 conteúdo, 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, essas necessidades adquirem um significado especial.

Dessa forma, desprende-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 evocar Belloni (1999, p. 88) que indica que a formação do professor do futuro, tanto para 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.

Na perspectiva de compreender a incorporação da tecnologia na formação docente também se recorre a estudos contemporâneos internacionais 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 TPACK<sup>2</sup>, apresentada por Mishra e Koehler (2006). O desafio de integrar os conhecimentos sobre a aprendizagem, o pensamento do

---

<sup>2</sup> O termo foi alterado em 2008 para TPACK (THOMPSON, 2008), por ser mais facilmente pronunciada.

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 utilizou como origem a concepção da base de conhecimento de Shulman (1986 *apud* MISHRA; KOELER, 2006). Para acabar com a 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 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 – TPCK

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 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia definida foi a de abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2007). Denzin e Lincoln (2006) revelam que a pesquisa de abordagem qualitativa congrega variados tipos, entre elas o estudo de caso 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. No que tange ao delineamento da pesquisa, foram utilizados: *análise documental e bibliográfica*, (documentos sobre a modalidade em estudo e documentos institucionais elaborados a partir de orientações do MEC); *questionário* e *entrevistas*.

A escolha da IES para o estudo se deu por sua tradição na oferta de disciplinas mediadas por TDIC (desde 1998), e pelo desenvolvimento de metodologias para a modalidade semipresencial. 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. Participaram da pesquisa 9 docentes do Ensino Superior que trabalham com disciplinas semipresenciais.

### **4 RESULTADOS**

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. Pretendeu-se com esta ação identificar como ocorre a oferta das disciplinas semipresenciais e quais as orientações que guiam as atividades docentes.

As ofertas de disciplinas semipresenciais, nos cursos presenciais da Instituição, são organizadas por Instrução Normativa. 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 - AVA. 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 AVA.

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.

Da análise da referida instrução normativa e a legislação do Ministério da Educação (MEC), constantes na Portaria Nº 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.

Identificando o perfil dos pesquisados, percebeu-se que a maioria dos docentes apresentaram idade de 45 anos ou mais e apenas um apresentou idade de 25 a 30 anos. Quanto à formação, há várias áreas, com destaque para as licenciaturas. Em relação à titulação, dois possuem Doutorado e quatro possuem Mestrado e os outros três possuem Especialização. Ficou claro tratar-se de um grupo maduro, o que pode ser um problema para a utilização das TDIC nas disciplinas semipresenciais, uma vez que certamente não receberam esta formação específica em sua formação inicial, passando a recebê-la em formações continuadas.

Questionados sobre como se tornaram docentes de disciplinas semipresenciais, foram assinalados diferentes motivos para resposta, destacando-se que seu ingresso à docência se deu por Política Institucional. Ainda sobre o ingresso na docência semipresencial, foi questionado se recebeu formação para trabalhar nesta modalidade. Metade dos respondentes informaram que a IES pesquisada proporcionou a formação (por meio de Formações Continuadas e Oficinas), os demais informaram que em cursos de especialização tiveram contato com a modalidade.

Constata-se que com a crescente oferta da modalidade semipresencial o docente precisa se adequar a esta modalidade para integrar as tecnologias na



