

**PRÁTICA DOCENTE DE PROFESSORES DE DIREITO NO ENSINO  
SEMIPRESENCIAL**

**TEACHING PRACTICE OF LAW TEACHERS IN SEMIPRESENTIAL EDUCATION**

**PRÁCTICA DOCENTE DE PROFESORES DE DERECHO EN EDUCACIÓN  
SEMIPRESENCIAL**

TEIXEIRA, Fábio

teixeirafabio@terra.com.br

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

<https://orcid.org/0000-0003-3677-211X>

DE PESCE, Marly Krüger

marlykrugerdepesce@gmail.com

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

<https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>

KATANIWA, Letícia Cassiano

letikat@hotmail.com

SENACPR – Faculdade do Serviço Nacional de Aprendizagem

<https://orcid.org/0000-0003-1773-3967>

**RESUMO:** Recente alteração legislativa viabilizou a oferta de até 40% da carga horária dos cursos presenciais em atividades a distância, ou seja, o ensino semipresencial. Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi compreender como o professor do curso de Direito, que atua em disciplinas semipresenciais, percebe sua prática docente. Por meio da técnica de grupo focal, a pesquisa, de abordagem qualitativa, ouviu professores de uma instituição privada que lecionam estas disciplinas. Os dados apontam que os professores não tiveram uma sólida formação para atuar no ensino semipresencial. Esses também reconhecem a importância do material didático e a necessidade de se criar uma cultura da semipresencialidade, para que o aluno tenha participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino Semipresencial. Direito. Prática docente.

**ABSTRACT:** A recent legislative amendment made it possible to offer up to 40% of the hours of classroom courses in distance learning activities, that is, blended education. In this context, the objective of the research was to understand how the professor of the Law course, who works in blended education, perceives his teaching practice. Through the focus group, the qualitative approach research has heard teachers from a private institution that teach these disciplines. The data indicate that the teachers did not have a solid formation to act in the blended education. They recognize the importance of didactic material and the need to create a culture of



blended education so that students have active participation in the process of teaching and learning.

**Keywords:** Blended Education. Law. Teaching Practice.

**RESUMEN:** Una reciente enmienda legislativa permitió ofrecer hasta el 40% de las horas de los cursos presenciales en actividades de aprendizaje a distancia, es decir, educación mixta. En este contexto, el objetivo de la investigación fue comprender cómo el profesor del curso de Derecho que trabaja en educación mixta percibe su práctica docente. A través del grupo de enfoque, la investigación de enfoque cualitativo ha escuchado a maestros de una institución privada que enseñan estas disciplinas. Los datos indican que los maestros no tenían una formación sólida para actuar en la educación mixta. Reconocen la importancia del material didáctico y la necesidad de crear una cultura de educación mixta para que el estudiante tenga una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación Mixta. Derecho. Práctica docente.

## 1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais têm transformado as relações entre as pessoas, a maneira de pensar e aprender e afetado suas subjetividades. As formas rápida e flexível com as quais as informações estão disponíveis implicam em uma mudança cultural, que atinge as instituições educacionais. Isto tem provocado alterações nos cursos presenciais, que podem oferecer até 40% da carga horária total a distância. Trata-se do ensino semipresencial.

Neste novo contexto educacional, diversos desafios devem ser enfrentados pelas instituições de ensino, desde a implantação/implementação do sistema informatizado, um ambiente virtual de aprendizagem que favoreça o processo de aprendizagem dos estudantes, até a formação dos professores que irão trabalhar com as disciplinas semipresenciais. A partir desta realidade, propôs-se uma pesquisa cujo objetivo foi compreender como o professor que atua em disciplinas semipresenciais, no curso de Direito, percebe sua prática docente.

## 2 ENSINO SEMIPRESENCIAL NO CURSO DE DIREITO

O ensino semipresencial combina a modalidade presencial com momentos de aprendizagem desenvolvidos a distância, com apoio das tecnologias digitais. A implementação do ensino semipresencial, segundo recente alteração legislativa, pode

ser ofertada, em uma ou mais disciplinas, totalmente a distância, ou em parte delas, não ultrapassando 40% da carga horária total do curso. Os cursos semipresenciais são aqueles cujos encontros ocorrem nem de forma totalmente presencial, nem totalmente a distância, podendo surgir a partir de cursos de graduação presenciais que ofereçam uma carga horária a distância (forma com enfoque nesta pesquisa), ou oriundos de cursos na modalidade a distância que contenham um número elevado de atividades presenciais.

