

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JÉSSICA ADRIANA ROCHA DA SILVA

**SABERES DOCENTES NA CULTURA DIGITAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA
PORTARIA Nº 1.428 EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

MACEIÓ

2019

JÉSSICA ADRIANA ROCHA DA SILVA

**SABERES DOCENTES NA CULTURA DIGITAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA
PORTARIA Nº 1.428 EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cleide Jane de Sá Araújo Costa.

MACEIÓ

2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

- S586s Silva, Jéssica Adriana Rocha da.
Saberes docentes na cultura digital: a implementação da portaria nº 1.428 em cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas / Jéssica Adriana Rocha da Silva. – 2019.
119 f. : il.
- Orientadora: Cleide Jane de Sá Araújo Costa.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2019.
- Bibliografia: f. 101-108.
Apêndices: f. 109-114.
Anexos: f. 115-119.
1. Ensino superior. 2. Educação a distância. 3. Cultura digital. 4. Tecnologia da informação e comunicação 5. Professores – Formação. I. Título.

CDU: 378: 004.4



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SABERES DOCENTES NA CULTURA DIGITAL A IMPLEMENTAÇÃO DA
PORTARIA Nº 1 428 EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

JÉSSICA ADRIANA ROCHA SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 10 de julho de 2019

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cleide Jane de Sá Araújo Costa (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Gláucia da Silva Brito (UFPR)
(Examinadora Externa)

Dedico a Deus pela coragem, refúgio e fortaleza, socorro bem presente nos momentos de angústia, pois sem Ele não teria forças para essa longa jornada. Aos meus pais, Ana e Ernandes pelo apoio, amor e companheirismo em todos os momentos...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, pela sabedoria e paciência que tem me dado durante toda minha trajetória. Sou grata ainda, pela perseverança e consolo bem presente nos momentos difíceis.

A minha mãe Ana Lúcia, pelo amor incondicional e presença fiel nos momentos de angústia; ao meu pai Ernandes pelo amor, conselho e apoio. A minha irmã Júlia pelo amor, companheirismo e paciência. Aos meus melhores amigos Kelvin e Kiara, pelo companheirismo, dedicação e amor. Ao meu namorado Pedro pelo amor, paciência e ajuda incondicionais.

Agradeço a professora e orientadora Prof.^a Dr.^a Cleide Jane de Sá Araújo Costa, pela paciência, tempo disponibilizado a ajudar e orientar e principalmente pela prestatividade. Fica minha admiração e respeito.

Meu agradecimento em especial a minha querida amiga e professora Prof. Dr.^a Lilian Carmen Lima dos Santos, pela dedicação e amor a tudo o que faz. Pelo apoio e confiança depositados durante minha formação inicial, mas também enquanto mestranda. Levarei seus ensinamentos para além da sala de aula. Aos professores Dr. Fernando Silvio Cavalcante Pimentel e Dr.^a Gláucia da Silva Brito, pelas contribuições ao estudo, pelo empenho e dedicação à pesquisa em nosso país.

Aos professores do programa, pela dedicação a profissão e as aulas ministradas, pelo conhecimento compartilhado e sobretudo pelo profissionalismo. Estendo ainda meu agradecimento aos professores da Universidade Federal de Alagoas Campus A. C. Simões, participantes deste estudo, pela disponibilidade e respeito à pesquisa, sem suas contribuições este trabalho não seria possível.

A todos os colegas de mestrado e doutorado que participaram desta caminhada. Em especial a Keila Mendes, que se tornou uma amiga especial, pela alegria, conversas, confidências e risadas que tornaram nossa rotina mais amena; obrigada por tudo, levo nossa amizade para a vida.

E por fim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram de alguma forma em minha formação, seja por bons ou maus exemplos. Levarei comigo todo o conhecimento e experiência dos momentos vividos.

RESUMO

Diante das demandas do conhecimento de uma sociedade conectada, nos últimos anos observa-se a preocupação das Instituições de Ensino Superior (IES) em acompanhar as mudanças e exigências atuais. Em vista disso, têm-se apostado e investido na entrada em seus cursos de graduação, de práticas e métodos pedagógicos que envolvem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a fim de possibilitar uma formação atualizada e adequada diante dos desafios, cada vez maiores, presentes na área educacional no século XXI. Atrelado a este fenômeno, observamos a crescente oferta de cursos presenciais com percentual à distância, amparados pela legislação brasileira através da Portaria 1.428/2018 do Ministério da Educação (MEC), desde sua primeira versão publicada em 2001. Dado este cenário, considerando-se a realidade da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o uso das TDIC, analisamos a utilização de acordo com a Portaria nº 1.428/2018, dos 20% à distância em alguns cursos presenciais de licenciatura no Campus A. C. Simões, são eles: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química. Partimos do seguinte questionamento: como os docentes universitários, de uma instituição pública, utilizam os 20% à distância em suas disciplinas em cursos presenciais e quais saberes docentes estão envolvidos nesse processo? Logo, nosso intuito foi analisar os aspectos referentes a implementação da portaria na IES estudada, buscando compreender os saberes docentes que permeiam a atividade docente universitária na instituição, delineando o perfil dos docentes através da análise dos documentos da legislação vigente que deliberam acerca do ensino semipresencial no Brasil, assim como os Planos de Curso das graduações estudadas. Partiu-se da fundamentação dos estudos de Anastasiou e Pimenta (2002), Bacich (2015), Carlini e Tarcia (2010), Horn e Staker (2015), Masetto (1998; 2012), Moran (2005; 2015), Pimentel (2017), Tardif (2011), Zabala e Arnau (2010), entre outros. A abordagem teórico-metodológica que norteou a realização desta investigação pode ser situada no abrangente campo das pesquisas qualitativas, numa abordagem de cunho descritivo, utilizando a perspectiva de um estudo de caso. Os instrumentos para a coleta dos dados foram entrevistas semiestruturadas individuais com os docentes aliadas à análise de documentos. Para examinar os dados gerados, empreendeu-se a técnica de análise de conteúdo. A análise dos dados evidenciou que mesmo sem um documento interno a universidade que normatize o uso da portaria, a utilização dos 20% é uma prática encontrada entre os docentes da instituição, mesmo não constando na maioria nos Planos Pedagógicos, ementas e planos de aulas analisados. Pode-se perceber também, que existem dúvidas quanto ao uso da porcentagem implementada, e que a ampliação dos 20% para até 40% através da portaria estudada, ainda é desconhecida para a maioria, não sendo também implementada nos cursos analisados e tampouco em seus Planos Pedagógicos. E, além disso, concluímos com base em nossa análise, que no desenvolvimento das disciplinas à distância, os docentes precisam mobilizar na criação de contextos de aprendizagem adequados a cibercultura, um conjunto de saberes que vão além do conteúdo específico da área de atuação, provenientes em grande parte dos saberes experienciais, por não possuírem formação inicial e/ou permanente para a docência na cultura digital.

Palavras-chave: Cultura digital; Educação à distância; Ensino Superior.

ABSTRACT

Faced with the demands of the knowledge of a connected society, in the last years the concern of the Institutions of Higher Education (IHS) in observing the present changes and demands is observed. In view of this, we have invested and invested in the entry of undergraduate courses, pedagogical practices and methods that involve the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs), in order to enable an up-to-date and adequate training in the face of challenges, increasing in the educational area in the 21st century. Linked to this phenomenon, we observed the increasing offer of face-to-face distance learning courses, supported by Brazilian legislation through Ministry of Education (MEC) Ordinance 1428/2018, since its first version published in 2001. Given this scenario, considering the reality of the Federal University of Alagoas (UFAL) with the use of DICTs, we analyzed the use according to Administrative Rule no. 1.428 / 2018, of the 20% at distance in some degree courses in the Campus A.C. Simões, they are: Biological Sciences, Physical Education, Geography, Spanish Literature, Mathematics, Pedagogy and Chemistry. We start from the following question: how do university professors, from a public institution, use the 20% at a distance in their subjects in classroom courses and what teaching knowledge are involved in this process? Therefore, our aim was to analyze the aspects related to the implementation of the ordinance in the studied IHS, seeking to understand the teaching knowledge that permeates the university teaching activity in the institution, delineating the profile of teachers through the analysis of the documents of the current legislation that deliberate about the semi-presential teaching. in Brazil, as well as the undergraduate course plans. It was based on the foundation of studies by Anastasiou and Pimenta (2002), Bacich (2015), Carlini and Tarcia (2010), Horn and Staker (2015), Masetto (1998; 2012), Moran (2005; 2015), Pimentel (2017), Tardif (2011), Zabala and Arnau (2010), among others. The theoretical-methodological approach that guided this research can be situated in the broad field of qualitative research, in a descriptive approach, using the perspective of a case study. The instruments for data collection were individual semi-structured interviews with teachers allied to document analysis. To examine the data generated, the technique of content analysis was undertaken. The data analysis showed that even without an internal document to the university that regulates the use of the ordinance, the use of 20% is a practice found among the faculty of the institution, even though most of them are not included in the Pedagogical Plans, menus and lecture plans analyzed. It can also be seen that there are doubts as to the use of the implemented percentage, and that the increase from 20% to up to 40% through the studied ordinance is still unknown to most, not being implemented either in the analyzed courses or in their courses. Pedagogical Plans. And, furthermore, we conclude from our analysis that in the development of distance learning subjects, teachers need to mobilize in the creation of learning contexts suitable for cyberculture, a set of knowledge that goes beyond the specific content of their field, coming from in most of the experiential knowledge, for not having initial and/or permanent formation for the teaching in the digital culture.

Key Word: Digital culture; Distance education; Higher education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Plano de ensino de disciplina de licenciatura em Geografia.....	77
Imagem 2 – Plano de ensino de disciplina de licenciatura em Biologia	78
Imagem 3 – Plano de ensino de disciplina do curso de Pedagogia.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos ativos híbridos.....	27
Figura 2 – Os diferentes papéis dos professores universitários	35
Figura 3 – Diagrama de Voigt	40
Figura 4 – Modelo TPACK	48
Figura 5 – Classificação dos tipos de caso do Estudo de Caso.....	64
Figura 6 – Categoria de análise 1: síntese de elaboração.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores	44
Quadro 2 – Classificação dos saberes docentes na visão de vários autores	46
Quadro 3 – Sinopse das principais mudanças das versões da Portaria dos 20%	62
Quadro 4 – Perfil acadêmico dos professores dos cursos pesquisados	68
Quadro 5 – Categorias de análise do estudo.....	73
Quadro 6 – Análise sinóptica dos PPC das licenciaturas da UFAL.....	76
Quadro 7 – Vantagens da implementação da Portaria dos 20%.....	83
Quadro 8 – Desvantagens da implementação da Portaria dos 20%.....	85
Quadro 9 – Saberes experienciais pelos docentes.....	90
Quadro 10 – Saberes da formação profissional ou pedagógica pelos docentes.....	92
Quadro 11 – Saber tecnológico pelos docentes.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDU – Centro de Educação
- CC – Conceito de Curso
- CI – Conceito Institucional
- CIED – Coordenadoria Institucional de Educação à Distância
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPC – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação à Distância
- IES – Instituições de Ensino Superior
- IFSUL-RS – Instituto Federal Sul-rio-grandense
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- PCK – *Pedagogical Content Knowledge*
- PPC – Plano Pedagógico do Curso
- PROFORD – Programa de Formação Continuada em Docência de Ensino Superior
- PROUMAL – Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos
- PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RIUFAL – Repositório Institucional da Universidade Federal de Alagoas
- SESu – Secretaria de Educação Superior
- SI – Sociedade da Informação
- TCK – *Technological Content Knowledge*
- TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TI – Tecnologias da Informação
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
- TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge*
- TPK – *Technological Pedagogical Knowledge*
- UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIÁLOGOS COM A TEORIA	23
2.1 ENSINANDO E APRENDENDO NA CULTURA DIGITAL: CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS	23
2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES	31
2.2.1 O Professor universitário na EAD e no Ensino Semipresencial	37
2.3 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	43
3 A IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA DOS 20% EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES	52
3.1 ENSINO HÍBRIDO: QUEBRANDO BARREIRAS ENTRE A EAD E O ENSINO PRESENCIAL	52
3.2 A PORTARIA DOS 20%: UM TERRENO EM OBRAS	55
3.2.1 Entendendo a portaria...	56
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
4.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	67
4.2 OS INSTRUMENTOS: AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	69
4.3 O MÉTODO: ANÁLISE DO CONTEÚDO E ANÁLISE DOCUMENTAL	70
5 ANÁLISE DOS DADOS	73
5.1 O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: O <i>STATUS QUO</i> DA IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA DOS 20% EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA	73
5.2 SABERES DOCENTES NA CULTURA DIGITAL	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
7 REFERÊNCIAS	101
8 APÊNDICE	109
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	109
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	113
9 ANEXO	115
ANEXO A – RECOMENDAÇÃO DA COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIED) SOBRE A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UFAL.....	115

1 INTRODUÇÃO

Diante das demandas do conhecimento de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada, e tendo em vista a tendência emergente de integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos processos educativos nos mais variados níveis – desde a Educação Básica até as Pós-graduações –, nos últimos anos, estudos sobre este fenômeno vêm ganhando destaque no intuito de compreender e desmistificar os espaços educativos proporcionados por este *boom* tecnológico que invadiu as instituições de ensino de todo o mundo.

O ser humano desde sua mais tenra existência vem desenvolvendo e incorporando tecnologias em seu cotidiano de acordo com suas necessidades, que vão se adequando em vistas do momento histórico e sociopolítico de cada época. O que se deseja expor com isso é que as tecnologias sempre estiveram presentes na história da humanidade e que, conseqüentemente, a incorporação destas imprime modificações de comportamento dos sujeitos (KENSKI, 2010). Ainda conforme expõe a autora, a ampliação e a banalização do uso de uma determinada tecnologia geralmente se impõem à cultura existente transformando o comportamento individual e de todo um grupo social. Logo, podemos perceber que as tecnologias não apenas acompanham lado a lado as mudanças sociais e comportamentais da sociedade, mas também as influenciando diretamente.

Nessa perspectiva, podemos perceber naturalmente no momento histórico em que vivemos os avanços científicos e, sobretudo, tecnológicos que nos cercam e que já são partes integrantes de nossas vidas. Nos mais diversos espaços sociais observamos o surgimento de novos estilos de vida, de consumo, e novas maneiras de ver o mundo e de aprender (BELLONI, 1999). Conforme afirma Kenski (2010) as tecnologias transformam as maneiras como as pessoas pensam, sentem e agem. Mudando também as formas de se comunicarem e de adquirir os conhecimentos. Dessa maneira nos vemos cada vez mais envoltos pela cultura do imediatismo, pois a sociedade tem se caracterizado cada dia mais pela velocidade de acesso à informação e sobretudo pela conectividade sem fronteiras.

Então, diante deste cenário social, frente às exigências de melhorias na qualidade de oferta da educação para atender as especificidades de um público que cresceu e/ou nasceu na era da conectividade, cercados pela facilidade de acesso à informação proporcionada pelo advento da internet, encontramos a figura do professor. Personagem no processo educacional,

que tem visto seu papel sofrer modificações profundas frente às novas demandas do conhecimento.

Neste sentido, o professor vem sendo impulsionado a introduzir as TDIC em suas práticas pedagógicas buscando, sobretudo, metodologias mais reflexivas, ativas e criativas (MORAN, 2015), distanciando-se de tendências educativas reprodutivas, conservadoras e engessadas. Com isso, afasta-se cada vez mais da imagem “enciclopédica” do conhecimento, onde os estudantes são meros receptores e a centralidade do ensino está atrelada ao professor.

Diante deste cenário, a docência torna-se de certa forma desafiadora, criativa e científica, configura-se numa prática que busca promover um novo conhecimento adequado para determinada época e local (ROSA, 2015). Para tanto, o fazer docente na era conectada deve ser multilateral, horizontal, hipertextual, abandonando-se a linearidade cartesiana e o perfil transmissivo de práticas de ensino ultrapassadas. Deve-se procurar direcionar à docência numa perspectiva ativa, centrada no estudante, no exercício contínuo da reflexão e da criatividade, numa participação ativa e efetiva (PIMENTEL, 2017), no intuito de auxiliar os sujeitos na construção de consciências críticas capazes de desenvolver habilidades de autogestão.

Conforme assinala Rosa (2015), o cotidiano da docência vem recebendo forte influência das TDIC, e apresenta como crescente espaço para sua utilização as modalidades semipresenciais e à distância. Logo, a fim de possibilitar uma formação atualizada e adequada diante dos desafios, cada vez maiores, presentes na área educacional no século XXI, muitas Instituições de Ensino Superior (IES), foram impelidas à necessidade de inserir em seus cursos de graduação práticas e métodos pedagógicos que envolvam o uso de TDIC.

Após o ano de 2001, observou-se um movimento no país, em que as IES no sentido de acompanhar as mudanças e exigências atuais, adequando e modificando seus planos de cursos e projetos pedagógicos na tentativa de atender a necessidade de introduzir as TDIC em seus processos de ensino-aprendizagem, de acordo com o estudo de Moran; Araújo Filho e Sidericoudes (2005), os primeiros a investigar sobre a temática naquele momento.

Na época, a legislação brasileira autorizou pela primeira vez as IES, que possuíssem pelo menos um curso de graduação reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC), a introdução na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais, a oferta de disciplinas integralmente ou parcialmente a distância, incluindo métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporassem o uso integrado das Tecnologias da Informação e

Comunicação (TIC)¹, podendo utilizar um limite de até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso².

Considerando a trajetória da Educação a Distância (EAD) no Brasil, a publicação da portaria desde sua primeira versão teve por objetivo estimular o surgimento de programas de educação à distância, ampliando os canais de difusão do conhecimento das instituições. Com efeito, “o governo depositou, pela primeira vez na história, um voto de confiança nas universidades, centros universitários e faculdades, para que programas fossem implementados sem o prévio consentimento oficial” (LITTO, 2009, p.12), representando uma evolução desta modalidade para o sistema educacional brasileiro, marcando a partir de sua publicação, conforme Carlini e Tarcia (2010), a inserção da modalidade semipresencial ou híbrida no ensino superior do país.

Em razão disso, nos anos seguintes à sua implementação, muitas instituições buscaram traçar alternativas e metas para exploração e implementação de TDIC em seus cursos, bem como procuraram investir em materiais e equipamentos para dar suporte a esta nova fase no Ensino Superior no país. A exemplo dessas IES, podemos destacar, –por seu pioneirismo na temática e sobretudo pela afinidade com este estudo – a Faculdade Sumaré-SP, a PUC-SP e o IFSUL.

Neste contexto, a primeira versão da chamada “Portaria dos 20%” já se encontra em sua quarta versão. Passou por revogações nos anos de 2004, 2016 e 2018³. Logo, pesquisas se preocuparam em acompanhar e analisar as implicações desta implementação nas instituições que se propuseram implementar essa modalidade. Destacamos aqui os estudos realizados nas IES citadas anteriormente: a Faculdade Sumaré-SP⁴, a PUC-SP⁵ e o IFSUL⁶. Os estudos foram realizados nos anos de 2005, 2012 e 2016 respectivamente e, embora tenham sido realizados em períodos, locais e instituições diferentes, os resultados apontaram em unanimidade para dois pontos principais: o primeiro, refere-se ao despreparo dos professores quanto ao uso adequado das tecnologias em suas aulas atrelado a falta de apropriação das mesmas. O segundo ponto,

¹ Aqui nos referimos as Tecnologias da informação e comunicação (TIC), e não Tecnologias digitais da Informação e Comunicação, por estar pautado desta forma no texto da Portaria do MEC nº 2.253/2001;

² Através da Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001.

³ Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 e Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018;

⁴ Moran; Araújo Filho e Sidericoudes (2005);

⁵ Oliveira (2012);

⁶ Bederode (2016).

ligado diretamente ao anterior, foi a respeito da necessidade de formação na preparação dos docentes tanto para atuar na EAD, quanto para o ensino semipresencial.

Sem dúvidas, ao que tem nos apontado os estudos citados, ainda enfrentamos dificuldades e desafios no que diz respeito ao uso das TDIC nos processos de ensino-aprendizagem, quer sejam eles presencial, à distância ou híbridos. Sobre isto Rosa (2015), reforça nossa reflexão nos evidenciando que sem uma base e conhecimentos acerca do ensino mediado por TDIC, o docente tem a tendência de incorporar práticas do ensino presencial para os momentos a distância, desconsiderando o deslocamento temporal e espacial que são específicos desta modalidade. Posto que, para professores arraigados na rotina da atividade docente presencial, atuar em outras modalidades de ensino pode apresentar diferentes dificuldades, que vão desde a falta de domínio no manuseio de recursos educacionais digitais, até a proposição de estratégias de aprendizagem nesse espaço-tempo diferenciados que sejam coerentes a instantaneidade e hipertextualidade dos meios digitais.

Diante do que foi colocado até aqui, temos visto que os professores não possuem uma formação que os auxilie a explorar as possibilidades que as TDIC podem oferecer à educação. Pois, a forma pela qual as tecnologias vêm sendo inseridas nos espaços de ensino não traz consigo uma perspectiva inovadora e dialógica, muitos professores utilizam-na apenas para reprodução e transposição de conteúdo, práticas essas que já realizavam sem estes recursos tecnológicos (CARLINI; TARCIA, 2010). Dessa maneira, as potencialidades educacionais das TDIC vêm sendo pouco ou nada exploradas, tornando-se parte de práticas docentes esvaziadas, sem reflexividade, objetividade e criticidade.

É nesse contexto, que cerca cada dia mais o fazer docente, que o problema que instigou esta pesquisa questiona: como os docentes universitários, de uma instituição pública, utilizam os 20% à distância em suas disciplinas em cursos presenciais e quais saberes docentes estão envolvidos nesse processo? Diante disto, tivemos como objetivo analisar a utilização, de acordo com a Portaria nº 1.428/2018, dos 20% à distância em cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus A. C. Simões, buscando investigar quais saberes vêm sendo aplicados pelos docentes em suas disciplinas no contexto da cultura digital.

Para tentar responder o problema de pesquisa, através dos estudos de Carlini e Tarcia (2010), Rosa (2015) e Bederode (2016) tivemos como hipóteses, que: o AVEA *Moodle*, assim como outros recursos tecnológicos podem estar sendo utilizados como repositório de conteúdo e/ou para reproduzir práticas tradicionais que não contemplam as novas formas de ensinar e

aprender, e que os saberes docentes mobilizados pelos professores universitários podem ser provenientes em grande parte dos saberes experienciais, por não possuírem formação inicial e/ou permanente para a docência na cultura digital.

Salientamos que inicialmente a análise seria feita a partir da Portaria 1.134/2016, que estava em vigor quando se iniciou o delineamento e levantamento bibliográfico deste estudo em meados de 2017.

Destarte, no dia 28 (vinte e oito) de dezembro de 2018, Rossieli Soares da Silva até então Ministra da Educação, no uso de suas atribuições resolve publicar nova versão da portaria. Assim sendo, considerou-se pertinente trabalhar com esta última, em vistas de se analisar o objeto de estudo sob a óptica da legislação vigente e atualizada, procurando estabelecer também quais alterações foram efetuadas numa revisão sistemática de todas as suas versões, em vistas de apresentar uma análise mais precisa dos dados.

Partindo disto, nos objetivos específicos, procurou-se:

- a) analisar os documentos da legislação vigente que deliberam acerca do ensino semipresencial no Brasil;
- b) analisar os Planos de Curso⁷ das graduações e disciplinas das respectivas graduações em que lecionam os docentes dos cursos de licenciatura;
- c) delinear o perfil dos docentes universitários dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química da UFAL/Campus A.C. Simões, público-alvo desta pesquisa;
- d) identificar como os docentes da UFAL/Campus A.C. Simões que lecionam disciplinas nos cursos de licenciatura utilizam os 20%, como também quais saberes docentes são mobilizados no processo de ensino aprendizagem.

Na seleção dos cursos anteriormente citados, buscamos contemplar as mais variadas áreas em que estão representadas as licenciaturas na instituição. Com isso, levantou-se um grupo amostral preliminar de cerca de 20 professores no total.

Nos dispusemos a analisar qual aplicação que está sendo dada quanto ao que implementa a resolução na UFAL Campus A. C. Simões, nos concentrando em compreender de forma geral como os docentes, em sua maioria formados em cursos presenciais, estão utilizando no espaço

⁷ Busca-se através da análise dos planos de curso (se disponibilizados), analisar se os docentes inserem nestes os registros de atividades, aulas e/ou práticas pedagógicas utilizando as TDIC, de suas aulas à distância ou híbridas, dentro do que implementa a Portaria 1.428, buscando também cruzar com as informações coletados nas entrevistas.

de suas aulas os 20% que preconiza a portaria. Nesse sentido, procura-se identificar quais saberes docentes são mobilizados para sua atividade, num contexto educacional de caráter multimodal, mediado por TDIC frente uma cultura digital.

Nosso intuito foi analisar os aspectos referentes a implementação da portaria, buscando compreender os saberes e práticas pedagógicas que permeiam a atividade docente universitária na instituição, analisando aspectos como: formação, saberes, competências (pedagógica e tecnológica), mediação, inovação, planejamento e avaliação em meio a cultura digital.

Sendo assim, um dos motivos que incentivou a realização desse estudo foi, primeiramente, a observação da realidade da UFAL - Campus A. C. Simões, onde pudemos encontrar um locus propício à estudos, pois além de a universidade institucionalizar o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (MOODLE), como ambiente virtual de ensino e aprendizagem dentro dos cursos de graduação presencial e à distância, ministra periodicamente cursos⁸ de formação continuada para os professores da instituição, por meio do Núcleo de Formação da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), como também do Programa de Formação Continuada em Docência de Ensino Superior⁹ (PROFORD). Outrossim, temos também o fato de que muitos cursos da universidade implementam a oferta de disciplinas de acordo com a portaria.

Vale ressaltar aqui que a pesquisa foi também motivada pela participação e atuação da pesquisadora em contextos educacionais com o uso das TDIC. Durante a sua formação inicial no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pode experenciar enquanto graduanda disciplinas ofertadas parte à distância no *Moodle*. Ademais, enquanto monitora do setor de práticas pedagógicas, pode auxiliar no planejamento, execução e avaliação de disciplinas também ofertadas no *Moodle*. Além disso, em seu trabalho de conclusão de curso investigou os processos de aprendizagem colaborativa em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) em curso presencial, no contexto da utilização dos 20%. Tais experiências e atuações ajudaram a contribuir para a curiosidade dos processos de ensino aprendizagem em disciplinas semipresenciais, bem como permitiu reflexões sobre a atuação docente neste contexto.

Como outro fator instigante, destacamos a constatação da necessidade de estudos empíricos conforme demonstraram as pesquisas bibliográficas, as diversas leituras sobre o tema

⁸ Estes cursos visam a formação de professores no manuseio de ambientes e plataformas de ensino, além de trabalhar na produção de materiais didáticos autorais para utilização *online*.

⁹ O programa foi instituído na UFAL no dia 17 de março de 2014, através da publicação do Conselho Universitário da resolução nº 07/2014, visando qualificar os docentes da instituição, oferecendo uma formação permanente nas áreas administrativa, de docência e de gestão acadêmica.

e o levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (vide p. 64 para detalhamento). A pesquisa neste banco apontou, *a priori*, para a pouca exploração do tema, evidenciando algumas lacunas a serem preenchidas no contexto de saberes e práticas docentes mobilizados no uso das TDIC, na EAD e na modalidade híbrida, assim como questões sobre a formação do professorado e sua atuação no Ensino Superior.

Logo, esta pesquisa torna-se significativa no intuito de galgar caminhos e possibilidades de uma formação inicial, continuada e permanente em que sejam privilegiadas a ampliação do conhecimento de práticas educativas com TDIC, bem como sua efetiva apropriação pelos docentes. Como também de metodologias de ensino-aprendizagem da EAD e da modalidade híbrida em cursos presenciais.

Além de pertinente, este é um tema indispensável e eminentemente atual. Para se conhecer e discutir o *modus operandi* dos processos de ensino aprendizagem em meios digitais que se dão na universidade atualmente, bem como o *status quo* dos efeitos da implementação da portaria, e como ela vem sendo interpretada e utilizada pelos docentes da instituição.

Salientamos ainda, que a reflexão sobre os saberes docentes mobilizados *online* traz questões como a inovação no ensino, formação docente, competências e profissionalização na docência universitária frente as características emergentes da Sociedade da Informação¹⁰ (SI) e das exigências por melhores qualificações e desempenho para enfrentar os paradigmas educacionais de uma sociedade globalizada, tais como a ubiquidade, mobilidade, interatividade, coautoria, conforme coloca Pimentel (2017), refletindo em grandes desafios dentro e fora da sala de aula, quer seja ela presencial ou *online*.

Para esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, através de um Estudo de Caso. Os sujeitos foram professores universitários dos cursos de licenciatura anteriormente citados. Como instrumento de coleta de dados temos entrevistas semiestruturadas (vide roteiro em anexo) realizadas presencialmente ou online, conforme a disponibilidade dos entrevistados. A coleta de dados deu-se entre os meses de abril a junho de 2019.

¹⁰ Conforme Castells (1999) vivemos uma época marcada por inúmeras mudanças sociais caracterizadas pelas maneiras de enviar e receber informações e de produzir conhecimentos, influenciada cada dia mais pelos avanços tecnológicos. Pois, “diferente de qualquer outra revolução, o cerne da transformação que estamos vivendo na revolução atual refere-se às tecnologias da informação, processamento e comunicação” (CASTELLS, 1999, p. 68). Ainda segundo o autor, essa nova era é chamada de **Sociedade da Informação** e tem como marco referencial a década de 80, estando ligada a expansão e reestruturação do capitalismo.