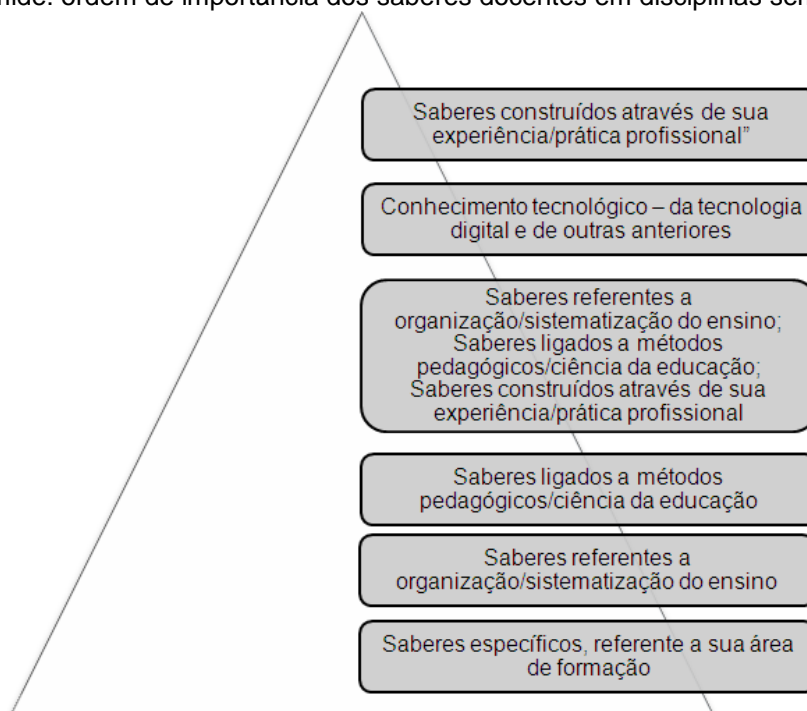
educação e contribuir no processo de ensino e aprendizagem. É importante destacar, também, que nas respostas dos docentes, nenhum deles possuía conhecimentos relacionados à modalidade semipresencial obtidos em sua formação inicial.

Para a interpretação dos dados levantados, foram utilizadas as seguintes dimensões: *Saberes docentes* e *Planejamento da ação docente*.

Com o objetivo de desvendar quais os saberes o docente mobiliza para sua ação na docência, em especial no trabalho 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 (Tardif, Belloni, Mishra e Koehler). 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 1** – Pirâmide: ordem de importância dos saberes docentes em disciplinas semipresenciais.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

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. Seguido dos saberes referentes a organização do ensino, os saberes

pedagógicos e da experiência profissional. Percebe-se que na indicação dos docentes, como sendo de pouca relevância encontra-se o conhecimento tecnológico.

Quando questionados quais eram os elementos para a formação docente, tendo em vista o uso das TDIC, ficou evidente que, para a maioria dos docentes, a “tecnologia” é o elemento destaque e também aquele em que encontraram maiores dificuldades em seu uso e aplicação. Certamente pela falta de formação para o uso de TDIC em sua formação inicial.

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.

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)constroem na busca de suprir a falta de saberes que não tiveram acesso em sua formação inicial.

Quanto ao planejamento da ação docente, com a leitura dos dados, observa-se que os docentes partilham do mesmo princípio, ou seja, cabe ao professor, tomar as decisões em relação ao processo de ensino e aprendizagem. 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, 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”.

Partindo para a organização do planejamento docente, precisamos considerar a carga horaria 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. 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. 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.

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). 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* a essas atividades.

Tendo em vista que o planejamento das disciplinas semipresenciais possui suas especificidades, os docentes se posicionaram em relação às dificuldades encontradas para esta tarefa, A partir dos dados apresentados vê-se que grande parte

dos docentes indicou que as dificuldades encontradas estão ligadas à questão do planejamento docente. Os professores 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 AVA e o tempo.

Em continuidade à reflexão da docência, procurou-se identificar qual a principal diferença entre o trabalho docente no ensino presencial e o semipresencial. Nas 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.

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. 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, os docentes responderam que a flexibilidade de horário seria a motivação para trabalhar com a modalidade e que a docência no semipresencial é um desafio.

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. 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.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

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.

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.

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.

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.

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.

## REFERÊNCIAS

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

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

\_\_\_\_\_. 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.

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 jun. 2016.

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

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: Papirus, 2010.

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.

MORAN, J. M. **Caminhos que facilitam a aprendizagem**. 2013. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/camin.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/camin.pdf)>. Acesso em 19 jun. 2016.

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.

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

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