No ensino semipresencial, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias digitais. Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local e ao tempo de dedicação aos estudos.

Para Rovai e Jordan (2004), o uso de recursos tecnológicos a distância visa estabelecer novas possibilidades de organização das aulas, o que permite agregar vantagens do presencial e do virtual. O virtual estimula professores a reconstruir suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação de novas metodologias pedagógicas, com novos papéis e atribuições aos docentes e discentes.

Uma das características da semipresencialidade é o fato de haver uma clara proposta de aprendizagem mais independente, que acaba exigindo do estudante um maior senso de responsabilidade e organização para que tenha êxito em seus estudos. Tal protagonismo no processo de ensino e aprendizagem também pode gerar certa insegurança nesses discentes.

Nesse processo, o professor passa, então, a atuar como mediador, pois será ele quem irá coordenar as atividades, cabendo-lhe a tarefa de superar a frieza do contato por meio das tecnologias e não pessoalmente, mobilizando e motivando os estudantes a desenvolverem as atividades propostas (SILVA, 2002). Se, por um lado, o ensino presencial iniciou se pautando no paradigma tradicional de educação, no qual o professor expunha o conteúdo e era a principal fonte de informação, por outro, a gradativa inserção das tecnologias digitais e a oferta do ensino semipresencial levou



o professor a repensar sua prática pedagógica, buscando acompanhar esta nova maneira de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

A modalidade presencial requer a presença física do professor em sala de aula, juntamente com os estudantes e, no ensino semipresencial, ele também deve se fazer presente. Para Valente (2009), a presencialidade virtual deve ser qualificada, a fim de promover alta interação entre professor e estudantes e entre os próprios estudantes, contribuindo para diminuir ou eliminar a sensação da distância. É preciso que o professor não apenas verifique as atividades realizadas pelo estudante, mas interaja, nos momentos virtuais, de modo a auxiliar no percurso de aprendizagem.

Outra característica do trabalho do professor, no ensino semipresencial, é o atendimento ao estudante. Diferentemente do professor presencial, que atende seus alunos em horários estabelecidos e, na maioria das vezes, na sala de aula, em que pese a existência de encontros pré-agendados ou dispostos em calendários institucionais, na modalidade a distância, muitas vezes, além do atendimento virtual, o estudante necessita de um encontro presencial e cujo horário pode não estar previsto na jornada de trabalho do docente.

Finalmente, não se pode deixar de mencionar o material didático, item fundamental para o sucesso do ensino semipresencial. Allan (2015) entende que o material didático deve ser elaborado de forma a direcionar o estudante para uma aprendizagem significativa e que possibilite a sua autonomia. Para tanto, o material deve ser objetivo e atraente, pois como bem menciona o autor (2015, p. 129):

Se antes o material se resumia a folhas mimeografadas e atividades fotocopiadas, agora temos uma infinidade de atividades, planos de aulas e propostas de trabalho produzidos em diferentes mídias e com suporte de vários equipamentos digitais. Cabe a cada educador, de posse dessa gama de possibilidades, pesquisar, separar e – como observador atento – selecionar aquilo que é de melhor qualidade e pode atender às suas necessidades.

O material didático disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, além de apresentar atividades mobilizadoras e desafiadoras, deve possibilitar a interatividade, a fim de servir como ferramenta eficaz no processo de ensino e aprendizagem. No que se refere ao curso de Direito, um campo clássico do conhecimento, que por décadas tem sua proposta pedagógica baseada na oratória do professor, numa abordagem tradicional de ensino, baseada em aulas expositivas e

leituras de textos legais, o desafio parece estar em fazer surgir uma nova proposta de ensino. Essa encontra amparo nesses novos materiais didáticos a serem elaborados de acordo com as necessidades do ensino semipresencial.

Silva (2012) faz um alerta para o peso histórico do modelo tradicional dos cursos de Direito, pois acabam por demarcar, também, a sala de aula on-line, na qual tem prevalecido o modelo centrado no conteúdo e na figura do professor, responsável pela produção e distribuição de pacotes de informação. Assim, os professores, mesmo compreendendo o uso de novas tecnologias digitais, podem permanecer pouco atentos à necessidade de modificar a sala de aula, centrada na “pedagogia da transmissão” (FREIRE, 1970, p. 47).