Por fim, no intuito de evidenciar quais saberes e práticas docentes são mobilizados por professores universitários de cursos presenciais de acordo com o que versa a portaria dos 20%, a construção desta pesquisa apresenta no capítulo I, um diálogo com a teoria, revisitando conceitos essenciais que tratam este estudo, como a cultura digital e as novas formas de ensinar e aprender neste contexto. Neste momento buscou-se refletir sobre a docência no ensino superior e os papéis do professor universitário na EAD e no ensino semipresencial. Ao final deste capítulo, apresentaremos os saberes docentes e mediação pedagógica, refletindo sobre os caminhos que percorrem os mecanismos de ensino-aprendizagem na condução dos estudantes numa aprendizagem dialógica, hipertextual e multimodal.

No capítulo II aborda-se sobre os contextos e possibilidades elencados pela implementação da Portaria dos 20% nas IES. No primeiro momento caracterizaremos o Ensino Híbrido enquanto modalidade de ensino que traz o “*mix*”, entre a EAD e o ensino presencial, assim como suas possibilidades de uso. Depois, revisitaremos todas as versões da Portaria dos 20%, buscando uma análise aprofundada do que é posto na legislação, para compreendermos suas regras, contextos, possibilidades e aplicações. Logo depois, apresenta-se uma sinopse que elenca a proposta, aspectos da infraestrutura e documentos oficiais que a IES oferece para a oferta das disciplinas

Já o capítulo III, apresenta-se a metodologia adotada, identificando o *locus* e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o percurso da pesquisa, como também as categorias analisadas. No capítulo IV, apresenta-se a sistemática de coleta e análise dos dados levantados.

Nas considerações finais procura-se responder as questões que motivaram o estudo, buscando lançar mão a questão que abriu a pesquisa, considerando-se os objetivos propostos, a relação dos dados coletados, da literatura utilizada e das análises executadas.

Espera-se que com este estudo possamos contribuir na descrição e reflexão, ao menos preliminarmente, sobre como a implementação da portaria vem sendo tratada dentro da universidade nos cursos de licenciatura, buscando elucidar como se dá o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. Dessa forma, através desse recorte, poderemos buscar alternativas e possibilidades para continuar avançando em relação ao uso das TDIC no Ensino Superior, contribuindo ainda com pesquisas na área da educação, sobretudo em EAD e ensino semipresencial.

2 DIÁLOGOS COM A TEORIA

No presente capítulo trouxemos um diálogo teórico apresentando uma síntese das formas de ensinar e aprender em meio a cibercultura. Assim o capítulo segue elencando definições e características da cultura digital, buscando relacionar os principais desafios que remetem ensinar e aprender nos contextos híbridos e multimodais que despertam no seio desta cultura multimidiática.

Mais adiante, discutiremos sobre a docência no Ensino Superior algumas perspectivas e principais desafios ligados ao professor universitário na contemporaneidade. Ademais, apresentaremos quais dimensões pedagógicas e saberes estão no cerne da atividade docente universitária, apresentando a mediação pedagógica como possibilidade para a educação na era tecnológica.

2.1 ENSINANDO E APRENDENDO NA CULTURA DIGITAL: CONTEXTOS HÍBRIDOS E MULTIMODAIS

Segundo Castells (1999) vivemos na Sociedade da Informação (SI), também denominada Sociedade em Rede, em um mundo em constantes processos de inclusão, imersão e convergência tecnológica, o que nos infere a necessidade de apropriação das funcionalidades e potencialidades que os dispositivos digitais podem oferecer. Em seus estudos, o autor destaca que a revolução tecnológica que a sociedade vem sofrendo, originou o informacionalismo, o que se tornou a base para uma nova sociedade, a da informação.

O autor pontua ainda que este mesmo avanço tecnológico proporcionou um aumento exponencial do efeito de rede modelando a sociedade atual na qual se insere a Sociedade da Informação e do Conhecimento (CASTELLS, 1999). Para Castells (1999), esta sociedade é marcada por algumas características essenciais, são elas: a informação é a sua matéria-prima; a capacidade de penetração dos efeitos das novas tecnologias; a lógica de redes; a flexibilidade; a convergência de tecnologias específicas para um sistema integrado.

Antes de definirmos o que é cultura digital, é pertinente retomarmos o conceito de cultura, dessa forma corroboramos com Baratto e Crespo (2013) quando colocam que a cultura se constitui de ação do homem na sociedade e que esta cria formas, objetos, dando vida e significação a tudo o que nos cerca. É essa ação humana que segundo os autores, permitiu o surgimento do computador e, por conseguinte, o surgimento da cultura digital. E esta última passa, em seguida, a fazer parte de vários aspectos da vida humana: na aprendizagem

pedagógica, na vida afetiva, na vida profissional, na simbologia da comunicação humana. Desse modo, vimos surgir pouco a pouco uma nova estruturação de pensamentos, práticas e conceitos.

Ainda nesta reflexão, os autores colocam que a cultura é entendida como um reflexo da ação humana, e que ela não se transforma em digital, mas sim, busca se adequar ao cenário digital, ao mundo virtual (BARATTO; CRESPO, 2013). Neste sentido, a cultura vem refletir as ações humanas e de suas possibilidades, numa dada época da história marcada por seus textos e contextos.

Dentro deste cenário, a época da história que temos vivenciado, nos traz uma geração que tem saído da Educação Básica e chegado ao Ensino Superior imersos ao que tem se denominado de cultura digital. Dentro dessa perspectiva, Gadotti (2000) traz uma reflexão pertinente quando nos expõe que os jovens que não nascem no que ele denomina “cultura do papel”, possuem uma maior facilidade de apropriação das tecnologias. E por esse motivo, os jovens não internalizam inteiramente esta cultura, possuindo uma maior facilidade em adaptar-se à cultura digital, pois já nascem nela. Por conseguinte, apresentam uma facilidade nata à apropriação tecnológica.

Nessa perspectiva, podemos refletir nas palavras de Alonso et al. (2014, p. 153) quando nos diz que “caracterizar cultura digital significa apreender fluxos em constantes movimentos, alegorias, imaginação e outra constituição de nós mesmos, já que estamos imersos em transformações cotidianas profundas”. Logo, as TDIC dentro de nossa sociedade são formas de expressão do que se tem denominado Cultura Digital, pois é também por meio delas que nossa relação com o mundo tem se modificado e se reconfigurado de formas inimagináveis, em uma verdadeira expansão espaço-temporal.

Conforme defende Santaella (2007), são as novas paisagens, atmosferas e cartografias que estruturam as relações sociais. Dessa forma as “línguas antes consideradas do tempo – som, verbo, vídeo – especializam-se [...] Textos, imagem e som já não são o que costumavam ser” (SANTAELLA, 2007, p. 24). Ou seja, esses novos espaços virtuais e digitais criam novas experiências, criam uma nova modalidade de espaço: o ciberespaço¹¹.

¹¹ Termo usado pela primeira vez em 1984, por William Gibson em seu livro *Neuromancer*. Mais tarde, Pierre Lévy (1999) desenvolve o conceito de ciberespaço, definindo-o como a interconexão digital entre computadores ligados em rede. Coloca também que “o ciberespaço não compreende apenas materiais, informações, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas” (LÉVY, 1999, p.41). O autor complementa ainda que este suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam diversas funções cognitivas como: a memória, a percepção e o raciocínio.

Corroboramos ainda com as ideias de Pimentel (2017, p. 37), quando coloca que “a cultura digital foge dos padrões pré-estabelecidos e promove uma integração de elementos de culturas diferentes”, sendo deste ponto de vista uma cultura que integra diferentes pessoas e costumes dos mais variados lugares do mundo, numa ampliação sem precedentes das possibilidades comunicacionais. Possibilitando, ainda nas palavras de Pimentel e Costa (2017), que cada pessoa possa conceber uma nova forma de ser, novas identidades, mesmo estando dentro de uma mesma cultura tendo na subjetividade um direito a ser exercido e defendido. Assim sendo, a cultura digital pode ser compreendida como uma nova organização da ordem social movida pelas tecnologias digitais, trazendo consigo novas formas de conceber o conhecimento.

Conforme destaca ainda Pimentel (2017), a cultura digital amplia as possibilidades comunicacionais, no entanto exige uma série de habilidades para que os indivíduos possam usufruir das potencialidades das TDIC. Cabe salientar ainda, que os espaços *online*, vêm expandir os espaços físicos da sala de aula convencional, trazendo possibilidades únicas ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades comunicativas, com informações que trafegam e cruzam diversas barreiras geográficas através de estímulos audiovisuais.

Estendendo o significado de cultura digital, trazemos ainda para reflexão as palavras de Santaella (2008a) ao explorar a estética tecnológica, onde nos elucida alguns aspectos inerentes a cultura digital. Caracterizada conforme a autora, não só por sua remixabilidade, mutabilidade, mobilidade e hibridismo, mas também, por ser emergente, distribuída e inacabada. Sendo estas características fundamentais, interdependentes e fluidas entre si. Sendo através das TDIC, que a cultura digital se materializa em sua complexidade, interferindo diretamente nas experiências humanas. E com a intensificação do uso das TDIC nos mais variados meios, sobretudo na educação, é inegável a influência e a resignificação que a cultura digital vem trazendo para o cerne da cultura educacional.

Considerando-se o que foi posto acima, é apropriado nos remetermos neste momento as características próprias a este espaço cultural diverso proporcionado pelas tecnologias, são elas: a multimodalidade e o hibridismo. De acordo com Vieira e Silvestre (2015, p. 8) a multimodalidade “é a designação para definir a combinação desses diferentes modos semióticos na construção do artefato ou evento comunicativo”. Ou seja, a linguagem multimodal é aquela que integra som, imagem, texto e animação (WEISS; HAMMES, 2011). Posto isto, trazendo ao contexto educacional, a multimodalidade pode apresentar muitas vantagens para o contexto

educativo, colaborando com o processo de ensino-aprendizagem, pois a linguagem multimodal provoca uma ruptura na cultura do texto escrito, ampliando as possibilidades textuais, comunicativas e representativas da linguagem. Integrando a linguagem em suas mais variadas formas, permitindo novas formas de expressão e experiências comunicacionais.

Ao navegar nas páginas da internet, nos deparamos com sites, *blogs*, mídias sociais digitais, dentre tantas outras plataformas e aplicativos. E uma característica que todos compartilham é a linguagem multimodal. Todas elas integram as linguagens nas suas mais variadas formas, quer seja um simples texto escrito apenas com palavras ou ornamentado por *emojis*¹² e até mesmo uma animação em formato de vídeo, *gif*¹³ ou em *flash player*¹⁴, por exemplo. Portanto, nestes ambientes podemos dizer o mesmo de maneiras diferentes. No entanto, salientamos que a multimodalidade não é exclusiva do meio digital, mas nele ganhou uma nova dimensão, uma variedade de signos, linguagem gráfica e elementos pictóricos.

Destarte, Vieira (2007) afirma que os textos contemporâneos caminham a passos largos para uma composição multimodal, e que desse fato a atividade educacional não pode fugir. Frente a isso é impossível, segundo a autora, não aderir a multimodalidade, aos textos híbridos compostos com múltiplos recursos semióticos. E os sujeitos que não souberem lidar com esta linguagem multimodal poderão ser submetido à exclusão social. Portanto ao falar em educação em ambientes *online*, híbridos e mesmo presenciais, não poderíamos deixar de levar em consideração, pois é a linguagem que permeia e constitui a própria rede e conseqüentemente os espaços de ensino-aprendizagem que costumam funcionar neste meio.

O hibridismo, termo comumente utilizado na educação, tem sua origem nas Ciências Biológicas, designando o cruzamento de indivíduos de espécies diferentes, vegetais ou animais, que não geram descendentes férteis. E de maneira similar, no *locus* educacional caracteriza-se pela união entre a presença física e a digital virtual, ou seja, envolvendo os espaços geográficos físicos e os digitais.

Para Santaella (2008b, p. 20) o termo híbrido expandiu-se consideravelmente para se referir “tanto à convergência das mídias no mundo digital quanto à mistura de linguagens na hipermídia, ou seja, a junção do hipertexto com a multimídia que define a linguagem que é própria das redes”. Tem posto ainda que mais recentemente o uso do vocábulo expandiu-se para

¹² São símbolos populares bastante difundidos na internet, principalmente nas mídias sociais digitais, que representam uma palavra, uma frase, estados de humor, sentimentos, etc.

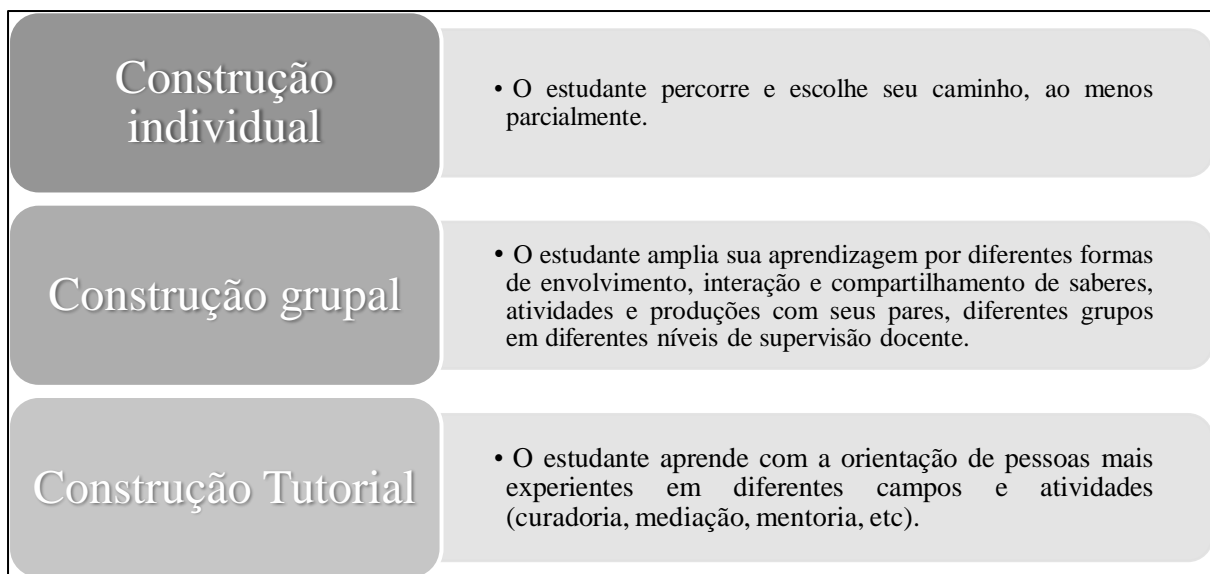
¹³ *Graphics Interchange Format* ou formato de intercâmbio de gráficos.

¹⁴ É um reprodutor de multimídia pertencente a *Adobe Systems*, amplamente difundido na rede.

referir-se à interconexão dos espaços físicos de circulação com os espaços virtuais de informação a que os usuários se conectam.

Neste horizonte interposto pelo hibridismo, as práticas educacionais e especialmente a aprendizagem mais intencional (formal), conforme Moran (2017) se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais: a construção individual, grupal e a tutorial (Figura 1).

Figura 1 – Movimentos ativos híbridos.



Fonte: a autora com base em Moran (2017, p. 26).

Os diferentes níveis de construção explicitados pelo autor, demonstra a variabilidade de formas em que a aprendizagem se porta diante de espaços híbridos de aprendizagem. A construção destes percursos dar-se-á desde uma forma mais individualizada, até mais cooperativas e colaborativas, podendo ser mediadas ou não pelo professor, isso dependerá do nível de autonomia despertado nos estudantes e da expertise do professor ao trabalhar neste tipo de ecologia.

Levando em consideração este cenário, eventualmente uma prática pedagógica baseada em modelos arcaicos de ensino (de cunho transmissivo, sem a participação do estudante), que pouco considera o foco da aprendizagem no estudante, reproduzindo apenas o que é encontrado nos livros didáticos, utilizando aulas prontas, sem adaptação, dialogicidade e personalização, não atende as demandas e necessidades da educação do séc. XXI (HORN; STAKER, 2015). Em concordância com este pensamento, Perrenoud (2001) ressalta que práticas pedagógicas embasadas na mera reprodução fazem com que o ensino delimite cada vez mais à adoção de

modelos prontos, que não consideram as especificidades do contexto de ensino e, por sua vez, dos aprendizes.

Em contrapartida, as TDIC, quando utilizadas para fins didáticos e com objetivos pedagógicos definidos, podem subsidiar a prática docente e enriquecer o ambiente educacional, oportunizando a construção de conhecimentos por meio de uma ação ativa, crítica e criativa por parte dos estudantes e professores (MORAN, 1995). Na busca de uma aprendizagem dinamizada, em que os sujeitos envolvidos no processo sejam os protagonistas, e não as tecnologias em si.

Neste contexto, a cultura digital vem impactando a esfera educacional sobretudo no ensino superior, que nos importa para este estudo, pois os estudantes estão chegando ao ambiente acadêmico com habilidades e conhecimentos próprios em relação à utilização de recursos tecnológicos (CRUZ; BIZELLI, 2015). Como já fora mencionado anteriormente, os estudantes não estão habituados a “cultura do papel”, são jovens habituados ao contexto tecnológico e digital, exigindo das IES adaptar-se a essa conjuntura, e sobretudo aos docentes mobilizar saberes, desenvolver práticas e habilidades que busquem atender a essas demandas de conhecimento, adequando as aulas e o processo de ensino-aprendizagem a “bagagem tecnológica” dos estudantes.

Salientamos ainda que na conjuntura educacional em que nos encontramos, as funções dos sujeitos professor e estudante, bem como suas relações socioculturais, as maneiras de receber e transmitir informações e de gerar conhecimentos, também sofrem transformações. Agora o processo de ensino-aprendizagem não está mais centrado na figura do professor, este torna-se mediador. Corroborando desta ideia, Mauri; Onrubia (2010) afirmam que, o papel mais importante do professor é o de mediador, entendido como alguém que por meio das TDIC, proporciona auxílios educacionais ajustados nas atividades construtivas dos alunos. Diante disto, podemos dizer que o docente poderá atuar na elaboração de situações adequadas e mecanismos de ajuda e ajuste educacionais para que o aluno possa desenvolver suas habilidades, em uma aprendizagem estimulada pelo diálogo, pela reflexão e participação de forma crítica e colaborativa.

Logo, estar conectado à internet é imperativo para viver e sociedade atualmente, e as IES enfrentam o desafio de equilibrar o que Silva et. al. (2009) denomina de “expertise tecnológica” que os estudantes possuem, com a falta de adequação estrutural e metodológica

das instituições para a utilização das TDIC, o que tem refletido numa proposta educativa pouco desafiadora e desmotivante à aprendizagem.

Desta forma, o professor no contexto educacional mediado pelas TDIC, tornar-se-á de algum modo, aquele que instiga a construção de um saber coletivo, deixando de se apresentar como detentor do conhecimento para tornar-se mediador, podendo proporcionar ações pedagógicas com recursos diferenciados para uma aprendizagem estimulada pelo diálogo, reflexão e participação crítica de seus estudantes.

Porém, Moran (2006) ressalta que a mera adoção dos recursos digitais não implica, necessariamente, em transformações na aprendizagem, pois as TDIC, por si só, não substituirão a intuição, a capacidade de reflexão, a criticidade, o bom senso e a habilidade de resolver problemas inerentes ao homem.

Em concordância com este autor, Prado (2001) enfatiza a necessidade do docente analisar previamente as implicações e contribuições da adoção das TDIC no processo de aprendizagem de maneira que não se trate apenas de inovação. Certamente uma nova abordagem de ensino é sempre desafiadora, pois não se trata apenas de utilizar as TDIC como simples aparatos tecnológicos ou ferramentas, no intuito de modernizar ou sob o pretexto de inovar os espaços educativos.

Eventualmente caberá ao professor superar visões utilitaristas, compreendendo conforme Pretto (1996), as tecnologias para além de ser tão somente mais um recurso didático-pedagógico, ganhando importância, apenas, a capacitação operativa dos profissionais da educação. Uma vez que, esta visão esvazia as TDIC de suas características fundamentais, e a educação continua como está, com a única diferença de dispor de novos e avançados recursos. Enxergando as TDIC para além do utilitarismo, as perceberemos como recursos integrantes da cultura digital, elemento constituinte dos processos de desenvolvimento humano no contexto educacional.

De certo, “ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação” (MORAN, 2006, p.29). Exige também o desenvolvimento de habilidades para poder adequar-se e acompanhar o ritmo acelerado em que as coisas acontecem na SI. Em consonância a isso, Pimentel (2017) fala que o acesso a uma educação democratizada, exige uma nova cultura dos papéis de estudantes e professores no contexto de ensino e aprendizagem.

Dado o exposto, os papéis a serem administrados e consolidados pelos estudantes na contemporaneidade são: o da autogestão da aprendizagem, por meio da autonomia, além de ser multitarefas, interativos, criativos, dialógicos, reflexivos (BERBEL, 2011), características que deverão ser mobilizadas para navegar nas interfaces hipertextuais e multimodais da rede, selecionando aquilo que for pertinente a sua formação. E ao professor, conforme é posto por Veloso (2011), poderá caber a tarefa de apropriar-se das potencialidades pedagógicas das TDIC, migrando de um ensino transmissivo e reprodutivo sem marcas autorais docentes no planejamento de suas aulas.

A apropriação das TDIC conforme Veloso (2011), tende a acompanhar o processo mais amplo de fortalecimento e desenvolvimento profissional, como um dos aspectos que compõem tal processo, mas não o principal ou o mais importante. Pontua ainda o autor, que para o processo de apropriação possa ocorrer deverá sobretudo ser produto da vontade pessoal dos professores.

Assim, é pertinente que haja apoio ao docente no desenvolvimento de práticas e saberes que busquem inovação e metodologias centradas no protagonismo do estudante, privilegiando a personalização do ensino e o estímulo a processos autorais, coautorais e críticos, sendo este novo perfil docente de suma relevância para um trabalho significativo com novas abordagens metodológicas a exemplo do ensino híbrido.

Eventualmente, diante desse panorama, as práticas pedagógicas exercidas dentro das IES devem dar suporte para o desenvolvimento de habilidades (multitarefa, autogestão, autonomia, interatividade, por exemplo), necessárias para atuar em uma cultura digital, que tem por características a fluidez, a conectividade, a interação, a inteligência coletiva¹⁵ (SANTAELLA, 2007; PIMENTEL; COSTA, 2017.). Nesse contexto, evidencia-se novamente que práticas transmissivas de ensino-aprendizagem, não deveriam ser mais suportadas.

Salientamos aqui, compartilhando das palavras de Libâneo (2001), que os educadores devem apropriar-se das tecnologias dentro deste contexto educacional midiático, para desenvolver no aluno competências, habilidades e atitudes para viver em uma sociedade em constante processo de informatização. Infere-se ainda a importância da didática como condição necessária para que as aprendizagens possam constituir-se como possibilidades de

¹⁵ Para Lèvy (2003, p. 28) a inteligência coletiva é “*uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências*”, ou seja, é uma inteligência compartilhada, sendo entendida como aquela que se distribui entre todos os indivíduos, não cabendo seu pertencimento a uns poucos privilegiados.

desenvolvimento do aluno (LIBÂNEO, 2013). Aponta-se dessa maneira, que com o emprego de estratégias pedagógicas diversificadas podem facilitar e instigar a construção de ambiências educacionais capazes de beneficiar o desenvolvimento cognoscitivo dos estudantes.

O paradigma da cultura digital suscita uma prática docente assentada na construção individual e coletiva do conhecimento, conforme é posto por Lévy (1999). Logo, a prática tradicionalmente utilizada pelo professor pode ser ressignificada. Além disso, o professor pode propor-se a romper barreiras mesmo dentro da sala de aula, criando possibilidades de encontros presenciais e virtuais levando os estudantes a acessar as informações disponibilizadas no universo da sociedade do conhecimento (MORAN, 2000).

Temos ainda, na fala de Moran (2000), que o professor pode servir-se da informática como recurso em sua prática pedagógica, não podendo para isto a lógica do consumo sobrepor a do conhecimento (MORAN, 2000). Em conformidade a isto, as TDIC poderiam ser postas à serviço da aprendizagem. E sendo assumida como possibilidade do fazer pedagógico docente, exigirá uma práxis inserida numa nova lógica metodológica, mobilizando outros saberes, entres eles: o domínio das TDIC, a linguagem hipertextual, capacidade de gestão de tempo e espaço na rede, a multitarefa, e o trabalho coletivo.

Por fim, não podemos perder de vista que educação é um processo, sendo o professor responsável a dar o caráter educativo as TDIC, como também aos espaços *online* e híbridos de ensino. Assumindo para isto, o papel de formulador de problemas, provocador de situações, arquitetando percursos e mobilizando as inteligências múltiplas e coletivas na construção do conhecimento (SILVA, 2008). Com efeito, diante do que foi manifestado até aqui acerca dos papéis do professor, de sua práxis à serviço da educação, é conveniente estender-se no assunto. Pensando nisso, a próxima sessão traz algumas perspectivas sobre a docência no ensino superior.

2.2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES

Ensinar no cenário atual remete a grandes desafios que ultrapassam os muros institucionais, requer-se uma série de aptidões, saberes e contextos que já não podemos reduzir ao espaço formal de uma sala de aula. Como alerta Masetto (2012), as mudanças culturais que a sociedade vem apresentando nas últimas décadas, têm desafiado as IES a oferecer uma formação que venha atender aos paradigmas que emergem no momento histórico que vivemos. Eventualmente, têm-se pelo uso das TDIC na educação, buscado alternativas para enfrentar os desafios impostos pela SI.

É preciso ainda considerar, conforme colocam Oliveira e Costa (2017), que as transformações pelas quais o mundo vem passando em relação às inovações tecnológicas, pois estas perpassam pela modificação da prática docente, o que vem sugerir atividades inovadoras aliadas a estas transformações. Porquanto, “atualmente já não se questiona o potencial das TDIC na educação” (SANTANA; PINTO; COSTA, 2017, p. 18). Ainda segundo as autoras, que o enfoque dos estudos se encontra nas possibilidades e estratégias que o professor pode desenvolver utilizando-as pedagogicamente em um trabalho voltado ao respeito à diversidade sociocultural e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias na sociedade contemporânea.

Propõe-se novos arranjos em que possamos “flexibilizar a forma de organizar os momentos de sala de aula e os de aprendizagem virtual de forma integrada e alternada.” (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005, p. 1). Nesta tendência, podemos observar a convergência entre os momentos presencial e virtual, que exige profissionais preparados para lidar com essa integração de tempos e espaços, ao passo que se requisita um currículo flexível que consiga dar suporte a esta combinação, além de um perfil de professor capaz de guiar seus alunos em meio a gama de informações disponíveis em rede, estimulando suas capacidades cognoscitivas.

Neste cenário, no entanto é preciso refletir de antemão no processo de formação docente. Se analisarmos os documentos que regulam e orientam a habilitação para a docência no ensino superior, encontraremos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em atendimento ao disposto no artigo 66, onde orienta acerca das exigências de formação mínima em nível de pós graduação *latu sensu*, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Assim, sendo, observa-se que “a lei não concebe a docência um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40). Logo, observa-se que conforme dispõe a lei, não se obriga que este profissional seja formado, ao menos em sua formação inicial, em uma licenciatura.

Para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, o MEC define para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada,

Diretrizes Curriculares Nacionais que apresenta através da Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das IES que as ofertam.

Diferente dessa realidade, para a formação e preparação do docente para o ensino superior, não encontramos nenhuma diretriz. E sem uma articulação e consenso sobre qual formação deve ter este profissional, cria-se um imbróglio, pois a docência universitária requer um profissional que atue na tríade: pesquisa, ensino e extensão. E sem diretrizes que estejam balizadas com a tríade, pode-se acabar trazendo para dentro das instituições, profissionais despreparados para atuar neste cenário.

De acordo com Veiga (2012), a preocupação com a qualidade nos resultados do ensino superior tem nos revelado o quão importante é uma formação que privilegie não só o pedagógico, mas também o conhecimento científico e político dos docentes. A autora alerta ainda que formar professores universitários implica compreender a importância do papel que exerce à docência, proporcionando profundidade científica e pedagógica que os capacite para o enfrentamento de questões fundamentais da universidade enquanto instituição social.

Neste contexto, conforme coloca Rosa (2015), sabe-se que esses programas de pós-graduação, estão mais voltados para a formação de pesquisadores em campos específicos do conhecimento, deixando de lado na maioria das vezes a formação pedagógica, o que significa de acordo com o autor, que a esses profissionais são oferecidas poucas ou nenhuma condição institucional para se formarem na docência. Expondo isso, o autor não exclui a importância da pesquisa no processo de formação, qualificação e profissionalização docente. Corroborando com esta ideia, encontramos a seguinte fala de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37)

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Ai recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida.

Não obstante, diante do que é colocado aqui, não podemos partir do extremo da ideia até então concebida de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 1998, p. 21). Todavia, para o exercício da docência, assim como qualquer outra profissão, é necessário capacitação específica. Muito embora o domínio dos conteúdos seja imperativo a profissão,

corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2002), quando refletem que formar pesquisadores não é o suficiente para o sujeito venha tornar-se professor. Pois, neste tipo de formação, deixa-se de privilegiar momentos de reflexão e crítica a questões essenciais a atuação na área educacional, tais como os processos de ensino e aprendizagem, didática, avaliação, por exemplo. Contudo, têm-se percebido uma preocupação nos programas de pós-graduação a oferta de disciplinas que abordam a metodologia e didática do ensino superior em suas grades curriculares (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante deste cenário, “a docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente” (MASETTO, 1998, p. 22). O professor que assume a responsabilidade de atuar no ensino superior, deve ser um profissional habilitado, munido de saberes pedagógicos ao efetuar as ações do fazer docente, assumindo uma postura autônoma, mediadora e reflexiva, movido pela criatividade e curiosidade de um pesquisador, ao passo que mobiliza suas habilidades em prol dos estudantes, levando em conta a realidade à sua volta. Sob o mesmo ponto de vista temos, que no ensino superior

o papel do professor se altera de um especialista em determinado assunto que deverá comunicá-lo a todos os alunos para o de um educador que se sente corresponsável com seus alunos por realizar uma mediação pedagógica que facilite a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, que o oriente em seus trabalhos, que discuta com ele suas dúvidas, seus problemas, suas perguntas, que o incentive e motive para avançar, que interage com o grupo e faz que os membros do grupo interajam entre si (MASETTO, 2012, p. 25).