Nem sempre as soluções encontradas significam um salto qualitativo em educação, afinal, a tecnologia digital por si só, sem a adoção de um novo paradigma educacional capaz de comunicar e educar nos dias de hoje, acaba por legitimar o que Paulo Freire (2015, p. 65) definia como “educação bancária”, sedentária ou passiva. Ou seja, nesse modelo, o estudante recebe os conteúdos transmitidos pelos professores e, posteriormente, demonstra o conhecimento adquirido em avaliações classificatórias por nota.

Isso ocorre, porque as tecnologias digitais, de forma isolada, não formulam estratégias pedagógicas, nem aprimoram metodologias. É preciso que o professor conceba uma prática que tenha a aprendizagem do aluno como objetivo principal e a tecnologia digital como um dos componentes do processo.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para compreender como os professores que lecionam disciplinas no ensino semipresencial entendem sua prática, inicialmente, foram estudados o Projeto Pedagógico do curso (2015) e demais regulamentações internas da instituição para a oferta desta forma de ensino. Posteriormente, para a coleta dos dados, optou-se pela técnica de grupo focal, que no dizer de Gatti (2005, p. 9), ao se fazer uso da técnica, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Daí a importância de utilizar tal procedimento na pesquisa. Sendo os sujeitos artífices da história, afetando e sendo

afetados pela realidade social, mister se faz desvelar este *como* e *por que* pensam, na busca de novas compreensões, de novo *olhar* no caleidoscópio da ciência, que nos apresenta constantes novas possibilidades e, até mesmo, surpresas. Ao se reportar ao grupo focal como técnica para coleta de dados, faz-se menção de que ele é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições (GATTI, 2005).

Nesse pensamento, a dialética ganha força, tendo em vista que a contradição é um conceito que direciona o desvelamento do real. Deste modo, acredita-se que a realização do grupo focal, considerando o perfil dos participantes da pesquisa, qual seja, professores de disciplinas semipresenciais de um curso em Direito; profissionais que possuem na oralidade uma de suas grandes características, foi a melhor técnica possível para se atingir os objetivos a que esta pesquisa se propôs. O encontro do grupo focal ocorreu em 2018, foi gravado e filmado, sendo posteriormente efetuada a devida transcrição da reunião, para compor o *corpus* da pesquisa. O grupo focal foi constituído por cinco professores, que lecionam disciplinas semipresenciais do curso de Direito, de uma faculdade da região sul do Brasil. Os professores participantes são formados em Direito, com mestrado ou especialização na mesma área. Atuam no ensino superior há mais de três anos e têm experiência em cursos de especialização, dois deles em cursos a distância.

Os dados foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (1979, p. 42) visa “[...] obter, por meio sistemático e objetivos, descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção dessas mensagens”. A partir da descrição, inferência e interpretação dos dados obtidos na pesquisa, emergiram seis categorias, das quais três serão abordadas neste momento.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As seguintes categorias serão discutidas: formação docente, material didático, processo de ensino e aprendizagem.



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

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, os professores salientaram não terem participado de uma formação específica para atuar na educação semipresencial, o que parece dificultar o trabalho docente.

Quando a instituição disponibilizou um curso de formação, *K* diz que “O curso que eu tive formal [...] eu já estava né, há cinco anos, né, produzindo material e mexendo no sistema, efetivamente”. Por mais que o professor tenha habilidade de lidar com os recursos da informática, é preciso que ele possa se apropriar do modelo pedagógico do ensino semipresencial proposto pela instituição, a fim de saber como utilizar o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) com propriedade. Em outro momento, *K* afirma:

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

Essa dificuldade pode ser mais acentuada, haja vista que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito (2015) apresenta pouca explanação sobre o assunto. Nas palavras de Lira:

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

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

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

Da mesma forma, o Projeto não aborda os pressupostos teórico-metodológicos que devem orientar o processo de ensino e aprendizagem, o que pode significar uma dificuldade para os professores desenvolverem sua atividade em um ensino que é novo para a maioria.



Essa falta de diretrizes e a carência de formação fica evidente nas falas dos professores da pesquisa, pois eles não têm esclarecida a diferença de educação a distância e semipresencial, conforme indícios na fala de K, ao afirmar: “[...] a gente tem a sorte de que os alunos nos conhecem como professores deles, em sala de aulas, presencial e nos conhecem na EAD”. Esse sujeito se refere ao ensino semipresencial como EaD (ensino a distância). Uma suposta denominação errônea pode indicar uma generalização dos conceitos dessas duas formas de ensino ou mesmo a falta de compreensão de qual é sua função em cada uma delas.

O conhecimento sobre a utilização das tecnologias digitais na sociedade contemporânea e na educação semipresencial é indispensável à formação profissional do professor. Perrenoud (1993, p. 140) afirma que “[...] ser professor hoje em dia significa saber exercer a profissão em condições muito diversas, utilizando uma pedagogia diferenciada, exigindo diferentes níveis de competências para alunos de diferentes capitais escolares”. Isso serve, também, para a educação semipresencial e suas particularidades, sobretudo para uma educação permeada pelo uso dessas tecnologias.

As instituições de ensino que dispõem de disciplinas semipresenciais devem repensar suas práticas pedagógicas e a estrutura e dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Toda e qualquer estratégia, todavia, passa antes pela formação docente. É imprescindível que o professor desenvolva novas competências em razão da presença cada vez maior das tecnologias digitais no contexto educacional e, para que ele possa se apropriar do uso de diferentes recursos em sala de aula, há a necessidade de uma formação continuada.

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

A segunda categoria, *material didático*, surge como um aspecto relevante, pois esse é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Dentro de uma concepção pedagógica caracterizada pela interação, interatividade e aprendizagem colaborativa, nas palavras de Andrade (2003), ao se produzir o material didático deve se ter em conta a possibilidade de interação, pois irá despertar a afetividade e motivação:



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

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

Em suas falas, os professores deixam evidente o quão essencial é o material didático para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual sua elaboração e utilização merecem particular atenção. Ao tratar do assunto, *K* relata sua experiência na elaboração de materiais didáticos para as disciplinas semipresenciais da instituição objeto desta pesquisa e traça um paralelo com o desenvolvimento de materiais para cursos de pós-graduação EaD:

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

Nesta fala, corroborada pelas palavras de *L.F.*, que diz que “[...] tem cerceada essa liberdade de cátedra”, em função deste engessamento para a elaboração do material didático, parece estarmos diante de um contrassenso, ou seja, justamente quando existe a possibilidade de elaboração de um material atraente e interativo, direcionado às especificidades de cada disciplina, há a orientação institucional para a padronização do mesmo.

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

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

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

Desta forma, o ambiente virtual de aprendizagem corre o risco de se tornar mero depósito de textos ou informes, utilizados pelos docentes para passar atividades aos alunos, ou um mero espaço para se tirar dúvidas sobre os conteúdos com perguntas e respostas. O sujeito A menciona: “[...] você não tem autonomia, eu estou tendo os mesmos problemas que A.R’ e que os outros professores”, pensamento corroborado por K, que, mais uma vez, enfatiza a ausência de autonomia e da qualidade do material didático.

Há outra problemática apontada por A, que parece possuir certa preocupação em relação à quantidade do material e não necessariamente com o desenvolvimento de atividades desafiadoras para a aprendizagem do aluno, considerando o seguinte excerto:

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

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

Nesse caso, as falas levam a crer que, além de existir um cerceamento na autonomia do professor para a elaboração do material didático, este material, ao invés de instigar o aluno a dialogar, de forma colaborativa e ativa, por meio das ferramentas tecnológicas, deve ser padronizado e abreviado.

Se a criatividade e a flexibilidade deveriam pautar o material didático na educação semipresencial, as falas acima deixam transparecer que, no caso em estudo, aparentemente, há uma espécie de massificação do ensino, que não proporciona novas formas de buscar o conhecimento e não atende aos anseios de alunos e professores neste novo contexto educacional. Quando trata dos desafios do material didático nas novas modalidades educacionais, Andrade afirma que se deve

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

O ensino semipresencial possui suas especificidades e, aos poucos, vem criando uma identidade. Não se pode permitir que velhas práticas ou modelos estanques freiem as possibilidades que podem ser incorporadas ao processo educativo, auxiliando na aprendizagem dentro deste contexto.

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

A terceira categoria a ser discutida é o *processo de ensino e aprendizagem*. Dentre as particularidades do ensino semipresencial, o aluno deve responder as demandas contemporâneas, deve ser um indivíduo autônomo, capaz de conduzir seus estudos e o material didático deve ser interativo, dinâmico e interessante, colaborando para um aprendizado crítico e reflexivo.