Assim, sendo caracterizado por seu dinamismo, o Ensino Superior requisita a resignificação e ampliação do papel docente, principalmente no se diz respeito a sua atuação na tríade ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, Gil (2012) ao estudar os papéis desempenhados pelo professor universitário, identifica 27 papéis diferentes conforme Figura 2.

Com isto o autor tenta mostrar a diversidade de papéis e funções dos professores das IES, junto a imensa responsabilidade que este assume diante no cenário educacional atual, e que um só sujeito não é humanamente capaz de abarcar todos eles. Logo, cabe refletir aqui que nenhuma formação, seja ela inicial ou continuada, tem a capacidade de dar conta de versar tantas funções/papéis. Estas se dão no contínuo processo de formação permanente de cada sujeito, de suas experiências pessoal e profissional, de sua prática didática, de sua identidade profissional, dos seus saberes e habilidades, do ambiente ao qual esteja inserido, dentre tantas outras variáveis. O intuito aqui é destacar o perfil multitarefas do professor, buscando entender a docência em sua amplitude e complexidade.

Figura 2 – Os diferentes papéis do professor universitário.



Fonte: a autora com base em Gil (2012, p. 22-25).

Em consonância, Masetto (1998) afirma que o papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador e incentivador da aprendizagem. Vistos como simples e meros repassadores de conhecimento, esse papel realmente encontra-se em crise e, já há algum tempo, ultrapassado.

Tendo visto isto, e sabendo da necessidade de repensar práticas educativas com a inserção e presença cada vez maior das TDIC nos processos de ensino em vista da necessidade de implementação de práticas inovadoras, o que pressupõe dentre tantas outras medidas, o planejamento, o investimento na formação do professorado e “uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas” (CUNHA, 2005, p. 12). Atrelado a isso, temos também a mudança na função do professor, que antes considerado o centro das aulas e do processo de ensino (falando-se numa abordagem tradicional, transmissiva, linear e cartesiana de educação), torna-se o “sujeito do seu próprio trabalho e autor de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando)” (TARDIF, 2002, p. 149). Por conseguinte, passa a não ser mais o centro da aula e do conhecimento, passando a mediar as situações de ensino, mostrando os caminhos e as possibilidades de aprendizagem aos estudantes.

A crítica a partir dos posicionamentos dos autores, que aqui fazemos sobre a defasagem de práticas de ensino e aprendizagem ditas como tradicionais, de perfil reprodutivo e classificatório, encontra-se ligada ao fato de estarem centradas em reproduções, na transmissão de conteúdos e memorizações sem a devida reflexão e criticidade.

Podemos encontrar na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI da *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), entre outras coisas, a necessidade de uma educação centrada no estudante (artigo 10º), para isso propõem-se aproximações educacionais inovadoras conforme coloca em seu artigo 9º:

Em um mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante, o que requer, na maior parte dos países, uma reforma profunda e mudança de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento (...) (UNESCO, 1998)

Fica explicitado neste trecho a clara necessidade de adaptar os processos de ensino-aprendizagem, reforçando o que já falamos a respeito do atendimento as demandas da sociedade atual, e as novas formas de acesso ao conhecimento. Logo, com fins de alcançar esta meta, é colocado ainda que “pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas” (UNESCO, 1998). Portanto, o que se procura contemplar aqui são as dimensões social, cultural, econômica e tecnológica que cercam a vida dos estudantes universitários, procurando oferecer uma educação que os auxilie não só a profissionalização, mas também que esteja inserida em um determinado contexto histórico e social.

É relevante salientar até aqui que o que se pretende ao se falar de inovação no ensino não se limita apenas a incorporação das TDIC, a aplicação de metodologias e teorias didáticas, mas de formas diferenciadas de se entender e trabalhar o conhecimento de acordo com a realidade de cada instituição. Em concordância encontramos em Masetto (2012, p.25) que “não será qualquer alteração casual, moderna ou oportunista que poderemos assumir como inovação”. Pois, de acordo com o autor, a inovação só acontece à medida que as concepções antigas não sustentam as demandas da sociedade atual, levando a mudança. Assim, para atender pelo termo de inovação, as práticas de ensino tecem um rompimento com a lógica da transmissão e da reprodução, levando em consideração as necessidades na sociedade atual, não se apoiando em um instrumento ou recurso em si.

Certamente, para que possamos considerar que houve de fato um processo de inovação no processo de ensino-aprendizagem, estas deverão ser, conforme coloca ainda Masetto (2012), alterações relevantes, integradas e coesas, em coerência com as novas propostas para o próprio ensino superior provenientes das mudanças sociais e das novas concepções de universidade profundamente vinculadas a um novo processo de aprendizagem a ser desenvolvido, ou ainda, de uma nova proposta de trabalhar com o conhecimento nos nossos dias.

Em continuação, ainda segundo o documento da UNESCO (1998), novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais. Não obstante, ainda é posto que novos métodos pedagógicos pressupõem novos métodos didáticos, e desta forma “precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade” (UNESCO, 1998). Em vista disso, tornar-se-á necessária uma prática pedagógica emancipatória que se perfaz em uma aprendizagem que enxerga o homem de maneira holística, levando em conta suas múltiplas inteligências, buscando desafiá-lo e estimulá-lo a partir de uma aprendizagem problematizadora, colocando o estudante na posição de sujeito do seu conhecimento.

Na tentativa de alcançar tais anseios, muitas IES (a exemplo da IFISUL-RS, PUC-RS, PUC-SP e UFPE, pela similaridade a esta pesquisa), junto a seus professores têm buscado alternativas viáveis de melhoria na qualidade de ensino, bem como de aprendizagem de seus estudantes, investindo em estudos, normas e regimentos internos que auxiliam a implementação de metodologias à distância em seus cursos com o uso de TDIC, visando formar profissionais inseridos num pensamento complexo, crítico, reflexivo, que sejam capazes de enfrentar e atuar nas mais diversas situações, sabendo posicionar-se como profissionais e sobretudo cidadãos, conforme aponta os estudos aqui já citados das IES mencionadas acima.

Por fim, dado o cenário demonstrado, “a permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo” (VEIGA, 2012, p. 6). Visto que as exigências e novos paradigmas posto pela cultura impetrada vem impactar diretamente a formação desses profissionais, podendo ser necessária uma revisão nos currículos que visam pertinência às novas exigências postas pela SI, para um pleno e competente exercício profissional.

2.2.1 O Professor universitário na EAD e no Ensino Semipresencial

Falar de educação na cultura digital implica compreender os mais variados espaços em que ela acontece, sejam eles: formais, informais e não-formais. E mais que isso, como ocorre a atuação dos professores nestes espaços diversificados e sobretudo que habilidades e saberes são empregados. A ênfase aqui será dada aos espaços de ensino aprendizagem na EAD e no ensino semipresencial. Pois, em nossa concepção a ensino presencial, bem como suas práticas estão

em simbiose com as anteriores, visto que os processos de planejamento, execução e avaliação tem sua lógica e raízes nas práticas presenciais. Cabe salientar aqui, que trataremos e consideraremos a EAD neste estudo, pois a Portaria nº 1.428/2018, bem como suas versões anteriores, preveem que as disciplinas podem também ser ofertadas totalmente à distância.

De acordo com o artigo 1º do decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da LDBEN, de 20 de dezembro de 1996 considera a educação a distância

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

O principal desafio aqui é a compreensão adequada da legislação, no intuito de assegurar que os processos de ensino-aprendizagem ocorram com qualidade e sobretudo conforme as orientações inscritas na lei. Embora a EAD esteja bem explicitada e embasada no trecho acima, deve-se levar em conta de que a LDBEN, estabelece apenas bases para a educação nacional, não estabelecendo regras finais, mas servindo de diretriz para a legislação precedente.

Já na conceituação de EAD apresentada por Moran (2002, p. 1) “a educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar junto através de tecnologias de comunicação”. Portanto, encontramos a presença das tecnologias como o meio pelo qual são mediatizados professores e estudantes, trazendo também que podem acontecer momentos presenciais.

Na definição proposta por Moran; Masetto e Behrens (2006), a educação a distância é tratada como processo de ensino aprendizagem, diferente do decreto nº 9.057/2017, que define como modalidade educacional. Colocam ainda que este processo é mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente e não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectas, interligados por tecnologias. Trazendo neste ponto, assim como as demais, a presença da temporalidade e espacialidade e a mediação através das TDIC.

Para este estudo, não consideraremos EAD como modalidade, mas sim como educação, onde seu processo educacional seja mediatizado pelas TDIC. Agora sabendo dos conceitos que aqui aceitamos para a EAD, é preciso trazer definições do que é a ensino semipresencial para prosseguir com nossa reflexão. Desta forma, traremos inicialmente a definição posta na

legislação que aparece pela primeira e última vez (até o presente momento) por meio da portaria nº 4.059/2004 onde é definida como

(...) quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

Na definição posta pela portaria acima, podemos observar que para o ensino semipresencial consideram-se que as atividades propostas sejam focadas na auto-aprendizagem dos estudantes, deixando caber a interpretação de que utilizar o semipresencial remete a uma maior autonomia dos participantes. E que estas mesmas atividades deveriam ser organizadas utilizando as TDIC. Não encontramos menção que especifique em que espaços e tempos deveriam ser concretizadas, e também se essas atividades deveriam ter continuidade em espaços educativos presenciais. Mas se levarmos em consideração a época em que foi homologada a portaria, vivíamos o prelúdio para legislação do ensino semipresencial.

Após a publicação desta portaria, as que foram homologadas *a posteriori*, não se reportaram mais a denominação semipresencial¹⁶, sendo substituídas por: emprego de disciplinas em que sua carga horária utilize em todo ou em parte, a **modalidade a distância** ou **metodologias à distância**. No entanto, pesquisadores da área educacional trataram de definir e estudá-la, dentre as denominações empregadas encontramos: educação semipresencial, ensino misto, educação bimodal, e mais frequentemente: *blended learning* ou ensino híbrido.

Em seu estudo sobre a educação semipresencial Voigt (2007, p. 65) a define como “uma ponte que liga a modalidade presencial clássica com a moderna educação a distância, possibilitando usufruir das vantagens das duas”. Segundo ele, a figura da ponte não quer ser apenas uma opção conciliatória. Ela aparece para permitir o trânsito entre os dois lados (presencial e à distância), e existe em função dos lados e não em função de si mesma. Às vezes, se permanece mais tempo em um lado, às vezes, no outro.

Da mesma forma, Tori (2009) assinala que, o ensino híbrido é a tendência de combinar atividades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem online, com atividades desenvolvidas para o ensino-aprendizagem presencial. Outrossim, segundo Moran (2015) o ensino híbrido vem integrar as atividades de sala de aula com as digitais e as presenciais com as virtuais. Não

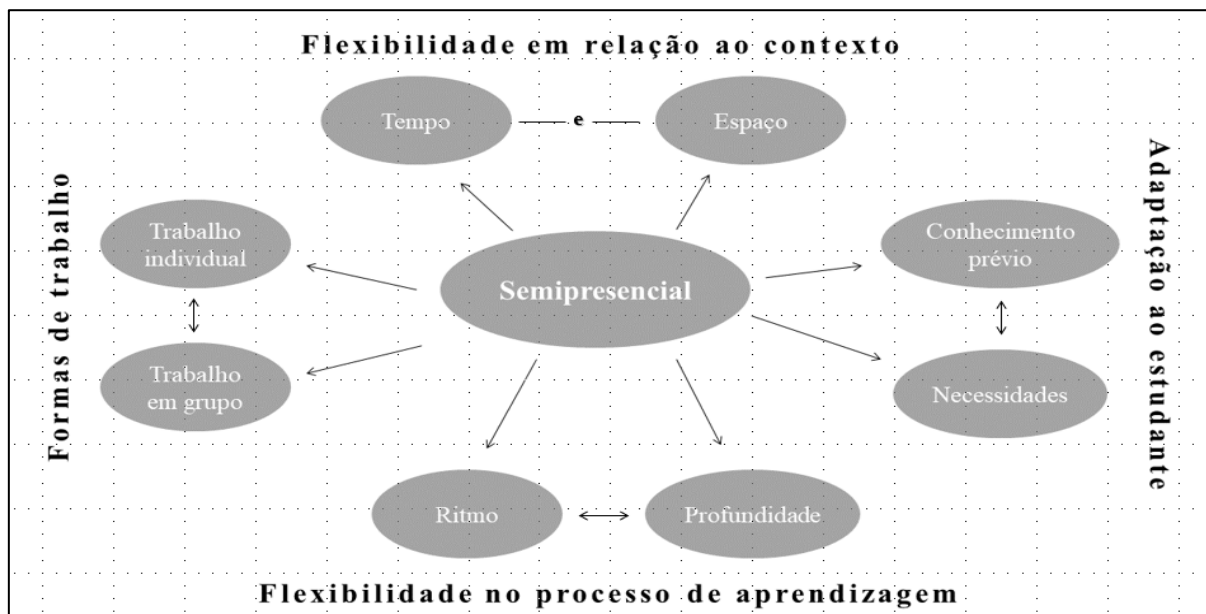
¹⁶ Utilizamos até aqui o termo modalidade semipresencial, pois é desta maneira que se reporta de acordo com a Portaria 4.059/2004. A partir deste momento em diante, utilizaremos o termo ensino híbrido, tendo em vista que é desta forma que os autores que dialogamos veem denominando a modalidade, e para manter um padrão quanto a denominação, evitando confusões a leitura e entendimento do texto.

nos aprofundaremos aqui nos conceitos referente ao ensino híbrido, pois abordaremos com maior clareza de detalhes no próximo capítulo desta pesquisa¹⁷.

Voigt (2007) procura ainda deixar claro que, naturalmente não é a simples combinação das modalidades, a maneira de combinar que é decisiva. Neste cenário, remetendo-nos a metáfora da ponte posta pelo autor, o responsável em fazer os movimentos transitórios através da ponte, é o professor. É ele quem dará as orientações, o controle, o planejamento, a avaliação das atividades nos momentos presenciais e à distância, como também a combinação destas modalidades. Para substanciar suas colocações traz ainda aspectos que podem ser contemplados através de uma educação que verse a semipresencialidade (Figura 3).

Diante destas possibilidades vistas na **figura 3**, incumbe-se o professor enquanto mediador ressignificar sua ação docente, assumindo novos papéis, planejando situações de aprendizagem pertinentes neste cenário marcado pela interatividade e hipertextualidade, não queremos passar aqui a visão do professor como salvaguarda da educação, mas trazer a reflexão de que seus esforços em oferecer um ensino atualizado, com vistas nas necessidades dos estudantes frente a uma cultura eminentemente digital, pode ser elemento importante para começarmos a oferecer uma educação que vise o qualitativo e não o quantitativo, que prepare os estudantes para os desafios da vida na atualidade.

Figura 3 – Diagrama de Voigt



Fonte: adaptado de Voigt (2007, p. 55)

¹⁷ Trataremos na sessão nomeada “Ensino híbrido: quebrando barreiras entre a EAD e o ensino presencial.

Tais características solicitam dos professores uma organização complexa, pois é preciso contribuir na construção dos conhecimentos dos estudantes, assegurando: interação, colaboração e dialogicidade; para que possam aprender sozinhos, com seus pares e sempre que necessário contar com auxílios do professor.

Em meio ao acesso irrestrito de informações na internet a qualquer hora e qualquer lugar, e o fato de que as pessoas e sobretudo os jovens vêm adquirindo conhecimentos e habilidades por suas próprias descobertas na rede, conseguimos observar nesse processo não só o consumo, mas também a produção de informação por eles. Por conseguinte, conforme afirma Moran (2007, p. 23), um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa e escolher as que verdadeiramente são importantes entre tantas possibilidades, compreendendo-as de forma cada vez mais abrangente e profunda.

Mediante a complexidade que adquire o fazer docente mediado por TDIC, faz-se preciso frisar que o contexto de formação de especialista em conteúdo, observado na docência do ensino superior, por exemplo, não é suficiente para atuar em EAD ou no semipresencial (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Pois se no ensino presencial a introdução das TDIC, deram novos rumos as formas de aprender e ensinar, nos contextos à distância e híbridos, a docência ganha um novo significado.

Nessa perspectiva, corroboramos com Rosa (2015) quando reflete que o desafio da atualidade é compreender como o docente que atua em ambas as modalidades (presencial e a distância = semipresencial), organiza seus planejamentos, sabendo diferenciar uma didática necessária em cada um destes contextos, garantindo que em todos os casos se gere a apropriação e construção do conhecimento por parte dos estudantes (BELLONI, 2012; ROSA, 2015). Dado o exposto, não poderíamos deixar de por em questão a formação destes profissionais, pois é comum encontrarmos professores transpondo as práticas do presencial quando usa as tecnologias, quer seja pela falta de experiência, ou até mesmo de uma formação inicial ou continuada que o tenha visado o preparo deste profissional para docência em meio digital.

Professores com pouca ou nenhuma experiência ou formação na utilização das TDIC, prepararam suas aulas em prol da tecnologia, tendo propensão por uma visão utilitarista das TDIC, pois não foram privilegiados numa formação para e com as tecnologias. Eventualmente Kensi (2005), destaca que professores mal capacitados, tendem a reproduzir com os computadores os mesmos procedimentos tradicionais que estavam habituados a realizar em sala de aula. É fato, que não podemos discordar que a formação docente neste sentido, auxilia o

professor não apenas a manusear e conhecer as TDIC que estão ao seu dispor, mas de explorar seu potencial educacional, utilizando-as como um recurso pedagógico que atrelado a sua prática cotidiana proporcione um cenário diferenciado de aprendizagem.

Torna-se claro aqui a necessidade de uma formação contínua e integradora. Sobre isso Belloni (2012) afirma que o fundamento de integrar as tecnologias ao ensino sustenta-se em tratá-la como recurso pedagógico, de forma a incentivar nos professores e estudante um uso ativo, interativo, e especialmente crítico das mídias. A autora põe também que diante desses novos panoramas o professor terá necessidade de atualização constante. Neste sentido, almejando privilegiar os mais variados contextos educacionais presentes na cultura digital.

Belloni (2012) defende que a formação de professores para o ensino presencial e à distância – e vamos além quando propomos que deve incluir também uma formação para o ensino híbrido –, incorpora 03 (três) dimensões básicas, são elas: a pedagógica, a tecnológica e a didática. Trataremos as dimensões de forma breve, deixando claro que acreditamos na indissociabilidade das três dimensões básicas citadas pela autora. Posto que isoladamente as dimensões não dão conta de uma formação que prepare o professor de forma eficiente e suficiente para compreender o sentido de utilizar as TDIC nos processos de aprendizagem.

Na dimensão pedagógica Belloni (2012) elenca os conhecimentos provenientes do campo da Pedagogia, ou seja, conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem, Psicologia, ciências cognitivas e humanas. Busca-se enfoque em teorias da aprendizagem que desenvolvam habilidades de autonomia e pesquisa, baseadas no protagonismo do estudante. A dimensão tecnológica “abrange as relações entre tecnologia e educação em todos os seus aspectos” (BELLONI, 2012, p.88). Ou seja, a familiarização com as tecnologias disponíveis ao professor, trabalhando aspectos relacionados a planejamento, avaliação e produção de material didático. Já na dimensão didática, que se relaciona mais diretamente a tecnológica, a autora propõe que esta abrange os conhecimentos específicos referentes a área de formação do professor, buscando atualização constante, tanto no que diz respeito a questão didática quanto à tecnológica, utilizando as TDIC disponíveis.

Destarte, temos dentre os variados saberes docentes, o saber tecnológico, que termina ficando a cargo dos saberes ditos experienciais (abordados na próxima sessão) para poder ser desenvolvido, exercitado e moldado na estrutura cognoscente dos professores. O que queremos salientar aqui, é que os currículos das universidades pouco versam uma formação tecnológica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2015) – sendo um dos grandes desafios para as IES e para os

docentes – e diante da incorporação da docência virtual, é proeminente a implicação de novos saberes.

Haja vista, a deficiência de formação é apenas um dos lados da moeda, a oferta eficiente de infraestrutura e equipamentos pelas instituições de ensino ainda é outro problema persistente que os professores precisam enfrentar (MORAN, 2015; BELLONI, 2012).

Na próxima sessão iremos aclarar alguns conceitos trabalhados até aqui, buscando melhor explicitar o lugar do professor nestes contextos educacionais mediatizados pelas TDIC, buscando refletir sobre seus saberes e mediação pedagógica.

2.3 SABERES DOCENTES E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: A DOCÊNCIA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Ser e formar-se professor ultrapassa os muros das instituições, a mera aplicação de teorias e metodologias. Convém dizer que ser professor, compete a construção e a mobilização de saberes. Exige consciência crítica, demandando uma ação rigorosa e pragmática atuando em prol do estudante e de sua realidade. Mas, demanda também uma construção interna de si, enquanto sujeito, profissional e cidadão. Sob o mesmo ponto de vista, Rosa (2015, p. 57) analisa que ser professor “é ser consciente de que sua ação demanda um rigoroso processo de escolhas, reflexão, adequação, ressignificação”. Portanto, não poderíamos deixar de discutir a formação do professorado e o que ela representa na construção identitária e cognoscitiva.

Diante disso, Tardif (2011) indica que os saberes de um professor são uma realidade materializada através de uma formação, assim como também de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele. Posto isto, podemos refletir e concluir que a formação desse profissional não se dá suficientemente apenas no espaço da graduação inicial, pois ainda conforme o mesmo autor, esta visa apenas habituar os estudantes às práticas profissionais do ofício fazendo delas práticas reflexivas (TARDIF, 2012).

Neste sentido, cabe salientar que o professor vive em formação permanente, pois mesmo que não busque meios de formação oficial (especializações, mestrado, doutorado, por exemplo), o próprio cotidiano de sala de aula no decorrer de sua vida profissional o auxilia nesse processo, através de suas vivências colocando-o em contínuos desafios e aprendizagens. Seguindo este raciocínio, Nóvoa (1995) nos indica que não se constrói uma formação por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Logo, para refletir acerca dos saberes docentes trazemos novamente para reforçar e confirmar o que temos posto até aqui, as ideias de Tardif (2011, p. 14) expondo que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar 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”.

Na tentativa de esclarecer e explicar melhor esses saberes, Tardif (2011) propõe um modelo tipológico onde busca identificar e classificar os saberes dos professores (Quadro 1).

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 (2011, p. 63).

No entendimento do autor, todos os saberes aqui apresentados são utilizados de forma integrada no trabalho docente, variando de acordo com a realidade de cada professor, no contexto de sua profissão e da sala de aula. Podemos observar ainda no trecho acima, que o autor entende que os saberes estão sempre em um *continuum*, em constante processo de reconstrução. E são esses saberes ainda que ajudam e determinam o perfil identitário do professor, perfazendo sua ação docente e em consequência sua práxis.

Neste processo classificatório Tardif (2011) busca dar conta do pluralismo dos saberes, ao invés de propor critérios internos que permitissem discriminar e compartimentar em

categorias diferentes. Logo, o autor coloca em destaque as fontes de aquisição e seus modos de integração na práxis docente.

É interessante observar que todos os saberes convergem entre si, e nos mostram que não são oriundos de uma só fonte e muito menos se encerram aqui. Eles são construídos e adquiridos em um longo e contínuo processo que se estende ao percurso formativo do professor. Derivando assim, por exemplo, das experiências do indivíduo com outros professores ao longo de sua vida escolar, de sua prática cotidiana, de formações continuadas, do seu contexto social, de sua leitura mundo e de tantas outras variáveis que envolve sobretudo as suas histórias de vida.

Cabe salientar que conforme o autor, de todos os saberes apresentados no **quadro 1**, com ressalva dos experienciais, são provenientes de variadas fontes, sendo denominados por ele como saberes de segunda mão (TARDIF, 2011), pois são provenientes de fontes relacionadas as suas formações, das suas vivências pessoais, ao seu ambiente de trabalho, dentre outros fatores que extrapolam sua atuação.

Até aqui trabalhamos com as concepções à luz dos estudos de Tardif (2011), no entanto é importante destacar que outros autores também foram consultados. Entre estes destacamos, os estudos de Gauthier et. al. (1998), Pimenta e Anastasiou (2002) e Cunha (2004). Esta última autora, desenvolveu seus estudos com base em Maurice Tardif. Dessa maneira no **quadro 2**, apresentamos as classificações estabelecidos por estes em ordem cronológica, nosso intuito é fornecer uma sinopse dos principais estudos na temática.

No quadro 2, podemos observar ainda a variedade de classificações que foram pautadas por cada autor, que atenderam aos estudos da realidade em uma dada época, envolvida por um contexto histórico social. Portanto, com isso para compreender e analisar a atuação docente, identificando através destas classificações em quais as fontes foram adquiridas os saberes dos professores. Pois, mesmo que atuem em uma mesma instituição, cada sujeito é único e conta com saberes específicos, além disso atuam em contextos diferentes.

Com base no que foi colocado até aqui, trazendo a discussão para os moldes, textos e contextos da SI, entendemos que é imperativo ao professor as habilidades, saberes e práticas necessárias para atuar pedagogicamente, utilizando conhecimentos para atuar conscientemente. Para tanto, procuramos dialogar com Tardif (2011) quando atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes dos docentes. Compreendendo, em suma, que “esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento

das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)” (TARDIF, 2011, p.60), conferindo a identidade docente, que deste ponto de vista é mutável e transforma-se conforme o contexto vivenciado.

Quadro 2 – Classificação dos saberes docentes na visão de vários autores

Gauthier et. al. (1998)	Pimenta e Anastasiou (2002)	Cunha (2004)	Tardif (2011)
<ul style="list-style-type: none"> - Saber disciplinar; - Saber curricular; - Saber das ciências da educação; - Saber da tradição pedagógica; - Saber experiencial; - Saber da ação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes da experiência; - Saberes da área do conhecimento; - Saberes pedagógicos; - Saberes didáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os relacionados com o contexto da prática pedagógica; - Os relacionados com a ambiência de aprendizagem; - Os relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; - Os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; - Os relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; - Os relacionados com a avaliação da aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes profissionais; - Saberes disciplinares; - Saberes curriculares; - Saberes experienciais.

Fonte: a autora (2019).

Neste ponto, a partir das colocações de Tardif (2011), os saberes necessários para atuar com as tecnologias em nossa época, ficam quase sempre a nosso entender, à sombra nos saberes ditos experienciais. Pois, adentrando novamente a questão da formação dos professores pouco ou nunca privilegiam o uso e as metodologias para se trabalhar com as TDIC (BELLONI, 2012; ANASTASIOU; PIMENTA, 2002). Então, a aproximação dos saberes tecnológicos vem se dando de forma pessoal, através de especializações, ou de estudos independentes, da troca de experiências com seus pares, etc.

Expandindo nossa reflexão sobre os saberes tecnológicos, Mishra e Koehler (2006) propõem uma teoria que visa a compreensão por parte dos professores para a integração e apropriação do conhecimento por meio das TDIC, a qual denominam de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), em português: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Tecnológico. Sendo embasada no conceito elaborado e defendido por Schulman (1986) sobre o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC).

No modelo proposto argumenta-se que existem três principais fontes de conhecimentos dos professores, a tríade: conteúdo (conhecimento dos professores sobre o assunto a ser apreendido ou ensinado), pedagógico (profundo conhecimento dos professores sobre os

processos, práticas ou métodos de ensino-aprendizagem) e tecnológico (conhecimento da tecnologia digital, relativas a seu uso e manuseio) (MISHRA; KOEHLER, 2006). Alegam que o núcleo de seu argumento está no entendimento de que não há uma única solução tecnológica que se aplica para cada professor ou situação educacional, pois qualidade de ensino requer a compreensão das complexas relações entre conteúdo, pedagogia e tecnologia. Nesse sentido, não existe a visão unidade e sim uma integração de fatores que buscam alcançar efetivamente aprendizagem.