A revolução tecnológica está modificando o processo de ensino e aprendizagem e os professores deverão compreender e assimilar a utilização regular de tecnologias digitais para mediar a aprendizagem. Como afirmado anteriormente, a utilização de tecnologias digitais, por si só, não irá garantir uma educação de qualidade, para que o processo de aprendizagem seja exitoso e estas ferramentas tecnológicas despertem o interesse do aluno, é indispensável a figura do professor. Nas palavras de Soek e Gomes:



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

Na perspectiva dos professores envolvidos na pesquisa, de uma maneira geral, há apontamentos para a dificuldade de acompanhar a assimilação do conteúdo pelo aluno e o progresso deste no processo de aprendizagem. O sujeito *L.F.* menciona a “[...] ausência de *feedback*, até por uma impossibilidade, você não sabe o quanto o aluno aprendeu, o que ele conseguiu absorver” e parece relacionar esta dificuldade à falta de tempo do próprio professor, pois, na mesma fala, afirma “[...] o professor, então, já tem que adquirir seus livros, tempo de material para elaborar as aulas, e ainda assim, é... disponibilizar tempo para ter *feedback* desse aluno”.

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

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

A educação semipresencial vem transformando o processo de ensino e aprendizagem. Temos um ambiente virtual de aprendizagem onde, além de um material didático dinâmico e atraente, deve haver uma interação entre aluno e professor, não apenas para que o professor tire as dúvidas do aluno, mas de modo a propiciar a ele a construção de uma aprendizagem autônoma e participativa. Como bem reflete Lira:

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

Cabe ao professor, de forma colaborativa, trabalhar o conteúdo apresentado, fazer com que o aluno reflita, por meio de tecnologias interativas, do material didático e da prática pedagógica, na construção do conhecimento individual. Há indícios de



que o diferencial não está na quantidade de informação, mas na forma como essa informação é transformada em conhecimento. De acordo com Moran (2013, p. 47):

[...] o professor incentiva a troca constante de informações, a comunicação, mesmo parcial e resultados que vão sendo obtidos, para que todos possam se beneficiar dos achados dos colegas. É mais importante aprender através da colaboração, da cooperação, do que da competição.

Ao tratar do acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, *K* relata que:

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

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

Se a mediação pedagógica na semipresencialidade passa pela utilização de tecnologias digitais, o AVA deveria facilitar o ensino e aprendizagem, o que é reconhecido pelo professor participante. Conforme é mencionado por *K*, “o ambiente em si, eu considero excelente, e basta você saber utilizá-lo, né”. Porém, deixa evidente a necessidade de saber usar os recursos. É provável que o sujeito esteja se referindo tanto a alunos quanto aos professores, pois adiante, afirma que:

*“Então, por exemplo, na Faculdade F você tem link para você falar diretamente com os alunos e os alunos conseguem falar diretamente com você, eu recebo uns seis links daqueles por semestre, de todas as turmas que eu tenho. Não, não teve adesão, até o próprio aluno não sabe utilizar e o professor também não entra no sistema para acompanhar esse aluno, ver os acessos né, porque a gente esse poder de acompanhar, inclusive, os acessos dos alunos”.*

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





Em que pese a dificuldade dos alunos e a possível falta de conhecimento básico de informática, como o processo de ensino e aprendizagem no ensino semipresencial se apoia na utilização das tecnologias digitais, não se pode desconsiderar essa situação. Tendo em conta o perfil desses alunos, a instituição precisa propor uma capacitação inicial (nivelamento) a fim de que eles sejam capazes de utilizar os recursos técnicos do AVA. Desta forma, o professor poderá, fazendo uso dos recursos digitais existentes, articular o conhecimento para possibilitar situações de ensino e aprendizagem que possibilitem a construção do conhecimento. Ao tratar do professor do século XXI, Lira atesta que:

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

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

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse central desta pesquisa foi norteado pela preocupação em compreender qual a visão dos professores do curso de Direito, de uma instituição privada, sobre sua prática pedagógica no ensino semipresencial. O que se percebeu é que o Projeto Pedagógico do Curso não apresenta diretrizes claras para atuação no ensino semipresencial, assim como não foi proporcionada formação docente para tal. Pelas falas dos professores participantes na pesquisa, fica evidente que o modelo de ensino presencial tradicional, centrado no professor, marca a sua prática. Implementar uma nova forma de ensino, que envolva as tecnologias digitais educacionais, envolve



planejamento. Pode-se inferir que a lacuna no Projeto sobre o ensino semipresencial e, especialmente a falta de formação docente, podem fazer com que não haja uma compreensão mais profunda do que significa atuar na semipresencialidade.