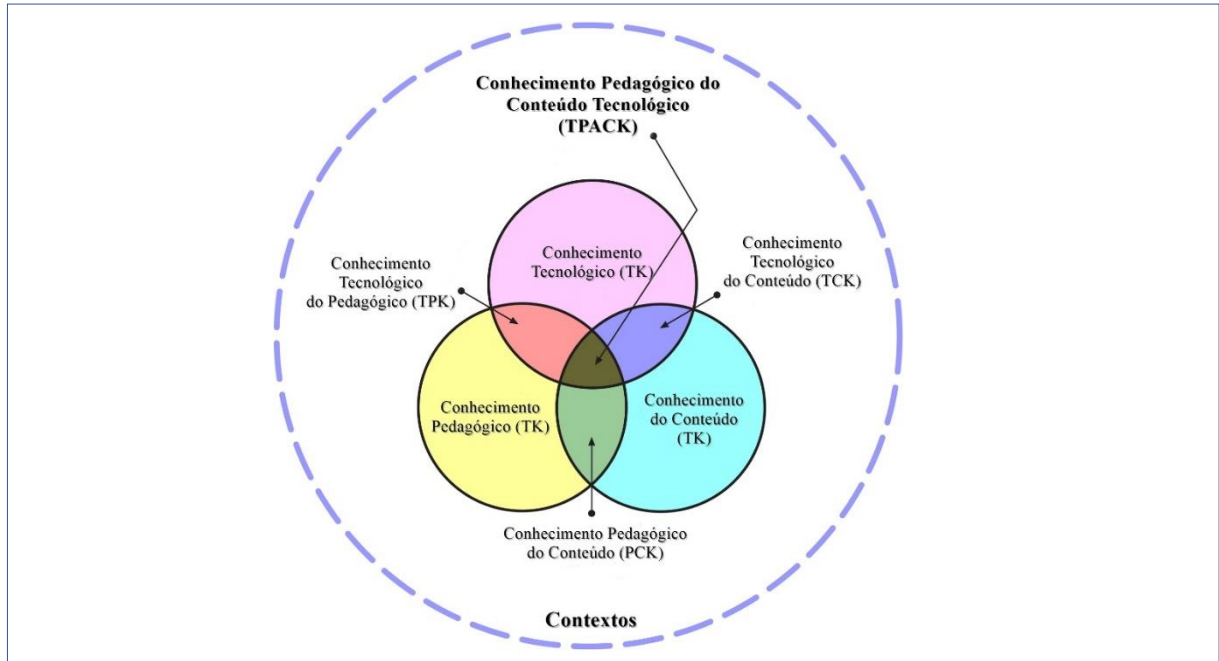
Os autores destacam que igualmente importantes para o modelo são o **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK)**, o **Conhecimento de Conteúdo Tecnológico (TCK)** e o **Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK)**. No **PCK**, Mishra e Koehler (2006) caracterizam ser consistente e similar à ideia de Shulman (1986), estando relacionado a transposição do conteúdo para o ensino por parte do professor. Já o **TCK**, é o entendimento da maneira pela qual conteúdo e tecnologia se relacionam e se influenciam. Os autores afirmam que entender o impacto da tecnologia nas práticas e no conhecimento de uma determinada disciplina é fundamental para o desenvolvimento de recursos tecnológicos apropriados para fins educacionais. Finalmente, o **TPK**, como explicam os autores, parte-se na compreensão de como o ensino e aprendizagem podem mudar quando determinadas tecnologias são usadas de maneiras específicas. Isso inclui conhecer as possibilidades e restrições pedagógicas, em uma compreensão aprofundada das limitações e vantagens das TDIC e dos contextos disciplinares dentro dos quais elas funcionam.

Se visualizarmos a Figura 4, podemos observar em primeiro plano, nos círculos principais, três categorias primárias e dominantes do conhecimento: **tecnológico, pedagógico** e do **conteúdo**. Nos pontos de intersecção aos pares destas, surgem tipos distintos de conhecimento em um híbrido entre eles: **TPK, TCK e PCK**. O que nos faz perceber a necessidade de interpretá-la em múltiplos olhares. Fica claro até aqui, que se deve considerar os conhecimentos em separado, mas também suas relações, pois são estas que dão origem a conhecimentos derivados, mais complexos e abrangentes.

Evidenciamos ainda, que todas as categorias isoladamente ou não, sofrem influências diretamente ligados ao meio e seus contextos (social, cultural, econômico, etc). E por fim, na intersecção central na união de todos os conhecimentos (primários e secundários) surge a proposta **TPACK**. Vale ressaltar que neste modelo não se pretende demonstrar que a tecnologia

é a salvaguarda dos problemas de ensino-aprendizagem, os autores tentam demonstrar que a união da tríade, pode auxiliar a potencializar práticas de ensino com o uso das TDIC.

Figura 4 – Modelo TPACK.



Fonte: adaptado de Mishra e Koehler (2006).

Diante deste cenário, reflete-se trabalhar em contextos híbridos evidencia a necessidade de uma ressignificação nas posturas e competências por parte dos professores na cultura do conhecimento. Ou seja, o professor deixa de ser o especialista dos conteúdos ministrados, atuando mais como um mediador. Pois, “se o professor atua como um guia e facilitador, os alunos precisam assumir a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 150). Destarte, os alunos passam a ter maior autonomia dos seus processos de aprendizagem.

Temos então que, o planejamento e a organização que ficam a cargo do professor, na sala de aula online, possuem papel determinante nas interações e experiências de aprendizagem que os alunos terão, tendo em vista que em determinados momentos as TDIC carecem do intermédio do docente, para vir a estimular no estudante movimentos de interatividade e colaboração através de atividades guiadas e dos *feedbacks*, pois é ele que dará sentido ao seu uso através de seus objetivos de ensino, conforme coloca em evidência Pallof e Pratt (2004).

Dentro desta perspectiva interativa, colaborativa, multimodal e sociocultural do processo de ensino-aprendizagem, onde “na sala de aula online, o compartilhamento das reflexões não só transforma o aluno individualmente, mas também o grupo e o professor”

(PALLOFF; PRATT, 2004, p. 28), sendo a ação docente mediada pelas TDIC, uma ação compartilhada. Já não depende de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino (KENSKI, 2007).

Zabala e Arnau (2010) afirmam que qualquer competência implica em conhecimentos relacionados a habilidades e atitudes. Sendo assim, para atuar nos espaços educativos da atualidade, torna-se necessário que os professores adquiram uma postura diferenciada, (tendo em vista que o conhecimento e aprendizagem não estão mais centrados na emissão de dados de uma parte a outra), principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e atitudes que sejam compatíveis frente a rede de informações e conhecimentos da *web*, frutos de uma inteligência coletiva e compartilhada.

Apontamos ainda para a seriedade de refletirmos sobre as práticas e concepções que norteiam o ensino e a aprendizagem integrados ao uso das tecnologias digitais, principalmente nos espaços com propostas de ensino que envolvem momentos de ensino híbridos. Pois é preciso compreender quais as dificuldades que professores encontram neste percurso, que apresenta uma ampla diversidade de formas de aprender e ensinar em uma sociedade eminentemente heterogênea, com uma ampla oferta de recursos à sua disposição e que ainda se deparam com dificuldades para explorar todo seu potencial.

Para a discussão teórica, em título de pesquisas nacionais, optamos em dialogar com a dissertação de Oliveira (2012) pela similaridade com este estudo, tratando de temas de nosso interesse. Seu estudo aponta que, para o desenvolvimento de uma disciplina híbrida, é necessário que o docente adquira um conjunto de saberes que vão muito além do conteúdo específico de sua área, alertando para o fato de que docentes precisam ser motivados a buscarem formação continuada para uso das TDIC e a perceberem esse processo como um recurso a ser utilizado para suprir sua falta de formação para o uso pedagógico das tecnologias. Ademais, o autor evidencia a falta de saberes tecnológicos e pedagógicos por parte dos professores (sujeitos de sua pesquisa), que trabalhavam na modalidade híbrida.

Oliveira (2012), assegura que as práticas do presencial são transpostas para o ensino híbrido, afirmando a emergente necessidade de propostas que envolvam práticas educacionais críticas e criativas, que garantam a capacidade de diálogo e interação. Conclui que os saberes utilizados pelos professores dentre de contextos híbridos de ensino ainda precisam ser

estudados, a fim de qualificar as práticas pedagógicas com vistas a evidenciar como estão sendo planejadas e ofertadas as disciplinas semipresenciais em cursos presenciais de IES no Brasil.

Destarte, é urgente superar modelos ultrapassados que até hoje são sustentados nas IES (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002), na busca de uma ressignificação de uma cultura universitária arraigada em um modelo anacrônico de ensino, que de longe não condiz com as expectativas de uma educação na cultura digital. Todavia, deve-se optar por práticas que explorem as potencialidades das TDIC como recurso pedagógico, explorando a inovação no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, a legislação brasileira, desde 2001, tem aberto a possibilidade de implementação de um ensino híbrido, entendido como “qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo (HORN, 2015. p. 34). À vista disso, os professores têm a alternativa de articular momentos presenciais e à distância, possibilitando vivências compartilhadas em espaços personalizados, organizados e adaptados a atender as necessidades dos alunos.

Ressaltamos que, o conceito de inovação citado anteriormente, para esta pesquisa, será desenvolvido a partir de Masetto (2012), quando trata como um conceito amplo e multidimensional, não se voltando a aparência, mas sim a elementos de uma proposta educacional que venha abranger uma instituição educativa como um todo, e não apenas em partes isoladas. Logo, apontamos que utilizar as TDIC no planejamento e execução de aulas, não faz de nenhuma prática pedagógica inovadora, sem que antes disso haja uma verdadeira apropriação desses recursos por parte dos professores e alunos. Para isso, é preciso pôr em ação práticas não reprodutivas, em processos autorais de cocriação, na descoberta de possibilidades de se alçar o novo, o criativo, reconhecendo-se como sujeitos ativos na reconstrução de seus conhecimentos.

Dessa forma, pudemos até aqui refletir sobre os desafios encontrados pelos professores diante da cultura digital, como a falta de preparação e formação, de domínio técnico das TDIC e do desenvolvimento dos saberes e dimensões necessários para utilizar as tecnologias, dialogando sobre os saberes docentes e como eles são adquiridos e construídos, ao passo que pudemos refletir sobre os conceitos de ensino à distância e semipresencial, bem como a atuação dos professores nestas modalidades. No próximo capítulo nos aproximaremos mais ainda da

compreensão do questionamento deste estudo, trazendo a reflexão e algumas aproximações sobre o ensino híbrido, adentrando finalmente ao “terreno em obras” da portaria dos 20%.

3 A IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA DOS 20% EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS E POSSIBILIDADES

Os esforços para a expansão das possibilidades interativas no fazer pedagógico, através da implantação e ampliação do ensino semipresencial – também denominada *b-learning*, *blended learning*, educação híbrida ou bimodal –, conforme defende MORAN (2005), é reflexo de uma crescente tendência educacional nas IES, que busca atualizar seus currículos no sentido de alcançar e alçar práticas que se aproximem cada vez mais da realidade de seus estudantes.

Além disso, busca-se expandir os espaços de ensino e aprendizagem para atender a uma sociedade cada dia mais tecnológica, conectada, acelerada e imediatista. Encontrando nesta modalidade o híbrido, numa combinação entre uma aprendizagem *online* e *offline* e em contrapartida valendo-se da ubiquidade inerente as TDIC e da conectividade à *web*, como alternativa viável para ampliação dos espaços educativos, através da mescla dos momentos presencial e à distância.

Neste capítulo exploramos o conceito e as características do ensino híbrido, já mencionado no capítulo anterior e revisaremos a portaria dos 20% nas prerrogativas da lei.

3.1 ENSINO HÍBRIDO: QUEBRANDO BARREIRAS ENTRE A EAD E O ENSINO PRESENCIAL

Cada dia mais as tecnologias penetram em nosso cotiado, influenciando nos mais variados setores, mesmo os escolares e/ou acadêmicos. Por mais que haja resistência de muitos professores, as tecnologias adquiriram uma ubiquidade sem precedentes. Assim, profissionais da educação passam a fazer parte deste novo contexto social, econômico e cultural, e principalmente parte deste novo contexto de aprendizagem ubíqua¹⁸, que pode acontecer em qualquer momento, em qualquer espaço. Aqui o maior desafio está em filtrar em meio a tanta informação, aquilo que de fato irá trazer contribuições. Assim, a responsabilidade com o

¹⁸ Santaella (2013) define aprendizagem ubíqua como as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. Segundo a autora desde o surgimento das redes de informação alimentadas pela internet e baseadas em nós interligados, denominadas por ela como tecnologias do acesso, a aprendizagem ubíqua já havia começado a se insinuar graças às vantagens que as redes apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação. Com a evolução da internet, o surgimento da *Web 2.0* e o aparecimento de dispositivos móveis que cabem na palma de nossas mãos, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço e a informação já é acessível de qualquer lugar. Os artefatos móveis evoluíram nessa direção, tornando absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. “Por permitir um tipo de aprendizado aberto, que pode ser obtido em quaisquer circunstâncias, a era da mobilidade inaugurou esse fenômeno inteiramente novo” (SANTAELLA, 2013, p. 23).

processo de ensino e aprendizagem passa a ser dividida de maneira igual entre estudantes e professores.

Atento às mudanças que haviam ocorrendo no meio educacional, o governo brasileiro, através do Ministério da Educação (MEC), publicou em 2001 a primeira versão da conhecida “Portaria dos 20%”, que visava regulamentar as práticas híbridas de ensino de modo a flexibilizar os currículos, horários e metodologias de ensino. Atualmente a Portaria já vai em sua quinta versão, sendo vigente a Portaria nº 1.428/2018. De acordo com o que é regulamentado pela portaria, as IES que tiverem pelo menos um curso autorizado pelo MEC, poderão utilizar 20% da soma total da carga horária do curso em disciplinas ofertadas no modelo híbrido, logo poderão ser ofertadas disciplinas totalmente à distância, ou com a porcentagem de atividades híbridas que o docente julgar necessário em seu planejamento.

Caracterizado pela união do ensino presencial e online, o ensino híbrido “trata-se de um ecossistema mais aberto e criativo” (BACICH; MORAN, 2015, p. 45), pois amplia os espaços de aprendizagem. Além disso, provoca transformações nas formas de interagir, representar o pensamento, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, como também ancora elementos novos à aprendizagem (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017). Desta forma, a educação híbrida vem na diligência de demonstrar que não existe uma única maneira de aprender, oferecendo conforme Christensen, Horn e Staker (2013, p. 3) “o melhor de dois mundos”, na mescla das vantagens e benefícios da educação *online* e presencial.

As instituições de ensino e os professores deveriam assegurar aos aprendizes possibilidades de desenvolvimentos novas habilidades no âmbito das TDIC. Assim, o ensino híbrido surge como uma proposta pedagógica que une o ensino presencial tradicional com a EAD, mediados por interfaces digitais, mesclando as duas realidades. No âmbito educacional o ensino híbrido é conceituado como

(...) qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo (...) híbrido (HORN, STAKER, 2015, p.34-35).

Neste sentido, o professor acaba exercendo uma ação mediadora diante do que é posto pelos autores como “elemento de controle do estudante”, dispondo-se a contribuir de forma efetiva, com sequências didáticas, num percurso delimitado (no tempo, no lugar, no caminho e no ritmo). Tudo integrado em um plano de ensino que estimule a autonomia e a cognição de maneira crítico-reflexiva, promovendo auto-aprendizagem diante da multimodalidade e hipertextualidade deste cenário.

Para Moran (2015, p. 59), ao tempo em que o aluno é o centro do processo, o professor no ensino híbrido possui papel de “design de caminhos”, caracterizando aquele que propõe e traça trilhas de aprendizagem, cabendo ao aluno escolher quais caminhos seguir. Temos ainda, conforme afirmam Horn e Staker (2015, p. 54) que “o ensino híbrido é o motor que pode tornar possível a aprendizagem centrada no estudante para alunos do mundo todo, em vez de apenas alguns privilegiados”, pois ele abarca metodologias de ensino acessíveis que não necessariamente necessita do digital, podendo ser utilizado também a tecnologia analógica e que não se desprende totalmente do espaço formal da sala de aula presencial.

Vimos salientar, nas palavras de Horn e Staker (2015), que ao utilizar um aplicativo em sala de aula, em algum momento, mesmo que com o seu uso os estudantes obtenham alguma forma de aprendizagem, logo, não significa que o ensino realizado neste espaço seja híbrido. Destarte, concordamos com as palavras de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), quando colocam que a integração das tecnologias digitais na educação pode ser feita de modo criativo e crítico, buscando sempre que possível desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações. Ainda conforme os autores, para que esta ideia se torne possível, como alternativa temos a elaboração de um programa educacional formal, ou seja, um planejamento conciso, com flexibilização do currículo, que busque a personalização do ensino, com estratégias dinâmicas para atender as necessidades dos estudantes.

Aprender nestes contextos significa desenvolver antes de mais nada, autonomia. Segundo Berbel (2011, p. 28) o professor contribui para promover a autonomia do estudante, quando

- a. nutre de recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b. oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c. usa de linguagem informacional, não controladora; d. é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e. reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos.

Logo, de acordo com o que é colocado por Bacich, Tanzi Neto & Trevisani (2015), em contextos híbridos o papel desempenhado pelo professor e pelos estudantes sofre alterações em relação à proposta de ensino considerado tradicionalista, e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias. Dessa forma, “a aprendizagem online é uma experiência transformadora. A capacidade de ler, refletir e responder abrem as portas para a aprendizagem transformadora” (PALLOFF; PRATT, 2004,

p. 28). Destacamos que as possibilidades de mudanças que carrega o ensino híbrido, residem nas formas que se propõe o uso das TDIC, atrelada ao protagonismo do estudante.

Quanto a uma a classificação, Horn e Staker (2015) apresentam distintas modalidades de ensino híbrido subdividas nos modelos disruptivos e sustentados. Os modelos de aprendizagem disruptivos (modelos *flex, a la carte*, Virtual Enriquecido e de rotação individual) são aqueles que rompem em vários aspectos com a sala de aula tradicional e abarcam maiores característica do ensino *online*, apresentando um perfil individualizado no qual o estudante monta seu próprio programa de aprendizagem.

Já os modelos sustentados (a sala de aula invertida, laboratório rotacional e rotação por estações), embora apresentem possibilidades de aprendizagem para além dos muros da sala de aula, não excluem a sala de aula tradicional. Conforme ponderam Bacich, Neto e Trevisan (2015), nesses modelos ocorre um processo de ressignificação da sala de aula, no qual novos elementos e recursos são adicionados, demandando, por sua vez, alterações nos papéis desempenhados por docentes e discentes.

Em suma, precisamos levar em consideração também, o fato de que mesmo familiarizados com as tecnologias, muitos estudantes não a utilizam voltadas ao ambiente educacional. Estão habituados a utilizar internet e computadores para pesquisas que na grande maioria das vezes não passam de verdadeiros “*Ctrl + c e Ctrl + v*” de informações de fontes não confiáveis, sem gestão de conteúdo e autoria, onde professores e estudantes possam buscar desenvolver capacidades para manipular a linguagem hipertextual, interagir, filtrar e produzir conteúdo na *web*, para que a partir disso possa haver a implementação do ensino híbrido com sucesso.

Dado este cenário, surge a “Portaria dos 20%” que vem legitimar e regularizar a adoção de ofertas à distância e/ou híbridas dentro de cursos presenciais reconhecidos pelo MEC, com vistas na época em incentivar e impulsionar a EAD e o ensino semipresencial nas IES, com o uso de TDIC, na busca de ofertar uma educação pautada para os estudantes do nosso século. Ao passo que, puderam regular uma prática que já vinha acontecendo dentro das instituições (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005), sem amparo na lei.

3.2 A PORTARIA DOS 20%: UM TERRENO EM OBRAS

Segundo Litto (2009), no Brasil como parte constitutiva da evolução da cultura *online* temos legislada a atividade do Ensino Semipresencial ou Ensino Híbrido de maneira inédita

através da Portaria 2.253/2001 que significou um prelúdio de ações normativas de regulamentação para esta modalidade de ensino.

Sua homologação representou, à época, um passo avançado naquele contexto histórico cultural, porque significou legalizar a utilização isolada de disciplinas a distância que alguns pesquisadores já vinham desenvolvendo e que poderiam ocasionar problemas jurídicos (MORAN; ARAÚJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005). A partir desta portaria, foi adquirida uma maior flexibilidade curricular nos cursos de graduação na modalidade presencial, além de uma relação mais estreita entre esta modalidade e a EAD, pois as IES encontravam-se autorizadas a ofertar pela primeira vez em seus cursos presenciais disciplinas, que em seu todo ou em partes utilizassem o método não presencial.

Desse modo, nos referimos a portaria como um “terreno em obras”, primeiramente pelo motivo de as instituições ainda buscarem a adequação de seus regimentos e currículos para institucionalizar pelas formas da lei e ao que ela se dispõe a resolver. Segundo, porque ainda encontramos interpretações equivocadas da portaria, pois seu texto em várias versões apresentou-se de forma confusa e não trazia definições para alguns aspectos que serão abordados posteriormente neste capítulo.

3.2.1 Entendendo a portaria...

Trataremos agora de examinar os textos da portaria cronologicamente desde de sua primeira versão revogada, até a última vigente. Com isso pretende-se diagnosticar e compreender as mudanças feitas em seu texto com o passar dos anos. Sua primeira versão datada de 18 (dezoito) de outubro de 2001 e visava o cumprimento do que determina o art. 81 da LDB, que articulava com relação a permissão de organizar cursos ou instituições de ensino experimentais.

Como já mencionamos anteriormente, a portaria de nº 2.253, para melhor nos situarmos no espaço e no tempo, tinha na época de sua publicação como governo vigente, o do presidente Fernando Henrique Cardoso atuando como ministro da educação tínhamos Paulo Renato de Souza, responsável pelo conteúdo do texto publicado.

Nesta versão, ficou estabelecido que as IES do sistema federal¹⁹ de ensino poderiam introduzir,

¹⁹ Na época essas instituições eram: as universidades, os centros universitários, as faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Conforme o Decreto nº 3.860/2001, em vigor na época, que dispunha da organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e outras providências.

Art. 1º (...) na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, **em seu todo ou em parte** (grifo nosso), utilizem **método não presencial** (grifo nosso) (Brasil, Portaria nº 2.253, 18 de outubro de 2001).

Ficava estabelecido aqui, que os cursos não poderiam exceder a vinte por cento do tempo previsto para integralização do respectivo currículo, colocando também que os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores seriam sempre presenciais, porém ainda não era claro as regras de aplicação do percentual. Além do mais, esclarecia que a introdução opcional de disciplinas previstas no caput não desobrigava a instituição de ensino superior do cumprimento do disposto no art. 47 da Lei no 9.394, de 1996, que se refere ao cumprimento dos 200 dias letivos.

Encontramos também que a oferta das disciplinas deveria incluir o uso das TIC para a realização dos objetivos pedagógicos. Já no artigo 3º dispunha que as universidades e centros universitários, não precisariam de autorização prévia do MEC para a oferta das disciplinas, mas que, no entanto, deveriam comunicar as modificações efetuadas em projetos pedagógicos à Secretaria de Educação Superior (SESu). Já as demais IES (as faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores), deveriam ingressar com pedido de autorização, acompanhado dos correspondentes planos de ensino, no Protocolo da SESu, MEC, como disposto do artigo 4º.

Devido às restrições impostas pela primeira versão, o MEC revoga a Portaria 2.253/2001 por meio da Portaria 4.059, publicada no dia 10 (dez) de dezembro de 2004. O presidente da época era Luiz Inácio Lula da Silva, e o ministro da educação Tarso Genro. Esta nova versão veio para esclarecer a questão do percentual máximo de atividades não presenciais, até então a portaria revogada deixava lacunas, cabendo diferentes interpretações quanto aos seus limites, como também as regras para sua aplicação, desburocratizando o processo de implantação da modalidade semipresencial, limitando-a somente aos cursos superiores reconhecidos pelo MEC.

No artigo 1º, parágrafo 2º dispõem-se que as disciplinas à distância podem ser oferecidas integral ou parcialmente, ficando desta forma, a cargo do professor ou da instituição a decisão, desde que não ultrapasse 20% da carga horária total do curso, como explica Farias (2006, p. 447), “(...) a distribuição de atividades não presenciais para um curso com 3.600 horas de carga horária, por exemplo, deve estar contida em 720 horas, a serem distribuídas nas disciplinas de um curso superior reconhecido”. Ou seja, as disciplinas podem ser oferecidas de forma parcial (sem quantidade mínima determinada pela resolução, ficando a cargo do docente a porcentagem

que lhe for conveniente trabalhar), ou integralmente à distância (100% da carga horária da disciplina), desde que a soma total de todas as disciplinas ofertadas nesta modalidade, não ultrapasse 20% da carga horária curricular total do curso.

Outra mudança que podemos perceber em relação a Portaria 2.253/2001 relaciona-se a mudança do termo “método não-presencial” para “modalidade semipresencial”, para designar a modalidade proposta. Logo, foi definida como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004). Em síntese, as situações de aprendizagem semipresenciais são construídas em ambiente presencial, sendo complementadas em espaços e tempos diferentes que convergem com os recursos tecnológicos, funcionando como uma extensão do espaço físico da sala de aula.

Vale ainda destacar que somente os cursos superiores reconhecidos poderiam fazer uso da semipresencialidade, na condição de executarem modificações nos planos pedagógicos e comunicá-las ao SESu. E diferente da anterior, na Portaria 4.059/2004 não só os exames finais, mas todas as avaliações deveriam ser realizadas presencialmente, “o que, por sua vez, também não impede que se possa avaliar atividades extraclasse, utilizando-as como parte da avaliação do aluno” (MANGAN; ORTH; DIAS, 2011, p. 6). Pois, eventualmente não havia em seu texto nenhuma recomendação impeditiva para este tipo de situação.

A Portaria de 2004 prevê ainda no artigo 2º, a oferta de disciplinas com a inclusão de métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado das TIC, assim como em sua versão anterior. Assim sendo, é no cumprimento do previsto neste artigo que “comumente entram em cena sistemas de gerenciamento de cursos com uso de *software* livre” (FARIAS, 2006, p. 443), a exemplo do *Moodle* e *Google Classroom*. Inclusive, ainda no mesmo artigo, inclui-se para auxílio no cumprimento e realização dos objetivos pedagógicos, a necessidade da atividade de um professor tutor “qualificado em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (BRASIL, PORTARIA Nº 4.059, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2004), aspecto não mencionado na portaria de 2001.

Além de se comunicar as modificações feitas nos projetos pedagógicos e os planos de ensino de cada disciplina que utilize esta modalidade ao SESu, as IES que pretendessem inserir a oferta de disciplinas semipresenciais a partir de 2004, deveriam comunicar a modificação dos

projetos ainda no SESu, mas os planos das disciplinas deveriam ser inseridos na pasta eletrônica do Sistema SAPIEns. E nela já não existia a separação burocrática das instituições do sistema federal, as regras eram válidas para todas igualmente sem exceções.

Doze anos depois, em 10 (dez) de outubro de 2016, é publicada a Portaria N° 1.134, revogando a Portaria 4.059/2004. Na época estávamos sob o mandato do presidente da república Michel Miguel Elias Temer Lulia, e o ministro da educação era Mendonça Filho. Essa terceira versão, veio com o intuito de ampliar o número de IES que poderiam ofertar disciplinas na modalidade semipresencial. Ficando estabelecido que “as instituições de ensino superior que possuam **pelo menos um curso de graduação reconhecido**” poderiam ofertar opcionalmente as disciplinas na modalidade a distância (BRASIL, PORTARIA N° 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016, grifo nosso).

Os momentos denominados semipresenciais pela versão anterior, agora fora denominado: modalidade a distância. Mas possuiu nos termos da lei o mesmo efeito que a denominação anterior.

Outra modificação, diz respeito a atualização dos projetos pedagógicos e planos de ensino, que antes deveriam ser submetidos ao SESu e Sistema SAPIEns, não mais aparecem como obrigatoriedade. A partir desse momento apenas se submetia quando “para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos **pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos**” (BRASIL, PORTARIA N° 1.134, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016, grifo nosso). Em vista disso, as instituições deveriam inserir somente a atualização do projeto pedagógico – não mais os planos de ensino –, dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade à distância.

Dois anos mais tarde, no dia 28 (vinte e oito) de dezembro de 2018, sob os últimos dias do governo do presidente da república Michel Miguel Elias Temer Lulia, e sob o comando do ministério a ministra Rossieli Soares da Silva, revoga-se a Portaria n° 1.134/2016, através da Portaria de n° 1.428.

A primeira alteração concebida, foi mais uma vez a mudança de nomenclatura, tínhamos “modalidade a distância”, e agora foi substituída por “metodologia a distância”, embora possamos encontrar várias vezes no corpo do texto o emprego do termo “modalidade a distância”. No entanto a nível de definição manteve-se o mesmo. Ainda no artigo primeiro, observamos uma novidade no que diz respeito a aplicação da portaria, determinando que para sua aplicação será observada a legislação educacional que dispõe sobre os atos autorizativos de

funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação na modalidade presencial e a distância.

Agora as disciplinas que forem implementadas na modalidade à distância (integralmente a distância) deverão constar na matriz curricular do curso, e o projeto pedagógico deverá indicar a metodologia utilizada nestas disciplinas e deverão atualizar os respectivos projetos submetendo-os a análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Outro detalhe: com relação a carga horária de 20%, é que não encontramos mais que as disciplinas podem ser ofertadas **integral ou parcialmente**. O que é posto agora somente prevê os procedimentos para disciplinas ofertadas **totalmente à distância até o limite de vinte por cento da carga horária total do curso**, mas também não proíbe em nenhum momento a oferta parcial.

As atividades pedagógicas presenciais deverão a partir de agora ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES, anteriormente não era feita esta exigência. Outra mudança, foi permitir a ampliação da carga horária de 20% para até 40% (art. 3º), desde que atenda alguns requisitos. São eles

- I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI, igual ou superior a 4 (quatro);
- II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância com Conceito de Curso – CC, igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Cursos – CC, igual ou superior a 4 (quatro); e
- IV - a IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Nesse contexto, ficam vetadas da ampliação os cursos de graduação presenciais da área da saúde e as engenharias. E dispõe também esta ampliação fica condicionada a observância dos limites estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior (DCN), definidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

O que diz respeito sobre o cumprimento dos 200 dias letivos, da atualização dos projetos pedagógicos e sua submissão a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação superior, somente quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação dos cursos, permanecem as mesmas regras.

E por fim, a partir de agora os cursos que tenham sofrido atualização para a oferta de disciplinas na modalidade a distância, excedendo o percentual de 20%, não se aplica a dispensa de avaliação *in loco* nos processos regulatórios de renovação de reconhecimento.

Atualmente nos encontramos quase duas décadas desde a publicação da primeira versão da Portaria dos 20%, passando pelos mais diversos momentos históricos e três governos diferentes. Pudemos observar que pouco se avançou com relação ao que se propõe a Portaria, no sentido de quase não se detalhar como deveria se dar o uso das TDIC, ou quais os objetivos educacionais que se propõe alcançar com sua implementação, ou até mesmo o porquê de se propor a ampliação do limite de 20% para 40%, tendo em vista que estamos tratando de implementar essa porcentagem em cursos de caráter presencial.

Outro aspecto a refletir é que em nenhum momento encontramos de que maneira pode ser feita a preparação dos docentes para atuar neste cenário, ou que políticas públicas de incentivo a formação continuada e permanente poderiam ser implementadas. Vimos que, embora alguns aspectos tenham sido esclarecidos, como a questão da distribuição da porcentagem dentro da carga horária dos cursos e das disciplinas, por exemplo (ver Quadro 3), muitos outros aspectos conceituais, técnicos, institucionais e políticos ficam à mercê de múltiplas interpretações, gerando dificuldades para a compreensão do texto e de sua finalidade.

Portanto, para uma melhor compreensão e visualização das principais alterações que a portaria acabou sofrendo ao longo dos anos, propõe-se o **Quadro 3**, que apresenta esses dados cronologicamente, explicitando tudo o que já foi mencionado até aqui.

Logo, diante de alterações da portaria explicitadas até aqui, que se resolveu a partir de sua homologação, trabalhar com ela para fins deste estudo. Em razão disso, procurou-se analisar de que forma a comunidade acadêmica e seus docentes nos cursos de licenciatura recepcionaram estas mudanças, ao passo que fazem uso do que regulamenta a lei. Visto que, neste momento a universidade passa por um período de discussão para reelaboração e alterações de seus Planos Pedagógicos de Curso.

Quadro 3 – Sinopse das principais mudanças das versões da Portaria dos 20%.

Versões Mudanças	Portaria n° 2.253/2001	Portaria n° 4.059/2004	Portaria n° 1.134/2016	Portaria 1.428/2018
Nomenclatura	Método não presencial.	Modalidade semipresencial.	Modalidade à distância.	Metodologia à distância.
Uso dos 20%	Não deixava claro o uso do percentual, o que gerava confusão e diferentes interpretações dos seus limites de uso.	Esclarece a questão do uso dos 20%. As disciplinas poderiam ser ofertadas integral ou parcialmente à distância, desde que não fosse ultrapassado o limite de 20% da carga horária total do curso.	Sem alterações da versão anterior.	Traz a possibilidade aumento do limite de 20% para até 40% (exceto para cursos da área da saúde e engenharias). Falasse aqui da oferta de disciplinas ofertadas “totalmente à distância”, porém não há no texto referências a proibição da oferta de maneira semipresencial/híbrida.
Atividades presenciais	Somente os exames finais tinham obrigatoriedade de ser realizados presencialmente (não há indicação do local físico onde deveriam ocorrer).	Além dos exames finais, todas as avaliações deveriam ser realizadas presencialmente (não há indicação do local físico onde deveriam ocorrer).	Sem alterações da versão anterior.	As avaliações das disciplinas, bem como as atividades práticas exigidas nas respectivas DCN, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campi da IES.
Tutoria	Não apresenta referência a atividade de tutoria	A figura do tutor aparece pela primeira vez, sendo incumbido de auxiliar no cumprimento e realização dos objetivos pedagógicos.	Sem alterações da versão anterior	Sem alterações da versão anterior
Oferta	Deveria constar as modificações nos projetos pedagógicos, como também nos planos de ensino. Estes deveriam ser comunicados a SESu.	Deveria constar as modificações nos projetos pedagógicos (comunicado através da SESu), como também nos planos de ensino (inserido na pasta eletrônica do sistema SAPIEns).	Deveriam inserir as modificações apenas no projeto pedagógico, para fins de análise e avaliação, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.	Deverão atualizar seus respectivos projetos submetendo-os a análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior, quando do protocolo dos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos.

Fonte: a autora (2019).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos aqui a metodologia desta pesquisa, elucidando o método e a técnica de coleta de dados empregada, bem como o local, os sujeitos envolvidos e os limites da pesquisa. Trouxemos ainda os aspectos relacionados aos critérios de análise que foram seguidos para a interpretação os dados obtidos e apresentados no capítulo seguinte.

Dessa forma, a abordagem teórico-metodológica que norteou a realização desta investigação pode ser situada no abrangente campo das pesquisas qualitativas. Isso porque considera-se importante a flexibilidade e a adaptabilidade características das pesquisas realizadas a partir deste viés, dando-se valor às variáveis encontradas no contexto da pesquisa (GÜNTHER, 2006). Temos ainda, conforme nos expõe Minayo (2007, p. 21), que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. E é com esta realidade não quantificável que nos propusemos a trabalhar neste estudo.

Nessa mesma linha de argumentação, Lüdke e André (2006) colocam que a intenção do pesquisador numa abordagem qualitativa, é verificar como determinados problemas se manifestam nas diferentes atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, e conhecer os significados que os participantes atribuem ao que está sendo pesquisado. Assim sendo, a abordagem qualitativa caracteriza-se por possibilitar um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado, admite a descrição minuciosa das pessoas, dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos.

Dessa maneira, retoma-se a questão central da pesquisa no intuito de justificar a metodologia utilizada. Ao considerar a realidade educacional permeada pela cultura digital e os processos educativos que se desenvolvem nas IES através da implementação de políticas públicas, sobretudo nos cursos de formação de professores, enxergou-se necessidade de se estudar esse cenário. Posto isso, apresenta-se a problemática desta pesquisa: como os docentes universitários, de uma instituição pública, utilizam os 20% à distância em suas disciplinas em cursos presenciais e quais saberes docentes estão envolvidos nesse processo? –, pois os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, buscando soluções para as questões que realçam o modo pelo qual a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006).

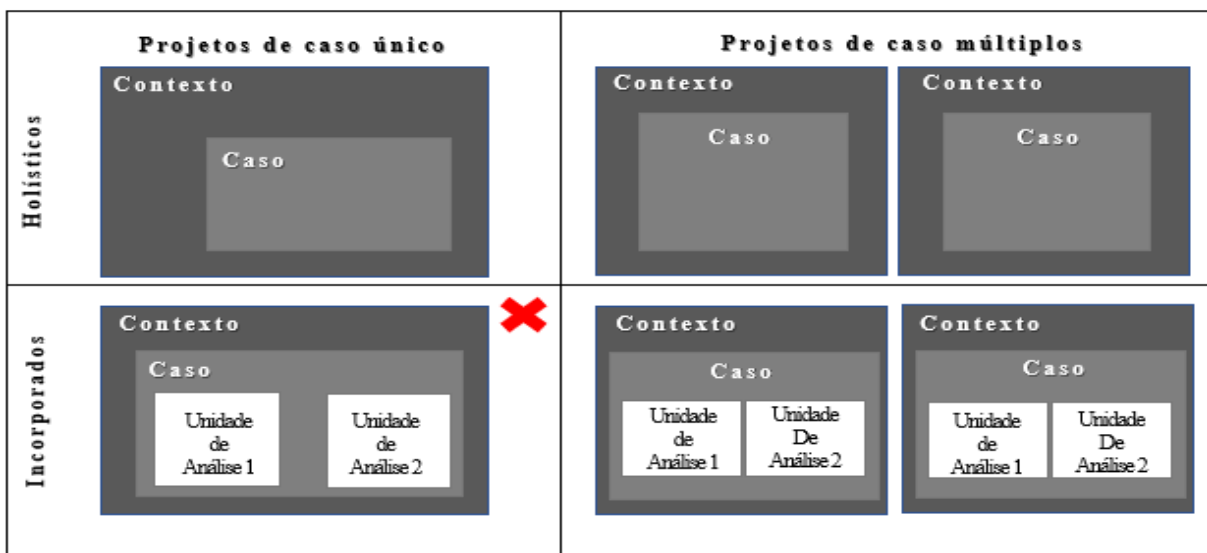
Buscando-se viabilizar uma melhor familiaridade com o problema de pesquisa, bem como explicitá-lo, optou-se pela abordagem de cunho descritivo, pois como coloca Triviños

(1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Ademais, pela especificidade da pesquisa, optou-se pela vertente de um Estudo de Caso.

Para Yin (2015) de forma geral o Estudo de Caso representa a estratégia preferida quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos da vida real. Em razão disso, a perspectiva de um Estudo de Caso foi pertinente. Além disso, permite “estudar em profundidade o grupo, organização ou fenômeno, considerando suas múltiplas dimensões” (GIL, 2009, p.15). Dessa forma, Yin (2015) ressalta as principais fontes de coletas para o Estudo de Caso são: as entrevistas, arquivos, documentos a observação e os artefatos físicos. Não obstante, para esta investigação serviu-se de entrevistas e documentos legais e institucionais.

Por conseguinte, Yin (2015) expõe que um dos tipos básicos de Estudo de Caso é o chamado projeto de caso único incorporado, adequado quando o estudo envolve subunidades de análise (como veremos mais adiante). Dado isto, este estudo foi de um único caso, conforme está assinalado na **Figura 5**. Para essa investigação consideramos que o caso é a UFAL, as licenciaturas o contexto, e as unidades de análise a Portaria dos 20% e os saberes docentes.

Figura 5 – Classificação dos tipos de caso do Estudo de Caso.



Fonte: Adaptado de Yin (2015).

Na fase exploratória da investigação, foram levantadas pesquisas sobre o tema através de levantamento bibliográfico. A fim de se verificar o que já foi investigado recorreu-se a busca de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Logo, a busca de trabalhos por meio

de expressões “ensino semipresencial”, “educação semipresencial no ensino superior” evidenciou cerca de 80 (oitenta) registros mais relevantes entre teses e dissertações sobre o assunto. Assim sendo, realizou-se uma triagem com base na leitura dos resumos dos trabalhos levantados, no intuito de delimitar os que pudessem respaldar esta pesquisa (pela similaridade com o tema da pesquisa, bem como os objetivos aqui propostos). Considerando-se as expressões e temáticas consultadas, pode-se afirmar de maneira geral, que os estudos têm foco a discussão de temas como: a utilização de TDIC no ensino, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e práticas docentes com uso de tecnologias.

Outra busca com a expressão “ensino semipresencial e 20% EAD” resultou 10 (dez) registros mais significativos. Destes foram examinados 6²⁰ (seis) trabalhos de maior relevância, pela aproximação da temática desta pesquisa. Logo, cinco destes se importaram em estudar a legislação para EAD e do ensino semipresencial, em sua maioria as versões de 2001 e 2004 da Portaria dos 20%, as implicações institucionais que envolveram a implementação desta portaria nas IES estudadas, como também de que maneira seus professores vêm planejando suas práticas dentro das disciplinas.

À vista disso, além dos citados acima, temos mais um estudo que se porta ao estudo do ensino híbrido abarcado pela inserção da portaria em questão, que analisa à luz de sua versão de 2016, cursos presenciais (Ciências Contábeis e Medicina) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), analisando os avanços e desafios apontados pela gestão, docentes e pelos profissionais de Tecnologia da Informação (TI) dos dois cursos²¹.

²⁰ BEDERODE, I. R. **Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), sob a ótica de educadores do Campus Pelotas**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, IFSUL-RS, 2016.

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

ROSA, R. A. **O planejamento da ação docente em disciplinas a distância em cursos presenciais**. 2015. Dissertação (mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UFSC, 2015.

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

²¹ JUNIOR, R. O. B. **Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de ead na carga horária de cursos presenciais da UFPE**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2017.

A análise dos dados da pesquisa de Junior (2018), permitiu observar que a inserção da TDIC no ensino presencial possibilitou uma mudança de postura tanto no docente quanto no estudante em relação à construção do conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem à distância. O autor destacou também a flexibilização em relação ao tempo, ao espaço, à carga horária e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, e as possibilidades da inserção de metodologias ativas permitiram atingir aos variados estilos de aprendizagem. Neste sentido, a pesquisa gerou dados que poderão ajudar, ao menos *a priori* através deste recorte, a comunidade acadêmica da própria instituição investigada em futuras discussões e decisões sobre o novo desenho instrucional que o ensino híbrido propôs.

De maneira geral todas as pesquisas apresentam um ponto em comum no que diz respeito da necessidade de ressignificação da atividade docente, indicando que as formações inicial e continuada não estão dando conta da formação dos professores para o contexto multimodal em que se dá a educação nas universidades atualmente, quer seja através da utilização e manuseio das TDIC, de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ou das modalidades de ensino híbrida e à distância. Alertam para a pluralidade de saberes docentes mobilizados (com notoriedade aos saberes experienciais) nessas modalidades, que ainda conservam nelas aspectos específicos da educação presencial.

Ressalva-se ainda que não foram encontrados registros dentro do banco de dados consultado de estudos que abordem o tema na IES em questão nesta pesquisa.

Diante do que foi colocado até aqui nível de pesquisas nacionais, temos como hipóteses: o uso dos 20% à distância em cursos presenciais, assim como o uso das TDIC ainda podem provocar resistência por uma parcela considerável dos docentes da instituição, quer seja pelo desconhecimento (do todo ou em partes) do que implementa a resolução, ou pela ausência de domínio e manuseio das TDIC; temos ainda que os docentes reproduzem práticas de ensino-aprendizagem presenciais nos processos de planejamento, execução e avaliação em contextos híbridos e/ou à distância; outra hipótese é que as práticas podem ainda se perpetuar no transmissivo e reprodutivo, não havendo apropriação das tecnologias, logo não havendo inovação; o AVEA Moodle, assim como outros recursos tecnológicos podem estar sendo utilizados como repositório de conteúdo e/ou para reproduzir práticas tradicionais que não contemplam as novas formas de ensinar e aprender, e por fim que os saberes docentes mobilizados pelos professores universitários podem ser provenientes em grande parte dos

saberes experenciais, por não possuírem formação inicial e/ou permanente para a docência na cultura digital.

Dado o exposto, tivemos como objetivo analisar a utilização, de acordo com a Portaria nº 1.428/2018, dos 20% à distância em cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus A. C. Simões, buscando investigar quais saberes vêm sendo aplicados pelos docentes em suas disciplinas no contexto da cultura digital.

4.1 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escolha da instituição se deu pelo fato de sua tradição em EAD, desde meados de 1998 (MERCADO, 2007), por meio do Centro de Educação (CEDU), através de ações do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos (PROUMAL), com o objetivo de viabilizar a formação em nível superior, que pudesse tornar real a qualificação professores da rede pública. Anos mais tarde, surge a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), o órgão de apoio acadêmico, que tem por missão coordenar os planos e ações que envolvem a EAD na instituição. Entre estas ações podemos destacar as iniciativas de formação permanente do professorado através dos cursos de formação continuada ofertados pelo PROFORD. Além disso, como já foi citado anteriormente, têm-se institucionalizado o AVEA *Moodle*, onde são ofertados através dele disciplinas totalmente à distância ou no formato híbrido.

Reafirmando a escolha dos sujeitos da pesquisa, foram selecionados preliminarmente cerca de 20 (vinte) docentes (através de pesquisa de campo preliminar para elencar nos cursos quais docentes utilizam os 20%) da UFAL do Campus A. C. Simões, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Letras Espanhol, Ciências Biológicas, Geografia, Química e Matemática, estes representam um recorte significativo do campo amostral, pois contemplam as variadas áreas em que estão representadas as licenciaturas na instituição.

Assim sendo, temos como critérios inclusão:

- docentes que lecionam em cursos presenciais de licenciatura;
- docentes que utilizam como aparato tecnológico as TDIC e
- docentes que empregam o uso dos 20% em suas disciplinas presenciais.

E como critério de exclusão temos:

- docentes que se recusaram a responder alguma questão da entrevista.

Após aplicar-se os critérios acima mencionados, somado aos impasses da desistência de alguns professores não participarem da pesquisa por motivos diversos, que não os dos critérios aqui postos (afastamento por licença médica e indisponibilidade de agenda que encaixasse no período de coleta dos dados), o número de participantes da pesquisa fez um total de 09 (nove) professores, com representatividade de todos os cursos aqui elencados.

Os participantes da pesquisa foram identificados da seguinte forma: **P1, P2, P3... P9**, onde **P** vem equivaler a **professor(a)**, e o **numeral** (1,2,3...9) refere-se ao **sujeito**. Buscando não associar seus nomes com as informações postas aqui, pretendeu-se com esse código, garantir o sigilo da identidade dos participantes. Além disso visou-se também facilitar os registros para a análise dos dados.

Os primeiros blocos das perguntas da entrevista tiveram o intuito de caracterizar o perfil dos participantes. No **Quadro 4**, a partir dos dados coletados, listamos algumas características referentes a vida acadêmica e experiência dos participantes, com vistas em delinear o perfil acadêmico do grupo estudado.

Do total dos 9 (nove) participantes, 4 (quatro) foram do sexo feminino e 5 (cinco) do sexo masculino. A faixa etária variou de 30 (trinta) a 56 (cinquenta e seis) anos. Com relação ao tempo de serviço na UFAL, variou de 2 (dois) anos a 25 (vinte e cinco) anos. Quanto à formação inicial, 3 (três) têm formação dupla são licenciados/bacharéis, 2 (dois) são bacharéis e os outros 4 (quatro) são licenciados. Em relação a titulação, apenas 2 (dois) possuem especialização *lato sensu*, 2 (dois) têm mestrado, 6 (seis) doutorado e 1 (um) pós-doutorado.

Quadro 4 – Perfil acadêmico dos professores dos cursos pesquisados.

Identificação do professor(a)	Idade	Tempo de serviço na UFAL	Formação Inicial	Titulação	Têm experiência em EAD e ensino híbrido/semipresencial?
P1	53 anos	15 anos	Licenciatura/Bacharelado	Doutorado	Sim
P2	47 anos	14 anos	Licenciatura/Bacharelado	Doutorado	Sim
P3	32 anos	11 anos	Bacharelado	Doutorado	Sim
P4	34 anos	04 anos	Licenciatura/Bacharelado	Mestrado	Sim
P5	40 anos	05 anos	Licenciatura	Pós-doutorado	Não
P6	52 anos	25 anos	Licenciatura	Doutorado	Sim
P7	44 anos	08 anos	Licenciatura	Doutorado	Sim
P8	30 anos	02 anos	Licenciatura	Mestrado	Sim
P9	56 anos	16 anos	Bacharelado	Doutorado	Sim

Fonte: a autora (2019).

Todos informaram ter participado pelo menos de 1 (um) curso de formação continuada oferecido pela universidade. O grupo mostrou-se bastante diverso, desde a idade até o tempo de atuação na instituição. Um aspecto é que praticamente todos possuem licenciatura na área de atuação, o que pressupõe uma formação pedagógica, diferente de uma formação bacharelesca.

Por fim, vimos que apenas 1 (um) professor relatou não ter experiência com EAD e ensino semipresencial. Todos os outros relataram possuir experiência, atuando em várias funções, como: coordenadores de cursos à distância, formadores, tutores e professores. O que pode nos indicar um grupo com habilidade e saberes para atuar em ambientes *online* com domínio de práticas de ensino e manuseio das TDIC para o ensino e aprendizagem.

4.2 OS INSTRUMENTOS: AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Tivemos como instrumentos para a coleta dos dados: entrevistas semiestruturadas individuais (Apêndice B) aliadas a análise de documentos. As entrevistas semiestruturadas poderiam ter sido aplicadas online (*Skype, Hangouts* ou *WhatsApp*) ou presencialmente, conforme as possibilidades do docente. No entanto, todos os participantes optaram em realizar a entrevista presencialmente.

Estas objetivaram a busca de dados relevantes e significativos que suscitem respostas ao problema de pesquisa, tendo em vista que as entrevistas de maneira geral possuem como vantagem gerar dados passíveis de mensuração e análise (MANZINI, 1990). Além do que, na entrevista semiestruturada, não há uma padronização de alternativas formuladas *a priori*, podendo ser complementadas por outras questões, fruto de novas hipóteses ou questões que vão surgindo ao longo da entrevista (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 1990).

Com base na revisão de literatura apresentada, e vislumbrando responder a questão da pesquisa, elaborou-se um roteiro com questões que alçaram dados que nos auxiliaram a levantar o perfil do grupo entrevistado. Abordamos além disso, questões que buscaram conhecer a experiência dos docentes tanto na EAD, como no ensino híbrido, ao passo que se levou em consideração também aspectos relacionados a Portaria estudada, os saberes mobilizados pelos docentes na preparação, execução e avaliação no processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias (Apêndice B).

As entrevistas, sempre que autorizadas foram gravadas em áudio e transcritas em seguida. O recurso da gravação ofereceu a possibilidade de a pesquisadora retomar posteriormente a momentos e falas das entrevistas sempre que necessário. Em vista disso, para

respaldar o uso deste instrumento de coleta de dados, foi elaborado o TCLE (Apêndice A) para os professores participantes como garantia documental de sigilo amparado por lei.

Além disso, foram analisados documentos oficiais, entre os quais: a LDB (Lei nº 9.394/1996) especificamente o art. 80 (pois a Portaria estudada têm suas bases legais nele), Portaria dos 20% (regulamenta a implantação dos 20% semipresenciais e EAD nas IES), o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 – que regulamenta o art. 80 da LDB –, bem como os Planos Pedagógicos do Curso (PPC) das licenciaturas elencadas e alguns planos de curso e cronogramas disponibilizados pelos professores, que foram de interesse para análise nesta investigação.

4.3 O MÉTODO: ANÁLISE DO CONTEÚDO E ANÁLISE DOCUMENTAL

Para analisar os dados que foram gerados, empreendeu-se a técnica de análise de conteúdo, que teve como fundamentos as compreensões de Bardin (2011); Franco (2005) e Silva e Fossá (2015) quando afirmam que, é uma técnica de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com o intuito de analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Complementando Chizzotti (2006, p. 98) acrescenta que, “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Dessa maneira, os dados puderam ser interpretados de forma minuciosa, auxiliando em uma compreensão mais profunda do que está por trás dos discursos dos entrevistados e dos documentos examinados, favorecendo o enriquecimento na leitura e interpretação dos dados coletados.

Tem-se ainda, de acordo com Flick (2009, p. 291), que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”, justificando mais uma vez a pertinência de seu uso diante dos métodos selecionados para esta pesquisa. Com efeito, Bardin (2011) adverte ainda acerca da seriedade do rigor na utilização da análise de conteúdo, cuja finalidade encontra-se na necessidade de ultrapassar as incertezas e descobrir o que se é questionado, o mesmo autor enfatiza que para realizar a análise de um determinado conteúdo é necessário compreender os significados atribuídos aos textos, pois necessitam de determinados procedimentos para realização desta interpretação textual.

Neste sentido, os dados coletados por si só representam apenas dados brutos, que só tomam sentido após serem trabalhados e refinados por meio de uma técnica de análise adequada. Em vista disto o que interessa aqui “não está na descrição dos conteúdos, mas sim

no que estes nos poderão ensinar após serem tratados” (BARDIN, 2011, p. 44). Para esta pesquisa o processo de categorização, definida por Franco (2005, p. 57) como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”, será do tipo semântico. Pois, conforme é posto por Bardin (2011), os critérios de categorização podem ser de 4 (quatro) tipos principais: semântico, sintático, léxico e expressivo.

O **semântico** refere-se as categorias temáticas, que são agrupadas de acordo com a afinidade dos temas. O critério **sintático** pela listagem de verbos e adjetivos mencionados nos discursos. Já o critério **léxico** através da classificação das palavras segundo seu sentido, com o emparelhamento dos seus sinônimos e dos sentidos aproximados e por fim, o critério **expressivo**, por exemplo pode ser representado por categorias que podem ser classificadas como diversas perturbações da linguagem. (FRANCO, 2005).

Levando em conta que a criação de categorias é o ponto crucial da análise do conteúdo (FRANCO, 2005), foi preferível no primeiro momento, uma categorização *a priori*, ou também denominadas apriorística (FRANCO 2005; BARDIN 2011). Nesta, “as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador” (FRANCO, 2005, p. 58). Em nosso caso, a resposta que procuramos está diretamente atrelada ao nosso questionamento central deste estudo, mencionado anteriormente. Assim sendo, buscaremos analisar os dados em virtude das seguintes categorias (Figura 6):

Figura 6 – Categoria de análise 1: síntese de elaboração.



Fonte: à autora (2019).

Embora a opção de categorização tenha sido realizada aprioristicamente, a seleção das respectivas categorias buscou responder a lógica dos objetivos e problemática da pesquisa, e durante o tratamento dos dados elas se confirmaram pertinentes ao estudo.

Como técnica de análise de dados ainda, optou-se pela técnica de análise documental, caracterizada conforme Gil (2008, p. 45) pela análise de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Com isto, visamos dar conta da necessária leitura analítica das leis e demais documentos relacionados à pesquisa. Portanto, segundo Martins e Theophilo (2009) entende-se que a etapa documental apresenta a capacidade de complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, de forma a corroborar a confiabilidade dos dados.

Dado o exposto, a análise documental foi realizada em 4 (três) etapas: **1)** Levantamento bibliográfico dos documentos relacionados ao estudo (Portaria dos 20%, LDB, PPC, planos de curso e de aula); **2)** organização e sistematização do material e **3)** fichamento do material, destacando partes relevantes à pesquisa e **4)** tratamento dos dados. Com isso, buscou atrelado a análise de conteúdo, fazer uma análise hermenêutica, em uma interpretação holística dos dados coletados, atentando à novas compreensões heurísticas diante dos fatos que foram levantados.

Assim sendo, os benefícios esperados com o estudo encontraram-se na oportunidade de galgar caminhos para uma formação inicial, continuada e permanente em que sejam privilegiadas a ampliação do conhecimento de práticas educativas com as TDIC, bem como sua efetiva apropriação pelos docentes. Além de se conhecer e discutir o *modus operandi* dos processos de ensino aprendizagem em meios digitais que se dão na universidade atualmente, bem como o *status quo* dos efeitos da implementação da portaria Nº 1.428/2018, e como ela vem sendo interpretada e utilizada pelos docentes da instituição. Esperou-se ainda que com a participação na pesquisa, os docentes entrevistados sejam convidados a refletir sobre suas práticas docentes frente à cultura digital na universidade, como também compreender quais os reflexos da implementação da portaria Nº 1.428/2018 na instituição e em sua práxis.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos de forma sistemática a análise crítico-reflexiva dos resultados coletados através dos instrumentos da pesquisa, em diálogo com os teóricos e as informações provenientes das pesquisas documental e bibliográficas realizadas.

A coleta se deu através da aplicação de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) e foi levado em consideração as categorias de análise apriorísticas (Quadro 5). Neste sentido buscou-se responder as interrogações propostas para esta pesquisa considerando-se as dimensões pedagógica, tecnológica e metodológicas do processo de ensino-aprendizagem, através da categoria abaixo:

Quadro 5 – Categoria de análise do estudo.

Categoria de análise
1. Saberes docentes na cultura digital

Fonte: à autora (2019).

Ademais, no primeiro momento buscaremos traçar objetivamente a repercussão da implementação da portaria na IES, na tentativa de compreender como vem se dando sua implementação, descrevendo como os professores direcionam suas disciplinas no contexto dos 20%. Para isso cruzamos os dados levantados através das respostas geradas nas entrevistas e os documentos oficiais: como os PPC e os planos de aula, sempre que disponíveis.

Mais adiante fizemos uma análise, buscando nas falas e depoimentos dos participantes, os saberes docentes mobilizados no desenvolvimento do contexto de ensino-aprendizagem frente a cultura digital. E por fim, tratamos dos textos e contextos que emergem a ação docente no planejamento e avaliação da aprendizagem dentro das disciplinas lecionadas. Com isso tentamos elucidar em parte como os saberes docentes são postos em prática, e por outro lado buscar ampliar a compreensão de como é conduzido o processo educativo dentro da proposta de implementação da portaria.

5.1 O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS: O *STATUS QUO* DA IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA DOS 20% EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA

A Universidade Federal de Alagoas em seus quase 60 anos de história, deu em 1998, seu primeiro passo para a EAD, através do Centro de Educação (CEDU). De acordo com Mercado (2007) por meio de ações através do Programa de Assessoria Técnica aos Municípios

Alagoanos (PROUMAL), que tinha por objetivo diminuir o índice de professores sem curso de nível superior da rede pública de ensino.

De acordo com a Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED), A UFAL está credenciada para a oferta de EAD a partir de 2002 através da publicação da Portaria nº 2.631 de 19 de setembro de 2002. Nesta regulamentou-se a abertura do curso de Pedagogia EAD. Iniciando aqui o marco da Educação à Distância na instituição.

Não aprofundaremos o histórico da EAD aqui, pois não é nosso objetivo. Apenas mencionamos para situar o contexto histórico da instituição e ter o ponto de partida para discutir a entrada da legislação de interesse para este estudo.

A partir daqui adentrando ao “terreno em obras” da Portaria dos 20%, buscamos por meio de pesquisa bibliográfica no Repositório Institucional da UFAL (RIUFAL) e nos documentos disponíveis no site da universidade, portarias, resoluções ou qualquer outro documento que regulamentasse a implementação da Portaria 1.428/2018 (ou de qualquer outra versão desta). Todavia não encontramos quaisquer documentos regulamentadores. Concatenando com isso, temos o estudo de Silva, Maciel e Alonso (2017) que ao analisar as universidades federais que estão ofertando o ensino híbrido em cursos de graduação presenciais, considerando-se sua regulamentação, conclui que embora a UFAL estivesse ofertando a modalidade, não há registros de regulamentação específica.