O ensino semipresencial tem avançado rapidamente com a evolução das tecnologias digitais. São importantes a criação e o desenvolvimento de uma cultura que consolide o projeto de ensino semipresencial, sobretudo inculcando nos alunos e professores, suas novas responsabilidades diante desse contexto. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja exitoso, não basta apenas a aquisição de novo aparato tecnológico, é necessário o investimento na formação de professores, propiciar a esses uma educação continuada. Tanto é verdade, que os professores têm consciência disto, sendo necessária a tomada de decisões institucionais a este respeito.

A análise de dados aponta que o professor tem sido impelido a assumir disciplinas semipresenciais, para as quais, muitas vezes, não está preparado. Quando uma instituição toma a decisão de ofertar atividades a distância, precisa planejar como será a formação do corpo docente. Investir na formação docente é pensar na qualidade da aprendizagem do estudante, é investir no ser humano, o que vai além da aquisição de tecnologia.

O reflexo desta falta de uma formação continuada, apta à construção de novos saberes necessários ao domínio das tecnologias digitais, traz evidentes prejuízos ao processo de ensino aprendizagem, que também é dificultado pela ausência de domínio destas tecnologias por parte dos acadêmicos, que não raras vezes necessitam de um programa de nivelamento ou qualificação. A análise das falas demonstra, também, que os professores têm consciência da necessidade de autonomia para a elaboração do material didático para as disciplinas semipresenciais. Esses materiais, se bem-feitos, podem facilitar a dinâmica do ensino, mas reconhecem também que a imposição exacerbada de limites e a padronização e massificação do ensino aliados a falta das condições ideais de trabalho por parte da instituição de ensino pesquisada acabam limitando as possibilidades e tornando dúbia a qualidade do material utilizado.

Por fim, percebe-se que as condições de trabalho do professor e o seu papel nesta nova forma de ensino são temas a serem investigados, considerando a grande

oferta de cursos semipresenciais, baseados em um modelo pedagógico em que o professor parece ter um papel de executor de tarefas e de pouca autonomia.

### **FÁBIO TEIXEIRA**

Doutorando em Educação na Universidade Tuiuti, do Paraná (UTP). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Advogado e Professor Universitário. Coordenou o Curso de Direito do UNIFACEAR entre de 2012 e 2017. Atuou como Procurador Geral do Município de Antonina/PR, em 2016. Membro do Grupo de Pesquisa Epistemologia e Educação do PPGE da UTP.

### **MARLY KRÜGER DE PESCE**

Doutorado em Educação-Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville - Univille. Coordenadora do Grupo de Pesquisa GECDOTE e participa do Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina. Investiga temas sobre práticas educativas e tecnologias digitais. Coordena o projeto de extensão EDUPAZ.

### **LETÍCIA CASSIANO KATANIWA**

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Especialista em Pâtisserie Clássica e Sommelier pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC). Professora na Faculdade SENAC Curitiba.

## **REFERÊNCIAS**

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

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

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria 1.428*, publicada em dezembro de 2018. F. Projeto pedagógico do curso de Direito. 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

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

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

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

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

ROVAI, A. P.; JORDAN, H. M. Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. In. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Athabasca University, v 5, N. 2, ag. 2004. Disponível em <http://www.irrodl.org/content/v5.2/rovaijordan.html>. Acesso em: out. 2017.

SILVA, M. *Sala de Aula Interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet. 2002.

SILVA, V. R. V. R. *Os processos de ensino e de aprendizagem dos cursos de Direito*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 261 f.

SOEK, A. M; GOMES, D. L. As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. *Revista Intersaberes*, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 166– 76, jul-dez 2008.

VALENTE, J.A. O “estar junto virtual” como uma abordagem de educação a distância: sua gênese e aplicações na formação de educadores reflexivos. In. VALENTE, J.A.; BUSTAMANTE, S.B.V. (Orgs.). *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

VALENTE, J. A. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Org.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

Recebido em: 18/12/2019.

Aprovado em: 04/05/2020.