Neste contexto, o único arquivo encontrado foi uma recomendação datada do ano de 2012 (Anexo A), por meio da CIED. Nela é informada que desde de 2004 as IES estão autorizadas por meio da Portaria nº 4.059 a utilizar nos cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos, a oferta de 20% de sua organização pedagógica e curricular na modalidade EAD. Neste ponto encontramos um equívoco, pois em 2004 a Portaria já estava em sua segunda versão.

No mesmo documento, é exposto ainda que a sua implementação, serve de fator impulsionador da ampliação da EAD na própria UFAL e do incentivo do uso das TIC por intermédio de várias ações afirmativas, como Prodocência, Edital MEC/Sesu, Programa Novos Talentos e ações da CIED/UAB/CAPES, como o Edital 15 de Fomento ao uso das TIC, envolvendo várias Unidades Acadêmicas. E que a introdução de disciplinas semipresenciais era na época uma possibilidade ainda pouco explorada no contexto da instituição, apesar de contarem com docentes em condições de experimentar tais possibilidades. Vimos aqui, que a instituição desde meados de 2012 já se declarava receptiva e preparada para atender os

estudantes neste contexto educacional, investindo inclusive em cursos e programas de formação como citados no início de parágrafo.

O texto apresenta um caráter otimista ao colocar posteriormente que este tipo de proposta permitirá inovações e experimentações no trabalho docente com disciplinas presenciais, combinando segundo eles, o melhor do presencial com a flexibilidade que o virtual permite. Visto isto, podemos refletir que ao menos em caráter de recomendação, houve receptividade para a implementação da proposta da Portaria por parte do órgão deliberativo em EAD da instituição. Visto que, já vinham trabalhando e movendo esforços na formação dos docentes para atuar com as TDIC por meio de cursos de formação continuada e projetos de extensão, mesmo que não tenham sido encontrados documentos orientadores e/ou regulamentadores posteriormente. Nesse sentido, a partir desta comunicação, ficava a cargo dos centros e institutos, bem como de suas equipes pedagógicas e professores, de fazer uso ou não da Portaria (como veremos na fala dos professores entrevistados).

Em vistas de compreender melhor como vem sendo feito o cumprimento das exigências da Portaria e, portanto, como a ela vem sendo tratada nos documentos da universidade, analisou-se os PPC das licenciaturas estudadas nesta investigação. Pois, conforme orientaram todos os textos da Portaria dos 20% até hoje, a oferta dos componentes curriculares na modalidade à distância deveria ser obrigatoriamente comunicada e inserida nos respectivos projetos pedagógicos devendo ser submetidos para a análise pelos órgãos regulamentadores responsáveis (conforme pudemos visualizar no quadro sinóptico apresentado na página 63 deste estudo). Anteriormente, até a versão publicada em 2004, as modificações deveriam constar também nos planos de ensino.

Foi realizada a análise documental referente aos PPC das licenciaturas, foram examinados um total de 07 (sete) PPC, referentes a cada uma das licenciaturas citadas neste estudo (ver Quadro 6). Todos os documentos foram examinados na íntegra e estão armazenados e disponíveis *online*, no site da UFAL²².

²² <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio>. Links para acesso aos PPC:
Ciências Biológicas: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-biologia-licenciatura.pdf/view>; Educação Física: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-educacao-fisica-licenciatura.pdf/view>; Geografia: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/geografia-licenciatura-2011/view>; Letras (espanhol): <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-letras-espanhol.pdf/view>;
Matemática: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-matematica-licenciatura.pdf/view>; Pedagogia: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-pedagogialicenciatura.pdf/view> e Química: <https://ufal.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-quimica-licenciatura.pdf/view>

Quadro 6 – Análise sinóptica dos PPC de licenciatura da UFAL.

Cursos de Licenciatura	Ano do PPC	Prevê o uso dos 20%?	Qual versão da Portaria utiliza?	Como prevê a utilização em seu texto?
Ciências Biológicas	2005	Não	-	-
Educação Física	2008	Não	-	-
Geografia	2011	Sim	Nº 4.059 de 2004	A Portaria aparece apenas com seu texto original em anexos (p. 82). Em nenhuma outra parte do texto há menção a ela.
Letras – Espanhol	2007 atualizado em 2016	Não	-	-
Matemática	2006	Não	-	-
Pedagogia	2006	Não	-	-
Química	2007	Sim	Nº 4.059 de 2004	Prevê que as disciplinas poderão ter até 20% da carga horária à distância, devendo estas atividades estarem previstas no plano de disciplina, bem como serem registradas do diário de classe.

Fonte: a autora (2019).

Numa análise mais preliminar, percebemos de imediato que os planos foram elaborados em períodos próximos entre si, sendo o mais antigo datado do ano de 2005 (do curso de Ciências Biológicas) e o mais atual de 2016 (do curso de Letras – Espanhol), salientamos que neste último constava uma observação informando que o plano fora criado em 2007, mas que havia sido atualizado em 2016. Neste sentido, cabe destacar que no momento de criação dos documentos a Portaria já havia passado por duas versões (2001 e 2004).

Pudemos observar também que apesar de já estar em vigor a pelo menos 4 anos (levando em consideração a primeira publicação em 2001 e que o curso com plano mais antigo data de 2005), apenas dois dos sete PPC analisados possuíam alguma referência em relação à Portaria

dos 20%, foram eles: Geografia e Química. No que diz respeito aos demais cursos, não fizeram no *corpus* de seus textos nenhuma espécie de referência ou menção a Portaria.

Eventualmente nos PPC da Geografia e da Química, a versão da Portaria utilizada é a de nº 4.059/2004, atualmente já revogada, mas que para a época de criação dos documentos ainda se encontrava em vigor. Todavia até hoje nenhum dos cursos mudou a versão da Portaria utilizada, mesmo já tendo passado por duas revogações.

No curso de Geografia, o documento prevê o uso da dos 20%, porém não menciona, explica ou explicita o fato em nenhum momento. Encontramos apenas nos anexos do plano o texto original da Portaria nº 4.059/2014.

Já no PPC do curso de Química, a Portaria é citada no último parágrafo da seção de Conteúdos/ Matriz Curricular na página 22. Neste, prevê que as disciplinas do curso poderão ter até 20% da carga horária ofertada à distância, e as atividades deveriam estar previstas nos planos das disciplinas e devidamente registradas. Não há explicações ou orientações adicionais.

Foi solicitado dos participantes da pesquisa se possível, os planos de aula e de curso das disciplinas que leciona dentro da porcentagem dos 20%. Dentre os participantes, 4 (quatro) disponibilizaram os documentos. Quanto aos demais, justificaram que não faziam a elaboração de planos de aula. Com relação aos planos disponibilizados, pertenciam aos cursos: de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia e Matemática.

Imagem 1 – Plano de ensino de disciplina de licenciatura em Geografia.

JUNHO			
DIA/MÊS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	OBS.
07/06	Visitas aos órgãos	Elaboração de ofícios e memorandos (AVA)	Dificuldades, resultados, informações, andamento e obtenção de recursos ou outros
14/06	Visitas aos órgãos	Solicitações de materiais e colaboradores (AVA)	
21/06	Visitas aos órgãos	Solicitações de materiais e colaboradores (AVA)	
28/06	Visitas aos órgãos	Informações de estatísticas e dados acerca de acidentes no trânsito de Maceió (AVA)	
JULHO			
DIA/MÊS	CONTEÚDO	ATIVIDADES	OBS.
05/07	Elaboração do conteúdo didático	Apresentação por equipe (AVA)	
12/07	Elaboração do conteúdo didático	Apresentação por equipe (AVA)	AB1 – Nota sie web (15/07)
19/07	Elaboração do conteúdo didático	Apresentação por equipe (AVA)	
26/07	Educação para o Trânsito	Aplicação na escola campo de ação (AVA)	

Fonte: a autora (2019).

Nos planos, encontramos em seus respectivos cronogramas momentos de atividade e/ou interação *online* agendados através do AVEA *Moodle*, conforme podemos visualizar nas **Imagens 1 e 2**, ou através de aplicativos, sites e *blog* da disciplina (**Imagem 3**). No entanto, somente nos planos dos cursos de Pedagogia e Educação Física havia menção a porcentagem da carga horária utilizada em atividades *online* (Imagem 3).

Imagem 2 – Plano de ensino de disciplina de licenciatura em Ciências Biológicas.

setembro	
03	diagnóstico
10	Entrega do diagnóstico - Apresentação do estágio - entrega de documentos
17	Moodle – planilha de escolas - DOCUMENTAÇÃO
24	ESTUDO DE TEXTO – PRESENCIAL + ATIVIDADE A SER POSTADA MOODLE
outubro	
01	CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE
08	ORIENTAÇÃO EM SALA PARA OS LICENCIANDOS CONVOCADOS/ CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE
15	ESTUDO DE TEXTO – PRESENCIAL + ATIVIDADE A SER POSTADA MOODLE
22	CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE
29	Bienal -
novembro	
05	ESTUDO DE TEXTO – PRESENCIAL + ATIVIDADE A SER POSTADA MOODLE
12	CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE
19	ORIENTAÇÃO EM SALA PARA OS LICENCIANDOS CONVOCADOS/ CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE
26	ORIENTAÇÃO EM SALA PARA OS LICENCIANDOS CONVOCADOS/ CAMPO DE ESTÁGIO – INTERAÇÃO ONLINE

Fonte: a autora (2019).

Pudemos constatar até aqui, que os professores não se prendem apenas à utilização do AVEA *Moodle*, institucionalizado. Outros ambientes e recursos são utilizados para dar conta dos momentos à distância, são eles: *blog*, fóruns, *Facebook*, *Whatsapp*, site de *Webquests*, etc.

Os participantes que disponibilizaram os documentos informaram que estes são fornecidos aos estudantes a partir do primeiro de dia de aula, na apresentação dos componentes curriculares. E que ao decorrer do semestre pode sofrer alterações para atender as demandas da turma ou do professor podendo ser ou não adicionados mais momentos e atividades *online*.

Imagem 3 – Plano de ensino de disciplina do curso de Pedagogia.

Metodologia	
Atividades práticas no laboratório de informática utilizando recursos da internet. Trabalhos em trios com textos/atividades de referência para discussão, a partir do material disponibilizado no blog da disciplina: http://[REDACTED].blogspot.com.br/ Elaboração de projetos didáticos com TIC. Realização das atividades práticas, a fim de possibilitar aos estudantes uma autonomia na busca e no tratamento das informações recebidas. Estas atividades serão em duplas e grupos, com textos/atividades de referência para discussão, visando buscar a relação da leitura com a especificidade da disciplina, para produzir uma postura crítica frente às questões colocadas. Serão realizadas atividades extraclasse síncronas e assíncronas, dentro dos 20% previstos para uso na modalidade a distância.	
Cronograma das Aulas	
Data	Conteúdos
13 nov	Recepção dos feras
27 nov	Metodologia de Trabalho. Criação do blog da dupla/trio
04 dez	TIC e histórias de vida
11 dez	Atividades na Semana Internacional da Pedagogia
18 dez	Trabalhando com histórias em quadrinhos
22 jan	Educação na Cultura Digital: mapas conceituais
29 jan	Possibilidades da Internet na Educação: apresentação com Power Point e prezzi
05 fev	Interfaces de comunicação: blog, fóruns, Facebook, Whatsapp (AB 1)
12 fev	Projetos na internet: Webquest

Fonte: a autora (2019).

Parte do roteiro da entrevista propôs-se a indagar os professores acerca de questões referentes a utilização da Portaria. Portanto, pertinente para explorarmos de forma mais aprofundada seu *status quo*. Primeiramente foram questionados se possuíam conhecimento do dispõe a Portaria nº 1.428/2018, que resolve acerca da oferta de disciplinas integralmente ou parcialmente à distância em cursos presenciais do ensino superior. Todos afirmaram que conheciam, mas não nessa versão ou com este nome. Na fala do P1 e P2 podemos verificar este fato quando dizem

P1: Tenho conhecimento. Vou dizer em parte, assim, não li ela na íntegra para saber detalhes, mas o bojo dessa portaria dá para entender porque ela vem do ajuste de outras portarias que já determinam esse percentual. Então não me apropriei ainda dela na íntegra, mas eu sei do que ela trata e da proposta que traz, e que deixa muita gente preocupada em relação a estabelecer isso nos cursos se é a partir do projeto pedagógico, é aleatório, e cada um que faz como quer... [...] ainda preciso me apropriar melhor, porém, o que me preocupa não é isso, é como ela está sendo trabalhada.

P2: Essa daí eu não sabia e desconheço, eu conheço apenas a dos 20%, mas gostaria de saber.

Percebemos nas falas que apesar de saber da existência da Portaria, inclusive de suas atualizações o P1, não possui uma leitura completa que o permita compreender o que nela está posto de fato, quando diz que ainda não se apropriou de seu conteúdo e demonstra certa inquietação com isso. Porém, o que provoca preocupação para P1 de fato é a forma como ela vem sendo trabalhada por outros professores da instituição. E a preocupação justifica-se pois é compartilhada com P6, que complementa

[...] o que acontece hoje e que as pessoas usam os 20% porque não conseguem cobrir a carga horária total ou os dias letivos por causa de feriados e etc. Ai ocupa o tempo com essa possibilidade, mas não é essa a finalidade da portaria, é você experimentar ou experienciar a educação *online*, ou educação à distância nesse cenário dos 20%. [...] então quando a gente vai para essa perspectiva, a gente vê que poucos fazem isso. No máximo colocam o conteúdo no AVA para o aluno interagir, mas não tem o fórum atuante e não tem as ferramentas sendo trabalhadas como deveriam ser.

Vemos aqui que a preocupação de P1 tem fundamento, pois como comenta P6, o objetivo da implementação é desconhecido ou ignorado por muitos docentes, que ao invés de utilizar o momento a distância para experienciar com seus estudantes a EAD, utilizam o espaço para reposição de aulas e criam no AVA um repositório de arquivos e conteúdo, divergindo da proposta de utilizar as TDIC numa perspectiva dialógica e interativa.

Posteriormente foram questionados se sabiam da existência de algum documento institucional que corrobore com o que é posto na legislação. Todos responderam que não e que tiveram conhecimento da mesma através dos cursos de formação, como o P4 recorda falando que “quando eu entrei aqui na universidade, apresentaram para a gente em um curso de formação”. Anteriormente mostramos no estudo que a comunicação foi feita também por recomendação da CIED (Anexo A), mas não foi mencionada no momento da entrevista.

Não obstante, foram questionados como entendiam a forma de utilização dos 20% estipulados (em relação a carga horária), temos P7 quando confessa “no meu entendimento, 20% da carga horária das disciplinas pode ser utilizada. Mas no meu caso mesmo nunca contei, as vezes vai menos de 20%, as vezes vai mais”. E este é um entendimento comum entre os entrevistados, como vemos em P4

Eu acredito que os 20% da carga horária da disciplina que deve ser utilizada, eu procuro não passar disso, mas as vezes em disciplinas com carga horária menor, que pega um semestre com muitos feriados, ou eu preciso me ausentar por algum motivo, passo muito dos 20%.

Embora a Portaria preveja o uso de até 20% da carga horária total do curso em disciplinas parcialmente ou totalmente à distância, os professores ainda ficam engessados a ideia concebida de que não se pode ultrapassar 20% da carga horária total de disciplinas. No entanto, há quem compreenda sua utilização, apenas P1 e P6 conseguiram explicar com detalhes o que estipula a Portaria

P1: Bom, primeiro isso tem que estar legalizado no curso, eu vou pinçar um curso como exemplo, tem que estar estabelecido no projeto de curso que esse curso oferece momentos à distância. Como isso vai ser redigido, eu acho que, cada curso deve estabelecer melhor redação nas que deve estar posto nesse, até porque isso já é uma prerrogativa legal para se trabalhar à distância. Tem que estar num projeto pedagógico, e a gente sabe que os projetos pedagógicos estão inserindo isso recentemente, para que até então não se trabalhava dessa forma sem o compromisso legal. A princípio está legalizado no projeto pedagógico, que o professor tem que saber o que é o material didático para editar no ambiente *online*, que tipo de material, que linguagem utiliza, que texto utiliza para colocar lá, o que eu posso utilizar e como utilizar. Então tenho que ter esses parâmetros, esses conhecimentos e é preciso que esse curso tenha isso claro e que as pessoas que tenham esse curso também tenham isso claro para poder ofertar esses momentos *online*. Além de estar posto nesse projeto, os professores têm que saber o que é que está preparando para aquilo e se tem uma disciplina que é totalmente *online* dar conta que isso fique claro, e que realmente seja distribuído de forma não para agradar um ou outro, mas que seja distribuída de forma que atenda a formação do licenciando e do graduando.

P6: A portaria orienta os projetos pedagógicos dos cursos a adotarem, se quiserem, a essa possibilidade. Então os cursos que adotam precisam informar no seu PPC, praticamente todos os projetos de curso da licenciatura que foram reestruturados nos últimos anos e quem adota os 20% tem que instalar o projeto do curso. É essa concepção, entendeu? E se ela é plena ou se é ela é a cada disciplina então, por exemplo, se eu usar o curso de pedagogia, 3.000 horas, eu posso usar 600 horas na modalidade EAD. Então essas 600 horas, se elas forem numa disciplina total então terá que aparecer no PPC do curso quais são as disciplinas ofertadas na modalidade EAD que vai compor essa carga horária que seria 600 horas no curso de 3.000 horas, ou então deveria estar dito as disciplinas adotam 20% da modalidade à distância de acordo com a portaria tal, mas não é o que a gente vai encontrar na maioria dos projetos. Então fica muito solto essa questão aí. Não está muito amarrado, não sei se nos projetos novos, hoje, estaria. Por isso que é importante olhar os projetos pedagógicos dos cursos sobre essa questão, mas o entendimento dessa portaria é institucionalizar esse percentual; se eu adotar 20% eu tenho que ofertar 20% na modalidade EAD, quando eu falo em oferta é usar o AVA, usar os recursos da educação à distância.

É exposta aqui a uma realidade da universidade já constatada na análise aqui feita dos PPC, dizendo respeito a ausência dos cursos preverem nesse documento o uso dos 20%, embora o entendimento seja em institucionalizá-lo. Ademais o P6, traz uma informação nova referente ao momento em que a UFAL passa com relação a reformulação dos planos de curso, que até o momento da defesa desta pesquisa ainda não haviam sido publicados.

Quando indagados se a decisão de utilizar a porcentagem à distância foi uma escolha individual ou partilhada, a resposta do P3 expõe informação interessante

Ela foi uma escolha individual e tem sido, apesar de eu tentar levar para outros colegas, isso não é difícil, na verdade não é fácil. Principalmente com professores que já tenham um pouco mais de tempo na carreira em docência e muito difícil enxergar outras ações diferentes daquelas já consolidadas, então eu diria que foi uma ação individual e continua sendo, infelizmente! Mesmo fazendo parte, como eu fiz, do colegiado da licenciatura e do bacharelado não foi possível ampliar o uso dessa metodologia.

Posto isto, temos refletido na experiência evidenciando resistência por parte dos docentes a entrada de novidades, principalmente quando demanda o uso das TDIC. Bem sabemos que este tipo de reação não é novidade, e até bastante comum. Conforme constata Paiva (2010), quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é de desconfiança e de rejeição. É neste empasse que se deparam muitos docentes, são envoltos desses sentimentos, pois se veem em um contexto desconhecido, diferente daquele ao que foi formado, preferem manter-se em sua “zona de conforto”.

Destarte, Libâneo (2011) põe que os professores são tendenciosos à resistência de inovação tecnológica, apontando que há razões culturais, políticas e sociais para este tipo de posicionamento. Pois, estar aberto às mudanças, remete a uma situação desconfortável, onde o professor se vê inseguro, fora de sua zona de domínio, sem o controle da situação de ensino. E isso pode ser proveniente especialmente da falta de formação do professorado, gerando lacunas conceituais, metodológicas e didáticas. Como também da ausência de orientação, incentivo e acompanhamento das IES.

O que ainda se propaga confuso e percebível na fala da maioria dos entrevistados, é em relação a distribuição do percentual proposto tanto nas disciplinas como na carga horária total do curso, embora a Portaria já tenha posto isso de forma clara. E como ainda é uma prática feita de forma individual segundo eles, não se tem contabilizado essas horas dentro da totalidade do currículo dos cursos.

Mediante as implicações que remetem à sua implementação, convidamos os docentes a refletir sobre a existência das possíveis vantagens e desvantagens que traz consigo a Portaria dos 20% à UFAL. Trouxemos os recortes de suas reflexões nos **Quadros 7 e 8**.

Em relação as vantagens, todos os professores foram unânimes em dizer que sim. Listando cada um a seu modo, visão e experiência (ver Quadro 7). Entre as respostas pudemos constatar uma variedade de vantagens que a implementação da Portaria traz a universidade, estando relacionadas diretamente a:

- 1) otimização de tempos e espaços, permitindo trabalhar em momentos e lugares diferentes da sala de aula presencial/formal, facilitando questões relativas aos ônus e/ou deslocamentos físicos (violência, distância, reposição de aulas, disponibilização de material *online*, etc);
- 2) flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, desmitificando outras possibilidades educativas para professores e estudantes;
- 3) traz à tona a questão do uso educativo das TDIC, possibilitando ao docente repensar sua prática, podendo aproximar-se de outras práticas e metodologias.

Quadro 7 - Vantagens da implementação da Portaria dos 20%.

VANTAGENS
P1: “[...] ela abre legalmente a oportunidade de se <u>trabalhar de uma forma líquida como eu já falei, questão de tempo, você pode trabalhar onde for e a hora que for!</u> ”
P2: “[...] existem vantagens sim, que <u>é uma possibilidade de você não ter que repor a aula, você vai para um evento e aí você já não vai repor essa aula</u> [...].”
P3: “Eu acredito <u>que é uma potencialidade para o ensino, então você permitir que o aluno continue a aprendizagem fora das quatro paredes...</u> Eu considero o Moodle uma sala de aula e uma extensão da sala de aula, eu falo isso muito para os meus alunos. [...] se analisarmos nesse ponto de vista e se mantivermos esse controle, eu acredito que pode ser muito benéfico aos cursos de modo geral.”
P4: “Dos 20% eu só enxergo vantagens, exatamente isso que eu tento fazer com os meus alunos, eu <u>enxergo essa possibilidade de desmitificar o uso da tecnologia</u> . Essa inquietação do professor não se acomodar com os seus planejamentos históricos, seus planos de ensino de aula históricos, mas o professor se inquieta a buscar atualizações do material que utiliza; nesses 20% eu só vejo pontos positivos. [...] <u>então enriquece, otimiza alguns trabalhos, otimiza algumas rotinas burocráticas de processo, como exemplo, o estágio de que é muito papel, muita demanda</u> . O que vem para otimizar eu uso, tem aquela intenção de formar esse aluno de uma maneira mais eclética, <u>mostrar um leque de opções para ele</u> , mas com certeza otimiza demais o trabalho.”
P5: “Eu acho que é uma vantagem. No sentido em que ai você tem <u>mais flexibilidade para trabalhar com o aluno, então outra forma também é que você pode ter o contato com ele não só naquele momento da aula presencial</u> , então você pode ter contato com ele em outros momentos, como final de semana, dias que não são dia da aula, então você pode tirar a dúvida dele e você pode até aplicar uma prova via <i>Moodle</i> .”
P6: “Eu vejo muitas vantagens: <u>a flexibilidade do tempo, a possibilidade de se produzir além da sala de aula (o tempo em sala é pequeno), a questão do deslocamento para a universidade, violência, tempo no trânsito...</u> então assim, vantagens para EAD têm inúmeras.[...] Uma grande vantagem é o planejamento completo para se trabalhar, isso ajuda no presencial onde você já tem uma sequência didática muito mais bem elaborada para poder usar”.
P7: “Acho que existem muitas vantagens. As vantagens <u>de tornar o momento mais flexível, diversificar o processo de aprendizagem, aproximar outras ferramentas, outras possibilidades de aprendizagem</u> . Isso facilita muito. Eu também vejo uma grande vantagem: são os custos, como o material das aulas todo na plataforma os alunos não precisam mais ir na xerox tirar cópia de tudo. Hoje, confesso a você, que eu não saberia como seria sem, seria muito mais difícil, dispendioso [...] do ponto de vista da aprendizagem, só vejo facilidades e coisas positivas.”

Continua...

P8: “As vantagens seriam na perspectiva de **estimular os professores a repensar as suas práticas pedagógicas em sala de aula**. Eu posso ser sincero de dizer que tem professores lá no curso que não tem preocupação nenhuma com isso, e eu fico triste porque eu fui aluno daquele professor e outras pessoas serão alunas. Então a vantagem da portaria é essa, que de fato os professores promovam essa integração, porque a gente vive numa cultura digital.”

P9: “A portaria foi uma vantagem. Mas acho que não pelo fato de a portaria servir de incentivo para a pessoa estar utilizando ou não utilizando. [...] têm professores que abraçam a causa e usam mais *blended*, mais híbrido e outros ficam apenas no curso mais tradicional, apenas no presencial e eu não posso dizer que um curso é melhor do que o outro, depende muito do que o professor faz. Mas se servir de **incentivo para que os professores tragam para suas aulas novas metodologias, novos recursos...** acredito que seria uma vantagem.”

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Diante deste cenário, vimos as possibilidades trazidas pela Portaria, bem como o otimismo dos professores ao identificar as beneficências atribuídas a sua implementação. No entanto, não podemos deixar de frisar que este é um recorte da realidade estudada, que até enxergar as vantagens os docentes precisaram enfrentar os desafios de trabalhar com recursos digitais dentro da proposta da lei, levando em consideração a realidade da universidade, dos estudantes e de suas próprias limitações.

A respeito das desvantagens, 5 (cinco) dos entrevistados apontaram algumas situações (Quadro 8). Os demais declararam apenas perceber vantagens. Logo, entre as respostas pudemos verificar alguns problemas relacionados provavelmente a falta de uma regulamentação específica.

Nas desvantagens apresentadas nas respostas das entrevistas pudemos constatar que os professores trazem à tona 3 (três) questões centrais:

- 1) muitos professores utilizam o *Moodle* como repositório de conteúdo ou como substitutivo das aulas presenciais, deixando de explorar suas funcionalidades e potencialidades para se trabalhar *online*;
- 2) pela falta de regulamentação na universidade cada professor vai utilizando o contexto da Portaria sem o rigor dos critérios, didática e metodologias de ensino adequados;
- 3) as dificuldades operacionais com relação a estabilidade do *Moodle* (atualizações e orientações de uso), como também a questão do controle através do AVEA de identificar se de fato o aluno que cumpre as atividades e acessa o sistema (questões de autoria e plágio).

Eventualmente segundo afirma Carlini e Tarcia (2010) o conservadorismo dos educadores brasileiros, que é ao mesmo tempo hostil e incrédulo em relação à EAD, pode ser

visto no ensino e na regulamentação. Nas faculdades de educação, pouco espaço e pouco prestígio é dado para a área de tecnologia educacional em geral. Mesmo se passando quase uma década que as autoras descreveram este cenário, pouca coisa mudou. As desvantagens aqui elencadas são dificuldade e desafios típicos em EAD, não é uma prática isolada da instituição estudada.

Quadro 8 – Desvantagens da implementação da Portaria dos 20%.

DESVANTAGENS
<p>P2: “[...] tudo está relacionado ao uso... de como esses 20% vão ser usados. Eu acho... creio que poderia sim ter uma resolução nova, que colocasse como esses 20% poderiam ser usados em tais, tais e tais situações e não como forma do docente estar presente na sala. Usar, tipo, eu vou para um evento, eu uso por uma iniciativa própria, não estou afim de dar aula hoje, aí eu uso dessa forma, entendeu? Então na minha avaliação, esses 20% deveria ter algum tipo de critério e não ficar tão aleatório e agora com essa mudança para 40%, fica mais aleatório ainda. Vai ter gente que não vão, tipo: 80 horas, 16 horas ou 32 horas de ausência em sala de aula, 8 dias de aulas sem os alunos com a presença do professor, isso é muito sério no processo de ensino aprendizagem. Também não concordo com essa nova diretriz do governo, porque tudo tem que ter critério, por que a gente sabe que tem professores que são sérios como a gente e sabe que tem outros que nem tanto. Então de que forma isso vai ser usado? <u>Nesse caso não ter a diretriz, seria uma desvantagem, pois dessa forma cada um usa como quer.</u>”</p>
<p>P3: “[...] <u>se por outro lado os docentes utilizarem isso como sendo uma mera justificativa pelo acúmulo de tarefas para não estar ali naquele momento presencial vivido para seus alunos, aí eu acredito que isso também pode ser um mal para a instituição.</u> Infelizmente, nem todos os professores tem a mesma preocupação com o ensino, alguns se consideram apenas pesquisadores tendo o ensino como apenas obrigatório e <u>eu crédito que para estes, tenho conhecimento de alguns, é uma ferramenta para o mal. Então o professor utiliza isso como desculpa para não estar se relacionando com os alunos.</u>”</p>
<p>P6: [...] As desvantagens que eu vejo: <u>o não acompanhamento do professor</u> (o professor manda fazer e não acompanha, não interage com o aluno, porque a interação toma muito tempo, eu mesmo não tenho tempo de ficar interagindo com o aluno todos os dias, tem de ser em horários determinados e, às vezes, não se consegue cumprir esses horários), eu vejo poucas desvantagens nesse cenário. Outra desvantagem que teria é <u>verificar se é o próprio aluno que está produzindo, hoje se tem muita coisa de plágio, de autoria não reconhecida. Então, um problema é quando você deixa tudo para o cenário online</u> e não tem o acompanhamento se é o aluno que está produzindo aquilo, é uma dificuldade da EAD como um todo.</p>
<p>P8: Se a gente for contar uma desvantagem, <u>eu diria que precisaria melhorar a estabilidade da plataforma.</u> Eu veria muito mais aspectos negativos ligados à parte técnica da plataforma.</p>
<p>P9: [...] <u>se utilizar o Moodle como repositório, apenas como repositório ou para envio de tarefas...</u> mas para isso pode se usar outros tipos de recursos. Depende... então o <i>Moodle</i> tem muitas possibilidades e as páginas <i>Wiki</i> também tem outras possibilidades. E então eu acho que o que os professores fazem ou não fazem não depende da portaria, pois o ensino híbrido está aí. Hoje em dia estamos muito conectados pelo computador, celulares (uma ferramenta de comunicação móvel e ubíqua), via AVA ou como for, <u>então eu acho que não depende dela até porque é antiga e obsoleta, na minha opinião, mas pelo menos ela ainda está aí pelo menos não proibiram de utilizar.</u></p>

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Vemos ainda muitos movimentos relacionados a reprodução de concepções educativas relativamente convencionais, nestes o papel dos estudantes continua sendo, como no ensino presencial, um papel secundário, o de ler (ou escutar), compreender e realizar algumas

atividades pedidas (MORAN, 2013). Por outro lado, encontramos muitas iniciativas promissoras que visam o uso de TDIC na educação, propondo novas metodologias, práticas menos fragmentadas, embasados em um ensino mais pessoal e personalizado, dialógico e multimodal (como veremos mais adiante).

E para tentar trazer com uma maior riqueza de detalhes como se dá o processo de ensino-aprendizagem (como e quais são os recursos utilizados; como é feito esse planejamento pensando o presencial e o virtual nesse contexto híbrido), neste “terreno em obras”, onde os professores são os engenheiros (estruturando, mediando, dando sentido e significado ao processo), e seus saberes docentes, os operários.

Logo, procurou-se saber qual (is) recursos são utilizados pelos docentes para dar suporte a carga horária à distância nas disciplinas presenciais. Praticamente todos utilizam o *Moodle*. Justifica-se sua utilização pois este AVEA encontra-se institucionalizado pela universidade, os cursos de formação ofertados pela UFAL (através da CIED e do grupo PROFORD) abordam o uso do ambiente, de seus recursos e funcionalidades educacionais.

Que não utiliza o *Moodle* temos apenas um professor, o P6 que substitui seu uso pelo do blog, justificando que

“Além do blog ter quase todos os recursos que eu já usei no Moodle. E diferente dele ainda tem a possibilidade de ser aberto ao público em geral. E eu prefiro dessa forma, todo mundo na internet tem acesso ao conhecimento e materiais disponibilizados lá.”

Além disso o *Whatsapp*, é mencionado por vários professores como aplicativo utilizado agregado ao *Moodle*, entre as funções comunicacionais empregadas a ele temos: dar avisos à turma, enviar alguma atividade e promover discussões entre os estudantes na turma.

Foi pedido aos docentes, descreverem brevemente como planejam suas disciplinas à distância. Visto que segundo Belloni (2009) é importante destacar que, embora já não ocupe mais o centro do palco, o professor continua sendo essencial para o processo educativo, e que mesmo suas funções sendo multiplicadas e transformadas, continuam indispensáveis para o sucesso da aprendizagem. Trouxemos abaixo algumas respostas para discussão

No meu planejamento eu parto do princípio de que não posso planejar uma disciplina semipresencial na lógica de planejamento de uma disciplina presencial ou totalmente online. Acho que começo por aí... ofertar disciplinas parcialmente à distância trabalha uma lógica que permeia entre o presencial e o virtual. Então tendo claro isso, procuro estabelecer quais os meus objetivos, determinar quem são os meus alunos e aí ir pensando nos recursos, nas possibilidades do que eu preciso trabalhar presencialmente e o que devo trabalhar online (P1).

Eu não gosto de pegar essa aula *online* como um “depósito de texto”, sempre pegar uma atividade em que o aluno tenha de pesquisar, estudar para fazer, sempre com pequenas orientações, por exemplo, para fazer o mapa conceitual, eu explico o que é

um mapa, eu forneço o link para ele baixar o programa que é mais utilizado, coloco alguns exemplos de como seria o mapa conceitual e ponho vídeos instrucionais a partir do *YouTube*, com isso eu os estimulo. Assim eles vão desenvolver habilidades que um ensino somente presencial não estimula muitas vezes. Assim, eles aprendem sozinhos, um vai suprir a necessidade do outro, vai haver uma discussão e isso vai contribuir para o aprendizado do aluno (P6).

Os aspectos apontados pelos docentes nos dão indícios de que não é possível transpor o planejamento docente presencial para uma aula virtual, uma vez que o semipresencial possui uma lógica específica de tempo e espaço. Em vista disso Moran (2002) explica que o 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).

Foram perguntados se encontravam dificuldades em planejar as atividades à distância, um professor respondeu que sim (P5), pois ainda apresentava dificuldades quanto ao manuseio do AVEA. Os demais responderam que praticamente não possuem dificuldades operacionais, pois têm domínio dos recursos no *Moodle*, e que uma vez criado o espaço da disciplina este pode ser editado e aproveitado para outras turmas, apenas com adaptações e inserções que podem ser feitas para personalizar o espaço para as necessidades dos estudantes. Como verificaremos em algumas respostas a seguir:

[...] eu acho super funcional. Você vai lá no módulo, que tem na central de sistemas. Você aperta lá, monta e pronto, rapidamente ele próprio envia o e-mail para o aluno que ele foi inserido. Eu acho o sistema muito funcional, porque ao mesmo tempo ele já faz todo esse processo, já sincroniza a disciplina no Moodle e aí já aparece a disciplina, e você já pode inserir e exportar o conteúdo da disciplina passada e alterar. É como eu te falei, a disciplina já está toda montada no Moodle (P2).

A dificuldade inicial foi que **eu pensava que nós só poderíamos utilizar o Moodle, porque ele é o instrumento oficial, o AVA, da universidade, então a gente pensava que só ele é que poderia ser utilizado, depois, em conversa com a coordenação e com a PROGRAD, a gente percebeu que, necessariamente, não precisa ser no Moodle, pode ser em outros espaços, contanto que sejam espaços em que o professor firme com o aluno que serão locais de avaliação, que faz parte da disciplina que você esclareça ao aluno que a participação naquilo terá uma pontuação e como ele será avaliado**, para que não fique uma coisa solta. Acho que o planejamento foi a principal dificuldade que eu tive inicialmente, mas com o tempo, a partir do momento que você vai aprendendo com as experiências, o planejamento e a avaliação não tiveram tanta dificuldade, o que é que muda de um semestre para o outro? Os ajustes, porque eu tenho, particularmente, uma preocupação muito grande em realizar ajustes para aperfeiçoar aquilo que não está atendendo aquilo que eu esperava (P8) (grifo nosso).

A dificuldade que P8 afirma ter passado inicialmente, com relação aos recursos que poderiam ser utilizados à distância, verifica-se uma lacuna referente a Portaria. Todavia, de fato ela cita apenas que as TIC podem ser utilizadas. No entanto não há mais especificações, e

atrelada a ausência de um regulamento interno para deliberar questões como estas, é compreensível o surgimento de questionamentos. Pois com o *Moodle* como único sistema institucional disponibilizado, seria de certa forma limitante impor sua exclusiva utilização.

Já o P4, destaca que apesar de não ter dificuldade também, o imbróglio se dá para atualizar e renovar as propostas e atividades, como verificamos no trecho

Mexer no *Moodle* e tal eu não tenho dificuldade. Mas operar para atualizar e renovar as propostas que acaba se repetindo mesmo, quando você olha, você está no quarto semestre com o mesmo *Moodle* e com a mesma interface. Então isso requer um tempo e uma atualização que no nosso caso, a gente tem outras demandas administrativas de gestão acaba sufocando; então a dificuldade é essa atualização, por que o Moodle é assim: uma vez que você monta, dá aquela primeira trabalhadeira, você acaba relaxando porque depois você importa e vai usando a mesma interface e até você encontrar, realmente um momento que dê um estalo e você não precisa dar uma atualizada. Então normalmente demora e tem essa dificuldade de fazer essa atualização.

Enquanto isso, outros professores expõem que só utilizam o AVEA para postar lista de atividades e/ou textos para leitura, conforme nos explica P5 “[...] via *Moodle*, como eu nunca preparei a aula é só lista de exercício que eu envio, eu não posso dizer que tenho dificuldade. Mas, a partir do momento que precisar então aí eu vou poder responder”.

Quanto ao gerenciamento das turmas, como não há atividade de tutoria para os cursos presenciais, o professor gerencia sozinho suas turmas. Perguntamos posteriormente quais recursos do *Moodle* eram utilizados pelos docentes, a saber segue a listagem deles (em ordem decrescente, do mais utilizado, para o menos utilizado): fórum (para discussões diversas); tarefas (para os estudantes depositarem suas atividades); rótulos (para disponibilizar materiais de estudo); incorporação de recursos externos (aplicativos, vídeos, links); provas (em formato de questionário) e anexos.

Nesta perspectiva, Masetto (2010) esclarece que as técnicas e recursos precisam ser escolhidos 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 na entrevista, perguntamos se havia alguma conexão/relação entre os momentos presencial e *online* nas aulas, diante da pergunta retirando o P5 que só utiliza o AVEA unicamente para depositar atividades. Todos os demais informaram que se preocupam em fazer a ligação entre os momentos, com vistas de dar continuidade ao processo para não gerar dois espaços distintos, sem ligação alguma. Veremos alguns relatos:

Elas se complementam sempre, faço do espaço online uma forma de extensão da minha sala de aula presencial (P4).

Geralmente os momentos presenciais desencadeiam alguma atividade ou produção que vai ser trabalhada no contexto à distância, e vai ser finalizada à distância ou na sala de aula (P6).

Sim, o que a gente faz é na perspectiva do ambiente híbrido, a gente tenta fazer o ambiente do *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula, por exemplo, muitas dúvidas dos textos, os alunos não conseguem perguntar durante a aula, porque a aula é muito corrida, dinâmica, tem pouco tempo, então as perguntas são deixadas lá, e vamos interagindo, como se fosse um grande fórum *online*. E muitas vezes alguma discussão desencadeada online tem a necessidade de vir para o presencial (P8).

Boa pergunta. Parte das atividades começamos no curso presencial e depois continua, e a outra manda pesquisar alguma coisa através da plataforma, e através da plataforma nos comentamos e integramos a coisa no presencial e damos continuidade (P9).

De acordo com ROSA (2015) 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 conteúdo, avaliação 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.

Diante do que analisamos até este ponto sobre a questão do planejamento docente, podemos refletir que a utilização do AVEA, bem como de outros recursos tecnológicos auxiliam o professor em suas aulas nesses momentos à distância, pois permitem organizar instrucionalmente, por exemplo, as atividades postadas nas tarefas, os fóruns e os *feedbacks* do professor. Pallof e Pratt (2004) salientam que é necessário ao professor a criatividade ao propor as atividades aos alunos na sala de aula virtual. Oferecendo assim, opções variadas, de forma a incentivar a colaboração e a reflexão.

5.2 SABERES DOCENTES NA CULTURA DIGITAL

Com a finalidade de reconhecer quais saberes docentes permeiam a prática dos professores da universidade, no roteiro semiestruturado da entrevista, os professores foram estimulados a refletir sobre seu fazer docente no sentido de identificar quais saberes são mobilizados (e como) e sob que circunstância foram adquiridos.

Após leitura da transcrição dos áudios das entrevistas, foi possível organizar e listar os saberes docentes que surgiram no depoimento dos professores da universidade no contexto das disciplinas presenciais no contexto à distância, seguem abaixo:

- a) Saber experiencial;
- b) Saber profissional ou pedagógico;
- c) Saber tecnológico.

Enfatizamos que os saberes docentes aqui listados são apenas uma amostra, um recorte retirado da realidade estudada. Os docentes entrevistados provavelmente fazem uso de outros saberes além destes aqui explicitados, pois estes variam de acordo com os fatores que constituem a instituição (momento histórico, o tempo, o espaço, os estudantes).

Conforme evidencia Tardif (2011) que a prática docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações, definindo o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Assim sendo, nosso intuito não é dissociá-los, pois compreendemos que estes são indissociáveis, inacabados, em contínua construção, são plurais e enriquecem-se mutuamente e se apresentam de forma integrada.

Os professores apontam a importância dos saberes experienciais como elemento importante para se trabalhar com as TDIC, tanto na EAD quanto no ensino híbrido. Pois, de acordo com o que fora explicitado em vários momentos nas entrevistas, foi através de suas experiências que a maioria afirma ter conseguido adquirir os conhecimentos necessários para o seu fazer pedagógico na cultura digital. Eventualmente, torna-se evidente nos relatos que esses saberes experienciais se originam da necessidade de encontrar caminhos/rotas que os auxiliem a tornar a ação pedagógica possível em meio aos impasses e dos desafios do cotidiano. Em relação a esse aspecto, foram verificados nos registros, os seguintes argumentos (Quadro 9):

Quadro 9 – Saberes experienciais pelos docentes.

SABERES EXPERIENCIAIS
P1: “Olha, a gente aprende sempre . Nós professores, não só professores não, todo mundo independente da profissão aprende. Professor aprende sempre em todo lugar. E assim eu aprendi muito com o ambiente online, com interações a questão de aprender juntos e aprender de forma colaborativa. ”
P2: “eu fiz algumas formações na época, como coordenadora do curso EAD, mas na verdade eu aprendi com a experiência e com um monitor , que entendia muito do sistema, na verdade, eu tive ele como professor particular, muita coisa eu aprendi ao usar com ele e ainda aprendo. A instituição oferece pouco nesse aspecto. Ou você se virar sozinho, ou não consegue se inserir nessa lógica.” “Eu acredito que adquiri os saberes, foi mais dentro de uma perspectiva de curiosidade, sendo mesmo autodidata e trocando informações . Acaba sendo o seguinte, a curiosidade é que nos move, eu gosto muito das TIC.”
P3: “[...] diria talvez que foi através da experiência, na tentativa e erro . Eu já era professor substituto. Era necessidade de uma organização, como professor eu precisava saber manusear as tecnologias e fazer uso pedagógico delas.”

“Eu procuro por muito tempo, desde 2016 me dedico mais a aprender sobre as tecnologias. Eu fazia parte de um fórum nacional no *Moodle* que era de ativação de recurso de troca de experiência com outras universidades, até particulares que tinham *Moodle* próprios. Eu **aprendi muito nesses fóruns**, ou seja, procurava bastante atualizar, atualmente eu estou pensando em outras vertentes, eu tenho o conhecimento do *Google* sala de aula e de outras possibilidades, por exemplo, criação de aplicativos para acompanhar grupos individuais; eu tenho dedicado um pouco mais a novas tecnologias não mais apenas ao *Moodle*.”

P6: “Todos esses saberes a gente adquire praticando ou dentro de alguma necessidade, nós tivemos muitos programas de formação, mas participei de poucos, na verdade o grande programa de formação, aqui na UFAL nós tivemos muitos cursos, mas eu não sei se eles dão a formação plena que deveria dar para esses cenários, **na realidade a gente aprende esses contextos e vai experienciando, o segredo é a experiência**, e hoje com as ferramentas que temos, a lógica delas é que, se você aprendeu uma, você sabe todas.”

P7: Mas a **prática do dia-a-dia, a experiência...** é ela que **faz toda a diferença a gente aprende muito.**”

P9: “[...] penso que minha formação inicial não me auxiliou em nada, naquela época a gente nem conhecia ou imaginava aprendizagem com tecnologias. Julgo que a minha formação continuada também não. **Acho que os saberes para lidar com tecnologia e ensino vai da experiência**, da tentativa e erro, da nossa prática do cotidiano, **da experiência que vamos tendo ao longo da carreira profissional.**”

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Mediante os apontamentos acima, percebe-se a importância que a experiência representa ao grupo estudado. Nos traz na compreensão dos professores que mesmo diante da formação inicial e continuada, por exemplo, o constructo experiencial ganha maior representatividade posto que parte do aprendizado através da “tentativa e erro”, da troca com seus pares, do “aprender fazendo” diante de situações reais.

Neste sentido Tardif (2011) diz que os saberes experienciais são um conjunto de saberes atualizados, provenientes e necessários no âmbito da docente e que não provêm das instituições de formação e nem dos currículos. Constituindo dessa forma, a cultura docente em ação. Corroborando com esta ideia, temos na reflexão de Pimenta (2006) que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente autorreflexão, mediatizado pela de outrem (colegas de trabalho e textos produzidos por outros educadores). Ou seja, parte do exercício diário do trabalho docente, nas suas atividades individuais e coletivas (com outros profissionais e estudantes).

Neste contexto cabe ainda salientar diante dos registros das entrevistas, que alguns docentes pormenorizaram um saber a outro (expõem que o saber relativo as experiências são mais significativas que os adquiridos nas formações, portanto saberes de formação), como encontramos na fala de P2, P6 e P9. Diante da realidade dos docentes, o juízo de valor empregado pelos mesmos representa uma realidade singular, cotidianos, situações inesperadas que não estão descritos em manuais. E não nos cabe aqui apontar o que é certo ou errado, mas acreditamos ser relevante a nossa discussão destacar e esclarecer alguns aspectos.

Primeiramente, ao que nos têm apontado Tardif; Gauthier (2011; 2002) os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. No entanto não poderia desta forma representar a totalidade do saber docente. E em segundo lugar, este saber precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presente e inventar situações novas. Ou seja, constituem então, a partir da junção das interações entre todos os saberes. Com isso, queremos dizer que não se interpõe um saber a outro, estes se complementam, mesmo que em níveis de relevância diferentes, ou que não percebamos conscientemente suas contribuições no todo.

Destacamos que os saberes experienciais em construção, nos professores da UFAL, conforme aparece na fala de alguns deles, constitui-se também em práticas individuais e colaborativas de auto busca do conhecimento. P3 anuncia isso quando acena “aprendi muitos nesses fóruns”, fazendo referência à sua participação em um fórum nacional *online* do Moodle com universidades de todo o país. Isso nos mostra a variedade de experiências que vão para além dos muros das instituições e que nenhum curso de formação vem dar conta.

Em continuação, apresentamos abaixo outro conjunto de saberes mencionados, os saberes da formação profissional (Quadro 10), sendo entendido na interpretação de Tardif (2011) como uma amálgama de diferentes saberes que são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Constituindo também os conhecimentos pedagógicos (saber-fazer) legitimados cientificamente, como veremos nas falas do quadro a seguir:

Quadro 10 – Saber da formação profissional ou pedagógico pelos docentes.

SABER PROFISSIONAL OU PEDAGÓGICO
<p>P2: [...] então me faz enxergar que o saber ouvir e valorizar o que os alunos já sabem e o que eles trazem de experiência, e fazer disso um material de planejamento, isso enriquece mais, favorece uma aula melhor e garante a aprendizagem, porque é uma demanda que não é só sua (do professor), mas é uma demanda da necessidade do aluno. Então isso para mim, é de grande importância na minha formação e eu prezo muito por isso.</p>
<p>P4: “Eu digo assim que me tirou de uma zona confortável da minha própria formação, eu tive que enveredar caminhos novos que eu não presenciei nem na minha educação básica e nem no ensino superior. Então foi algo que provocou em mim essa autoformação, a busca por entender essa buscar por entender mais, mergulhar nesse mundo e perceber que é um que já existia a muito tempo, que tem muita coisa disponível. [...] não sei qual é a palavra que eu uso, mas é muito no intuitivo, muito nesse auto formação.”</p>
<p>P5: “Então, foi a partir da formação que eu tive quando eu entrei na UFAL, teve uma formação e teve esse curso de utilizar a plataforma Moodle, então eu fiz. Teve palestras e tudo, então foi um incentivo, só que foi no início assim que eu entrei na universidade.”</p>

<p>P6: “[...] eu acho que a capacidade, o saber de transpor os conteúdos para as tecnologias, através delas, é essencial para ensinar com tecnologias. A capacidade de criar cenários de interação na sala de aula.”</p>
<p>P7: [...] unindo aos saberes pedagógicos, porque não adianta saber usar operacionalmente um recurso e não saber como utilizá-lo didaticamente, pedagogicamente.” “E pensando dessa forma os saberes adquiridos nas formações que a gente tem são importantes, ajudam a desenvolver habilidades.”</p>
<p>P8: “[...] através da minha curiosidade de buscar fontes para me atualizar foram importantes para adquirir conhecimentos para ensinar na cultura digital. Na internet há grupos de compartilhamento de experiências, é muito bom! Por exemplo, têm fóruns de discussão na internet, onde se faz uma pergunta e várias pessoas comentam, trazem referências, de forma prática, você aprende sobre aquele tema sem ter a leitura de um livro “x”, as barreiras diminuem.”</p>

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Nas informações aqui postas, somos convidados a refletir sobre os aspectos relacionados a formação docente, pois esta que dá subsídios (pelo menos encaminhamentos) para o professor trabalhar pedagogicamente. Segundo Masetto (2012), aprender a trabalhar com o processo de aprendizagem em sua complexidade faz parte de uma formação pedagógica atual do docente de ensino superior. O autor reflete ainda, que o docente não está, em regra geral, preparado para trabalhar com um currículo tão diferente do tradicional. Estas novas propostas curriculares são responsáveis pela formação do novo profissional esperado pela sociedade e suas necessidades.

Diante deste cenário, compreender as novas propostas curriculares e aprender como assumir suas responsabilidades de formação dos atuais profissionais integram sua formação pedagógica, seus saberes pedagógicos. Mishra e Koehler (2006), especificam que esses saberes são identificados como conhecimento pedagógico, e engloba uma série de habilidades, as estratégias, práticas e métodos de ensino e aprendizagem e avaliação dos alunos.

Em continuação, Tardif (2011) registra que os saberes profissionais ou pedagógicos, estão relacionados aos conhecimentos ligados às ciências da educação. Portanto, são os saberes ligados ao saber pedagógico dos professores, ao que Tardif (2011) denomina saber-fazer. Estendendo este conceito, trazemos Belloni (2001), dizendo que esses saberes correspondem a dimensão pedagógica, estando relacionada às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, incluindo o domínio de conhecimento referente aos processos de aprendizagem.

Como podemos visualizar nos relatos colocados pelos entrevistados, é perceptível que os ambientes de formação inicial e continuada são elementos constituintes para o desenvolvimento de suas atividades. É neles que muitas vezes o docente tem o primeiro contato com determinadas tecnologias, recursos, etc e aprendem as práticas necessárias para atuar didaticamente e pedagogicamente.

Visto isto, destaca-se aqui a preocupação dos professores entrevistados, de uma maneira geral, evidenciando que além de o docente saberem utilizar as tecnologias, ele precisa saber o que fazer com elas, transpor didaticamente o currículo e os conteúdos, ficando evidente, por exemplo, quando P6 diz que “o saber de transpor os conteúdos para as tecnologias, através delas, é essencial para ensinar com tecnologias”; temos também enunciado quando P7 coloca que “não adianta saber usar operacionalmente um recurso e não saber como utilizá-lo didaticamente, pedagogicamente”.

Diante deste cenário mais do que conhecer as TDIC, os professores entrevistados têm consciência que precisam saber incorporá-las como recurso de ensino-aprendizagem, levando em conta que devem atualizar-se constantemente, buscando em formações e experiência o aprimoramento de seus conhecimentos. Nesta perspectiva, Belloni (2001) aborda que a formação de professores, propõe a necessidade constante de atualização em 3 dimensões básicas, à saber: pedagógica, tecnológica e didática. Com isso a autora procura acenar que trabalhar com as TDIC exige dos professores apropriação crítico-reflexiva, em uma formação contínua, ao longo da vida.

Por fim, a última categoria de saberes encontrados, foi referente aos saberes tecnológicos. No quadro a seguir os professores participantes descrevem alguns dados pertinentes as reflexões que aqui faremos (Quadro 11).

Quadro 11 – Saber tecnológico pelos docentes.

SABER TECNOLÓGICO
P1: “E o saber planejar, avaliar os saberes específicos da área que aprendemos em nosso processo de formação, todos eles são imprescindíveis para profissionalização, mas eles recebem uma carga a mais quando você trabalha isso no ambiente <i>online</i> , por que isso requer outras habilidades, se eu tenho o conhecimento específico e sei usar a tecnologia, como é que eu organizo isso no ambiente <i>online</i>? Então eu tenho que saber lidar com isso. Então assim: saber adequar o conteúdo no espaço do tempo tanto presencial quanto no <i>online</i>. ”
P4: “Eu me inscrevi em um curso de formação sobre metodologias para o uso das TDIC , porque foi algo intuitivo meu de ver esse caminho de que eu já corro atrás, foi com o professor José Moran. Os materiais dele numa estante para eu colocar em prática, me apresentou a um mundo de estratégias para pode estar utilizando. ”
P6: O professor tem de ter a capacidade de usar o computador, as várias ferramentas (embora eu não saiba utilizar todas elas), mas eu consigo motivar para que o aluno veja, saiba usar.”
P7: [...]o saber tecnológico é importante, dominar o uso das TDIC.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Numa análise do quadro 11, percebemos os professores colocarem questões referentes ao uso das TDIC, mas não só isso. Levantam também as questões didáticos-pedagógicas que implicam seu uso nas aulas. E vão além, quando expõem suas limitações, como vemos com P6

ao afirmar que “o professor tem de ter a capacidade de usar o computador, as várias ferramentas”, mas logo depois confessa não saber utilizar todas elas, mas que consegue motivar os alunos com seu uso. Isso nos mostra que mesmo não possuindo o domínio das TDIC, o professor formado e preparado didaticamente e pedagogicamente para seu uso, consegue transpor o conteúdo à tecnologia fazendo com que isso faça sentido para seus estudantes.

Diante da cultura digital é conveniente pensar na relação das TDIC e saberes pedagógicos. Para compreender melhor essa relação, rebuscamos o conceito de conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK²³). Mishra e Koehler afirmam que TPACK “é a base de um bom ensino com a tecnologia” (2006, p. 402). Além do mais, para os autores, este conhecimento requer uma compreensão da representação de conceitos e das técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma construtiva para ensinar o conteúdo. Requer também conhecimento do que fazer com conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir os problemas enfrentados pelos estudantes. Ou seja, o professor além do domínio didático-pedagógico-tecnológico, precisaria ainda levar em conta as necessidades e às preferências dos estudantes.

Então, evidencia-se a pertinência em considerar os fatores conceituais do TPACK, visto que em nosso país o amplo acesso as TDIC e à internet, e estas já vem fazendo parte dos diversos contextos cotidianos sociais, econômicos e culturais. Sendo utilizada também há décadas no meio educativo e mesmo diante disso, ainda não vemos grandes avanços em seu uso na sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem. Muito tem a se estudar e avançar nesse quesito, novas metodologias de ensino a se considerar.

Rebuscando a situação envolvendo o professor entrevistado 6 (P6), concluímos que este alcança o que é proposto com a *framework* TPACK: articulação dos três saberes que formam a base para sua estruturação (tecnologia, conteúdo e pedagogia), com a finalidade de alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem. Mesmo sem grandes conhecimentos tecnológicos, seu conhecimento pedagógico deu conta da prática com TDIC. Diante disso, Cibotto e Oliveira (2017) corroboram conosco quando afirmam que um docente pode dominar uma quantidade significativa de recursos digitais e delas saber extrair muita informação, mas não consegue utilizá-las adequadamente para o ensino.

Encontramos ainda na fala do P1 “**se eu tenho o conhecimento específico e sei usar a tecnologia, como é que eu organizo isso no ambiente *online*?**”, vemos aqui a preocupação a

²³ Ver aprofundamento do conceito no capítulo 1.

dimensão pedagógica e didática, para trabalhar *online* com seus estudantes, outro exemplo concernente a TPACK.

Dos saberes aqui mencionados, o tecnológico foi o que menos pode ser encontrado nas falas dos professores, pois de uma maneira geral houve obviamente menção as TDIC, seu uso e possibilidades. No entanto, apenas alguns professores foram mais a fundo em suas exposições e reflexões, indo além do domínio apenas instrumental das tecnologias. Demonstraram enxergar sua relação com os conhecimentos específicos da área (conteúdos) e a compreensão de aproximar educacionalmente as TDIC dos estudantes.

Assim sendo, não é nosso objetivo aqui propor a adoção de teorias e modelos de ensino, mas examinar os dados à luz de teorias que possam nos trazer explicações e contextualizações que nos auxiliem a compreender os saberes docentes utilizados pelos professores dentro de contextos *online*, híbridos, hipertextuais e multimodais aqui estudados.

Os dados revelam que ainda existe uma preocupação dos docentes quanto ao processo de ensino-aprendizagem com o uso das TDIC, onde apropriação das tecnologias e dos saberes tecnológicos, ainda não é uma realidade para muitos, já outros estão mais adiantados neste processo. Vimos também que reconhecem nas experiências um caminho significativo de aquisição de saberes, e que estes saberes experienciais compõem parte importante de seus conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e didáticos.

O grupo estudado revelou também que consideram pouco relevante os saberes da formação. Assim sendo, isso pode ter sido motivado por não terem sido formados inicialmente em contextos mediados por tecnologias, e muito menos formados para ensinar com elas. E tentar de certa forma recuperar essa lacuna formativa nos cursos de formação continuada pode parecer complicado diante da demanda que é ser professor universitário. Talvez por isso o grupo estudado tenha a tendência de buscar esses saberes através da curiosidade, de forma autodidata, da “autoformação” como foi mencionado nas entrevistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de uma pesquisa que teve o propósito como objetivo analisar a utilização, de acordo com a Portaria nº 1.428/2018, dos 20% à distância em cursos presenciais de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) Campus A. C. Simões, buscando investigar quais saberes vêm sendo aplicados pelos docentes em suas disciplinas no contexto da cultura digital. Com a coleta e análise dos dados buscou-se comprovar as hipóteses levantadas, entendendo que os resultados obtidos poderão fazer emergir novas questões em novos estudos.

O problema de pesquisa buscou questionar: como os docentes universitários, de uma instituição pública, utilizam os 20% à distância em suas disciplinas em cursos presenciais e quais saberes docentes estão envolvidos nesse processo? Diante disto, para responder ao questionamento, foram propostos objetivos específicos, que foram sendo alçados no decorrer da pesquisa.

No intuito de alçar os objetivos aqui propostos, utilizou-se o método do estudo de caso, que permitiu verificar no caso da UFAL Campus A.C., os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química, especificamente em relação a implementação da Portaria dos 20%.

O primeiro objetivo específico proposto foi analisar os documentos da legislação vigente que deliberam acerca do ensino semipresencial no Brasil, para tanto foi realizado um estudo de fundamentação teórica, no segundo capítulo já descrevendo e analisando o que é posto na legislação, trazendo uma sinopse das principais mudanças trazidas pela Portaria. Com isso, observou-se que muito se avançou até aqui na legislação própria do ensino semipresencial, que antes era uma prática feita na ilegalidade, sem a devida regulamentação. Algumas lacunas referentes a carga horária foram esclarecidas com o passar dos anos e de suas revogações. E agora com a ampliação da carga horária de 20% para 40% outros estudos deverão vir para investigar as implicações desta ampliação.

O segundo objetivo específico propôs analisar os PPC e planos de aula (se disponibilizados) das graduações e disciplinas das respectivas graduações em que lecionam os docentes dos cursos de licenciatura, nesta análise presente no capítulo 4. Conclui-se que nos cursos analisados apenas dois tinham previam o uso da Portaria, embora tenha sido implementada em todos os cursos estudados. E que em relação a documentos internos da UFAL, que busquem regulamentar o uso da Portaria não existe nada publicado, apenas uma

recomendação da CIED, trazendo a comunidade acadêmica os benefícios desta implementação envolvendo o uso das TDIC.

Já o terceiro objetivo buscou delinear o perfil dos docentes universitários dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol, Matemática, Pedagogia e Química da UFAL/Campus A.C. Simões, público-alvo desta pesquisa e através das entrevistas semiestruturadas pudemos delimitar o perfil destes professores, apresentados no capítulo 3.

O terceiro objetivo foi identificar por meio de entrevistas como os docentes da UFAL/Campus A.C. Simões que lecionam disciplinas nos cursos de licenciatura utilizam os 20%, como também quais saberes docentes são mobilizados no processo de ensino aprendizagem. Apresentamos estes resultados no capítulo 4. Após examinar os dados, pode-se chegar a conclusão de que o AVEA *Moodle* ainda é o recurso mais utilizados pelos docentes em suas disciplinas à distância, pois este é o único recurso institucionalizado, embora não com tanta frequência se utilizem de outros recursos. Os saberes docentes que receberam destaque na análise foram os experienciais, os da formação profissional pedagógica e tecnológico. Evidenciando aqui que o saber fazer dos professores na cultura digital vem sobretudo dessas fontes de aquisição.

Diante disso, foi possível ainda traçar três perfis docentes principais no que diz respeito ao planejamento e avaliação da aprendizagem nas disciplinas semipresenciais: 1) professores que utilizam o espaço apenas como repositório de conteúdo; 2) professores que conseguem mobilizar os saberes experienciais e de formação construindo suas aulas à distância utilizando vários recursos do AVA e fora dele, mas que ainda não se apropriou das TDIC, transpondo práticas do presencial para o semipresencial e 3) professores com saberes tecnológicos mais refinados que conseguem mobilizar seus conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológico numa prática docente que proporciona uma experiência de ensino-aprendizagem rica em recursos, que privilegiam espaços interativos, colaborativos, dialógicos e multimodais.

Ao retomar às hipóteses elaboradas, quais sejam: 1) o AVEA *Moodle*, assim como outros recursos tecnológicos podem estar sendo utilizados como repositório de conteúdo e/ou para reproduzir práticas tradicionais que não contemplam as novas formas de ensinar e aprender, e 2) os saberes docentes mobilizados pelos professores universitários podem ser provenientes em grande parte dos saberes experienciais, por não possuírem formação inicial

e/ou permanente para a docência na cultura digital. Concluiu-se que os objetivos 1, 2 e 3 confirmam ambas as hipóteses.

Entendemos que não há absolutamente formação específica (inicial e/ou continuada) de professores que venha dar conta da complexidade que permeia a cultura contemporânea em meios digitais, nesta rede imbricada de nós em múltiplas linguagens. Que os saberes docentes precisam ser compreendidos em conjunto, enquanto unidade e não dissociados. Todavia, torna-se importante desenvolver práticas que desenvolvam ações a partir de uma perspectiva dialógica, buscando promover mudanças inovadoras nas formas de ensinar e aprender atualmente, para que se venha dar conta da complexidade da atual sociedade, principalmente no que diz respeito as constantes mudanças e evoluções tecnológicas.

Concluimos também, que o “terreno em obras” da portaria na UFAL, ainda tem muito o que avançar no sentido de regulamentação, embora já se acene a isso, através da oferta de cursos de formação continuada visando preparar os professores da instituição para atuar em contextos digitais. E agora mais recentemente com o processo de reformulação dos PPC, atualizando e prevendo a utilização do percentual à distância, não só como burocracia, mas como uma forma de institucionalizar a Portaria e estabelecer algumas diretrizes, devendo buscar esclarecer mais abertamente à comunidade acadêmica seu uso, apresentando vantagens e desvantagens, no intuito de evitar más interpretações e usos que não estão previstos no contexto da legislação. E é neste cenário que se propôs ajudar este estudo.

Cabe mencionar que embora a portaria aqui estudada tenha ampliado de 20% para 40% a carga horária para a oferta de disciplinas em EAD, os docentes participantes da IES ainda não fazem uso dessa porcentagem (por esse motivo que trabalhamos dentro da perspectiva dos 20%), quer seja por não ter conhecimento de que houve esta ampliação, ou por preferirem não ultrapassar os 20% já estipulados, na justificativa de que com esta ampliação o curso deixaria de ser presencial para ser semipresencial/híbrido. Este fato nos evidencia que esta é uma questão latente e que merece atenção em estudos posteriores. No entanto, cabe destacar que a ampliação para 40% não é obrigatória, e mesmo os 20% também tem caráter opcional, o que desobriga professores e IES a corroborar com a Portaria, esta proporciona a ampliação o leque de possibilidades ao ensino presencial, com o uso práticas e metodologias pedagógicas provenientes de espaços de ensino online/híbrido, buscando a inserção das IES na cultura digital.

Compreende-se que esta pesquisa não se encerra aqui, apenas tecemos algumas considerações finais, que sugerem que novos questionamentos sejam elaborados, pois este estudo foi apenas um recorte da realidade analisada, e necessita ser explorado com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos processos educacionais na área da licenciatura, da implementação de políticas públicas em IES federais e da formação de professores para contextos EAD e híbridos.

7 REFERÊNCIAS

ALONSO, K. M.; ARAGÓN, R.; SILVA, D. G.; CHARCZUK, S. B. **Aprender e ensinar em tempos de Cultura Digital**. EmRede – Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, RS, Brasil, v. 1, n. 1, julho, 2014, p. 152-168.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

_____; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47.

BARATTO, S. S.; CRESPO, L. F. **Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais**. Revista Científica Eletrônica UNISEB, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 16-25, dez. 2013. Disponível em: <<http://uniseb.com.br/presencial/revistacientifica/arquivos/jul-2.pdf>> Acesso em: 22 dezembro 2018.

BEDERODE, I. R. **Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), sob a ótica de educadores do Campus Pelotas**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, IFSUL-RS, 2016.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012, Coleção Educação Contemporânea.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf>. Acesso em 12 out. 2017.

BRASIL (2001). **Portaria de nº 2253 de 18 de outubro de 2001**. Em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 02 de março de 2018.

BRASIL (2004). **Portaria 4059, de 10 de dezembro de 2004**. Em: <http://portal.mec.gov.br/sesu> Acesso em: 02 de março de 2018.

BRASIL (2016). **Portaria de nº 1134 de 10 de outubro de 2016**. Em: <http://portal.mec.gov.br/sesu> Acesso em: 02 de março de 2018.

BRASIL (2018). **Portaria de nº 1428 de 28 de dezembro de 2018**. Em: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 28 de dezembro de 2018.

CARLINI, A.; TARCIA, R. M. **20% a distância: e agora?: orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

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

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**, 2013. Disponível em <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5379833311485520096.pdf>. Acesso em 12/05/2018>.

CIBOTTO, R. A. G., & OLIVEIRA, R. M. M. A. **TPACK – conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica**. Rev. Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

CRUZ, J. A. S. BIZELLI, J. L. **Docência para o ensino superior: inovação, informação e construção do conhecimento na era digital**. IN: Cad. Ed. Tec. Soc., Inhumas, v. 8, n.1, p. 79-90, 2015. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/227/130>>. Acesso em: 03 de agosto 2018.

CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 2005.

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

FARIAS, G. O Tripé regulamentador da EAD no Brasil: LDB, Portaria dos 20% e o Decreto 5.622/2005. In. SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 540 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 54ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. [online], v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000200002>>. Acesso em: 13 maio de 2019.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 2012.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2005. 24 ed., p. 22-117.

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

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

_____. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, n. 17, p. 153- 176. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, A. e SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores**: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2ª ed. São Paulo: Pearson Education, 2009.

JUNIOR, R. O. B. **Ensino híbrido: um estudo sobre a inserção de até 20% de ead na carga horária de cursos presenciais da UFPE**. Dissertação (Mestrado) – Mestrado acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE, 2017.

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.

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

MANGAN, P. K. V.; ORTH, M.; DIAS, M. L. *Estratégias institucionais para a implementação dos 20% de EAD dos cursos de graduação a distância.* In: **Colabor@ Revista Digital da CVA-RICESU.** Porto Alegre: EDIPUCRS, v.7, nº 26, out. 2011.

MASETTO, M. **Inovação no ensino superior.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2012
MORAN, J.M.; ARAUJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. **A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré/SP.** Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação à distância, Florianópolis, 20 set. 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente.** In: _____. (Org.). *Docência na universidade.* Campinas-SP: Papirus, 1998. p. 926.

MERCADO, L. P. L. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2007.

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.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 10ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2006.

_____; ARAUJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. **A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da Faculdade Sumaré/SP.** Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação à distância, Florianópolis, 20 set. 2005. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. **Novas Tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n. 2, p. 126, set/out, 1995.

_____. **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. 2019.

_____. **A Educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. A educação a distância, mais focada em pesquisa e colaboração. In.: FIDALGO, F. (Org.). **Educação a Distância: Meios, Atores e Processos.** Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013, p. 39-51

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens, v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

_____. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In.: YAEGASHI, S. (Orgs). **Novas Tecnologias Digitais:** Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MERCADO, L. P. L. **Percursos na formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação.** Maceió: Edufal, 2007.

MOREIRA, M. A. **¿Al final, qué es aprendizaje significativo?** Qurriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa. La Laguna, Espanha. No. 25 (marzo 2012), p. 29-56, 2012.

_____. **Aprendizagem significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria Editora da Física, 2011.

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

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

OLIVEIRA, J. F. C. M. A.; COSTA, C. J. S. A. Utilização do Facebook no processo ensino e aprendizagem: possibilidades e práticas pedagógicas. In. COSTA, C. J. S. A; PIMENTEL, F.

S. C. **Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: inovação e experimentos**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017. 206 p.

PAIVA, V. L. M. O. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas**. Educ. Ver., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, dez. 2010.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, F. S. C. **A aprendizagem das crianças na cultura digital**. 2ª ed. Maceió: EDUFAL, 2017.

_____; COSTA, C. J. S. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. In: COSTA, C. J. S. A; PINTO, A. C. **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação**. Maceió: EDUFAL; 2017, 319 p.

PRADO, M.E.B.B. **Articulando saberes e transformando a prática**. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED. Ministério da Educação, 2001.

PRETTO, N. de L. **Uma escola com/sem futuro**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1996.

ROSA, R. A. **O planejamento da ação docente em disciplinas a distância em cursos presenciais**. 2015. Dissertação (mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação, UFSC, 2015.

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

_____. A estética das linguagens líquidas. In: SANTAELLA, L.; ARANTES, P. (Orgs.) **Estéticas Tecnológicas – novos modos de sentir**. São Paulo: Educ, 2008a, p. 35-53.

_____. **A ecologia pluralista das mídias locativas.** Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 37, dezembro, 2008b, p. 20-24.

_____. **Desafios da ubiquidade para a educação.** 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>> . Acesso em: 26 de fevereiro 2018.

SANTANA, C. M. H.; PINTO, A. C.; COSTA, C. J. S. A. O potencial das tecnologias de informação e comunicação na educação. In. COSTA, C. J. S. A; PINTO, A. C. (Org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação.** Maceió: EDUFAL, 2017. 319 p.

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

SHULMAN, Lee S. **Those Who Understand:** Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

SILVA, M. (2008). **Cibercultura e educação:** a comunicação na sala de aula presencial e online. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 37.

_____. **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 de outubro d. 2018.

SILVA, M. R. C.; MACIEL, C.; ALONSO, K. M. **Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais:** uma análise da regulamentação. RBPAE - v. 33, n. 1, p. 095 - 117, jan./abr. 2017 9

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORI, R. **Cursos híbridos ou blended learning.** Litto, F. M., Formiga, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte, v. 1, p. 121-128, 2009.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. **Metodologias ativas:** das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2012.

VELOSO, R. **Tecnologia da Informação e comunicação**. Desafios e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2011.

VIEIRA, J. A. Texto multissemiótico. In: Vieira, J. A.; Rocha, H.; Aquino, J; Bom Marou, C. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Porto-Alegre: Editora Vozes, 2007, p. 1-30.

_____; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. 170 p.

VOIGT, E. **A ponte sobre o abismo**: a educação semipresencial como desafio dos novos tempos. Estudos Teológicos. São Leopoldo v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4702_2007/ET2007-2c_evoigt.pdf> Acesso em: 22 de dezembro de 2018.

WEISS, J. R.; HAMMES, M. H. **A importância da linguagem multimodal ao contexto da educação**. EFDeporte.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, nº 160, Septiembre, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

8 APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

TCLE professores

Vossa Senhoria está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa **SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA CULTURA DIGITAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA PORTARIA Nº 1.428 EM CURSOS PRESENCIAIS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS** da pesquisadora Jéssica Adriana Rocha da Silva. A seguir, as informações acerca do projeto, necessárias para se entender a sua participação nesta pesquisa:

1. O estudo se destina a análise e descrição dos efeitos da implementação da Portaria Nº 1.428/2018 em alguns cursos de licenciatura plena da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como também conhecer e discutir os processos de ensino aprendizagem em ambientes híbridos.
2. A importância deste estudo é a de galgar caminhos e possibilidades de uma formação inicial, continuada e permanente em que sejam privilegiadas a ampliação do conhecimento de práticas educativas com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), bem como sua efetiva apropriação pelos docentes. Além de se conhecer e discutir o *modus operandi* dos processos de ensino aprendizagem em meios digitais que se dão na universidade atualmente, bem como o *status quo* dos efeitos da implementação da portaria Nº 1.1428/2018, e como ela vem sendo interpretada e utilizada pelos docentes da instituição.

3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: os reflexos da implementação da Portaria Nº 1.428/2018 nos cursos de licenciatura da UFAL, bem como ela vem sendo utilizada na instituição. Além disso, busca-se a compreensão de temas relevantes para a educação universitária em contextos online e híbridos, tais como: a inovação no ensino, formação docente, competências e profissionalização na docência universitária frente as características emergentes da Sociedade da Informação (SI). Como também, a exploração de temas referentes aos paradigmas educacionais de uma sociedade globalizada - são alguns deles: ubiquidade, mobilidade, interatividade, coautoria -, que vêm refletindo em grandes desafios dentro e fora da sala de aula, quer seja ela presencial, online e/ou híbrida.
4. A coleta de dados começará em abril/2019 e terminará em junho/2019.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: em entrevista semiestruturada presencial gravada em áudio, ou por meio de entrevista online, através de *Skype*, *Google Hangouts* e/ou *Whatsapp*.
6. A sua participação será na seguinte etapa: da entrevista. Além disso, será solicitada de vossa senhoria a disponibilização de documentos referentes aos planos de curso (das disciplinas que leciona) e planos de aula para análise.
7. Os possíveis riscos e incômodos da pesquisa à sua saúde física e mental são: a inibição diante do entrevistador e o constrangimento pelo fato de estar sendo questionado. Para evitá-los a pesquisadora estará atenta a sinais verbais e não verbais de desconfortos por parte do entrevistado (a), como também garantirá local reservado, de modo a garantir seu conforto e privacidade. Será assegurado também à liberdade de não responder a questões que lhe pareçam constrangedoras. Mesmo assim, caso o entrevistado sinta-se lesado de alguma maneira, será devidamente indenizado nas formas da lei e os dados coletados de sua participação não serão utilizados para a pesquisa.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa são: refletir sobre suas práticas docentes frente à cultura digital na universidade, como também compreender quais os reflexos da implementação da portaria Nº 1.428/2018 na instituição e em sua práxis.
9. O Sr.(a) poderá contar com a seguinte assistência durante toda a pesquisa: acesso direto e atenção por parte da pesquisadora, para evitar possíveis incômodos e dúvidas durante e depois de sua participação.

10. O Sr. (a) será informado (a) do resultado final desta pesquisa, e sempre que desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, o Sr. (a) poderá recusar-se a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar meu consentimento, sem justificativas, e sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua identidade, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para o Sr. (a).
14. Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. No entanto, o Sr. (a) será indenizado (a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. O Sr. (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa:

Instituição: Universidade Federal de Alagoas-UFAL

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n

Complemento: Tabuleiro dos Martins

Cidade/CEP: Maceió/57072-900

Telefone: (82) 3214-1908, 3214-1906

Ponto de referência: Após o Hospital Universitário.

Contato de urgência:

Nome: Jéssica Adriana Rocha da Silva

Endereço: Conjunto João Sampaio 1, quadra A-33, rua A-04, N° 90.

Complemento: Petrópolis

Cidade/CEP: Maceió/57062-633

Telefone: (82) 99413-9525

Ponto de referência: Próximo à igreja católica

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas.

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8h às 12h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU
ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES

Identificação:**Idade:****Curso que leciona:****Formação acadêmica:****Tempo de serviço na instituição:**

1. O Sr. (a) utiliza ou já utilizou tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em suas aulas? Conte um pouco da sua experiência.
2. Já teve ou tem experiência com EAD? E com ensino híbrido/semipresencial? Qual (is) a(s) contribuição (ões) dessa experiência para sua formação docente?
3. Tem conhecimento do dispõe a Portaria nº 1.428/2018, que resolve acerca da oferta de disciplinas integralmente ou parcialmente à distância em cursos presenciais do ensino superior?
 - Em seu entendimento como devem ser utilizados os 20% estipulados pela portaria?
 - Sabe da existência de algum documento da instituição que corrobore com o que é posto na portaria citada?
 - O Sr. (a) utiliza em sua (s) disciplina (s)? De que forma?
 - A decisão foi uma escolha individual ou partilhada com outros colegas e/ou coordenação do curso?
4. Encontrou ou encontra alguma dificuldade para planejar a oferta de disciplinas nesta modalidade? Explique.

5. Como planeja suas atividades à distância?
 - As atividades realizadas à distância têm continuidade nos momentos presenciais e vice-versa?
 - Que tipos de atividades conduz à distância? Qual(is) metodologia(s) costuma utilizar?
6. Que tipos de materiais didáticos, aplicativos, plataformas e/ou ambientes utiliza em suas aulas *online*?
 - Produz algum material autoral? Em caso negativo, porquê?
7. Que habilidades mobiliza para trabalhar componentes curriculares ofertados parcialmente ou integralmente *online*?
8. Como avalia as atividades realizadas à distância?
 - Considera que as formas de avaliar presencialmente são iguais as avaliações realizadas *online*? Explique.
9. Como gerencia sua(s) turma(s) *online*?
 - Qual(is) habilidades relativas ao uso da TDIC, procura desenvolver em seus alunos?
 - Qual sua percepção quanto a recepção dos alunos nessas turmas?
10. Considera que a oferta de componentes curriculares na modalidade híbrida pode aumentar de alguma maneira sua demanda de trabalho? Por quê?
11. Um trabalho docente mediado pelas TDIC e em contextos *online* e híbrido, exige conhecimentos, habilidades e saberes distintos para sua utilização. Você identifica como adquiriu esses saberes?
 - Como pode descrever sua prática docente?
 - Procura inovar em suas práticas?
12. Em sua visão, a implementação da Portaria dos 20% apresenta vantagens e/ou desvantagens? Comente.
13. Deseja realizar algum comentário ou levantar alguma questão que considera relevante, e que não foi abordada até aqui?

9 ANEXO

ANEXO A – RECOMENDAÇÃO DA COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIED) SOBRE A INCLUSÃO DE DISCIPLINAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAL E A DISTÂNCIA DA UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
Coordenadoria Institucional de Educação a Distância - CIED

Recomendação da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) sobre a inclusão de disciplinas nos cursos de licenciatura presencial e a distância da UFAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu artigo 80 prevê a oferta da modalidade da Educação a Distância (EAD) para todos os níveis e modalidades de ensino. A UFAL, uma das pioneiras na oferta de cursos nesta modalidade, desde 1998 vem ofertando ao Estado de Alagoas cursos de graduação e pós-graduação para formação de professores e bacharéis nas áreas de Administração e Sistema de Informação.

A UFAL está credenciada para a oferta da modalidade EAD desde 2002, com a publicação da Portaria nº 2.631. Além do credenciamento institucional, as IES estão autorizadas desde 2004, por meio da Portaria nº 4.059 a utilizar nos cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos a oferta de 20% de sua organização pedagógica e curricular na modalidade EAD, sendo fator impulsionador da ampliação da EAD/UFAL e do incentivo do uso das TIC por intermédio de várias ações afirmativas, como Prodocência, Edital MEC/Sesu, Programa Novos Talentos e ações da CIED/UAB/CAPES, como o Edital 15 de Fomento ao uso das TIC, envolvendo várias Unidades Acadêmicas.

A introdução de disciplinas semi-presenciais nos cursos da UFAL é uma possibilidade ainda pouco explorada no contexto de nossa instituição, apesar de apresentarmos um significativo número de docentes que já apresentem condições para experimentar tais possibilidades. Esse tipo de proposta permitirá inovações e experimentações no trabalho docente com disciplinas presenciais, contemplando as atividades de aprendizagem em sala de aula com atividades virtuais, supervisionadas pelos professores, combinando o melhor do presencial com a flexibilidade que o virtual permite.

A PROGRAD vem incentivando essas ações, com a inclusão de monitoria ofertada na modalidade a distância no edital de 2012, além da indução de produção de material didático de Libras e Língua Estrangeira para uso nos cursos de graduação.

Com a ampliação da oferta de cursos de licenciaturas na modalidade a distância, como é o caso dos Cursos de Pedagogia, Matemática, Física e os novos cursos previstos para 2013, de Geografia, Ciências Sociais e Letras habilitação Espanhol, Português, o universo da docência no cenário da EAD se amplia, exigindo cada vez mais professores com experiência no uso das TIC e docência no cenário da EAD.

Tendo em vista que este cenário se amplia cada vez mais com a indução da oferta dos cursos de licenciatura da UFAL ainda não contemplados na oferta na modalidade da EAD, como Educação Física, Química, Ciências Biológicas, Filosofia, Artes, História, exige-se um número significativo de tutores para atuar nestas ofertas. Os profissionais são naturais egressos das licenciaturas em exercício na rede pública ou vinculados aos cursos de pós-graduação da UFAL e, na maioria das vezes, não tem formação para atuar na EAD, exigindo muitos esforços institucionais de capacitação para serem selecionados para atuarem na tutoria presencial e/ou online nos cursos a distância.

Neste contexto, torna-se necessário induzir uma proposta de capacitação de tutores já na formação inicial, pois o cenário da tutoria é um dos espaços docentes e campo de trabalho que mais tem se ampliado nos últimos anos. Além disso, a oferta da EAD no Ensino Médio, permitida e incentivada na Resolução nº 2/2012-CNE/CEB, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, induz a flexibilização do Ensino Médio para a EAD ao permitir o uso de 20 % da carga horária na modalidade a distância, ampliando assim as possibilidades da ação docente, a tempo que exige uma formação inicial e continuada que vislumbre as especificidades da EAD. Nesse sentido, a UFAL precisa se antecipar e ser proativa neste contexto, preparando egressos das licenciaturas com condições de atuar em ambientes virtuais de aprendizagem e com o uso das TIC no Ensino Médio.

Acrescente-se a isso, o fato da inclusão de TIC estar no cotidiano das escolas de educação básica, além de ser uma forte bandeira de investimento do Governo Federal. Esse cenário também exige uma formação inicial e continuada de licenciados que estejam aptos para atuarem com metodologias adequadas a um mundo em constante evolução.

Outro ponto a ser ressaltado é o fato de os cursos de licenciaturas da UFAL, na sua atual organização pedagógica e curricular, não atenderem ao perfil de egresso que a sociedade e a

educação atual exige. A Portaria nº 4.059 define que a oferta das disciplinas inclua métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de TIC para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria. O MEC, por meio da mesma portaria, valoriza a necessidade se ter “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância”.

Como visão proativa, o Centro de Educação, na reformulação Curricular acontecida em 2006, já indicava que “a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além das próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área de educação”.

Assim, observando o histórico da oferta da EAD na UFAL e a necessidade de ampliação de uma formação inicial que vislumbre a qualificação dos futuros licenciados e naturais tutores e docentes na modalidade a distância, a CIED, órgão de apoio acadêmico vinculado à Reitoria, que tem como missão de coordenar os planos e ações de EAD na UFAL, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suportes acadêmico e operacional, defende como oportuna a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura presencial e a distância, com a inclusão de componentes curriculares obrigatórios e/ou flexíveis, que atendam às exigências do mundo atual, a saber:

1. **Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação**, com carga horária de 80 horas, objetivando capacitar professores para a utilização das TIC no ambiente escolar, como ferramenta no processo de aprendizagem; explorar as possibilidades das TIC em relação à construção do conhecimento, desenvolvendo habilidades para utilização das mesmas; analisar criticamente a incorporação pela escola dos recursos das TIC; selecionar com critérios educativos e utilizar crítica e didaticamente materiais tecnológicos disponíveis; e introduzir TIC nos processos de ensino-aprendizagem, com temáticas de interesse para sua especialidade e a partir de modelos práticos.
2. **Introdução a Educação a Distância**, com carga horária de 80 horas, tendo como objetivos estudar a legislação, importância, perspectivas da EAD no Brasil e no contexto das licenciaturas; explorar a prática educativa tutorial em ambiente virtual de

aprendizagem e discutir sobre a interatividade na aprendizagem e na formação de professores e tutores nos diferentes ambientes virtuais.

3. **Estágio em Tutoria**, com carga horária de 100 horas, realizado nos polos da EAD, como tutoria presencial e no Ambiente Virtual de Aprendizagem, como tutoria a distância online, além da elaboração de planos de tutorias e produção de material didático usando TIC para a modalidade a distância. Este estágio se constitui em campo de conhecimento e espaço de formação docente na prática da tutoria, compreendendo o uso de TIC e de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, introduzindo os licenciados nos novos domínios de atuação docente.
4. **Língua Estrangeira (Espanhol e Inglês) na modalidade EAD**, como componente curricular optativo ou parte flexível, com carga horária de 80 horas, de forma eletiva, habilitando os licenciandos a compreender um mundo cada vez mais globalizado e que exige o domínio de novos idiomas, vistos como agentes importantes da internacionalização, bem como frente às novas possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

Para a oferta dos componentes curriculares recomendados, existem professores habilitados em Concurso Público com vagas da Universidade Aberta do Brasil que atendem às especificidades de cada componente em vários cursos de licenciatura e, caso a recomendação da CIED seja acatada pelo Fórum das Licenciaturas e PROGRAD, poderão constituir requisitos para a seleção das próximas vagas de docentes da UAB.

Os indicativos acima são sugestivos para que a PROGRAD e o Fórum das Licenciaturas, possam analisar a proposta de componentes curriculares que virão contribuir significativamente para a formação de licenciados que atendam às questões de um mundo em mudança e com importantes avanços tecnológicos.

Assim, após a análise da legislação nacional, das normas da UFAL e da atual realidade sócio-educativa do Estado, firma-se o entendimento de que a análise das disposições didático-pedagógicas dos cursos de licenciatura é emergente e precisa ser realizada observando o perfil do egresso na atual conjuntura educativa. A manutenção de algumas disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura não atende ao que se espera da formação de professores, inclusive pela ausência de profissionais que possam assumir tais disciplinas, sobrecarregando o Centro de Educação, e, portanto precisando ser revista a necessidade de suas ofertas.

As disciplinas Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação; Introdução a Educação a Distância; Estágio em Tutoria; e Língua Inglesa na modalidade EAD, aqui recomendadas a serem induzidas pela PROGRAD em ação conjunta com a CIED, atendem à proposta de revisão do perfil de formação inicial de professores, capacitando-os para atuação na modalidade EAD, como também para o uso efetivo das TIC no cotidiano educativo.

A CIED, em parceria com a PROGRAD e PROGEP, auxiliará as Unidades Acadêmicas na implantação e na capacitação de docentes para a oferta das disciplinas.

Maceió, 25 de maio de 2012.