

## **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA BREVE REVISÃO DE LITERATURA SOBRE DOCÊNCIA VIRTUAL**

Daniel Mill – mill@ead.ufscar.br – UFSCar

Claeton Pedro Ribeiro da Silva – claetonribeiro@hotmail.com – UFSCar

**RESUMO:** O artigo apresenta a temática “Aprendizagem da docência para a Educação a Distância (EaD)”, como fruto de um estudo bibliográfico que objetivou caracterizar a prática e os saberes docentes nessa modalidade. Assim, explorou-se a literatura científica (em livros acadêmico-científicos, artigos científicos, teses, dissertações etc.) para identificar mudanças na docência, especialmente quando é mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Como resultado do processo de análise dos materiais, foram agrupados e caracterizados elementos importantes para uma reflexão teórica sobre a docência virtual, tais como: formação dos docentes virtuais, seus saberes, suas dificuldades e estratégias de trabalho na Educação a Distância.

**Palavras-chave:** Docência virtual. Educação a Distância. aprendizagem da docência. saber docente.

**ABSTRACT:** The article presents the theme "Teaching Learning for Distance Education", as a result of a bibliographical study that aimed to characterize the teaching practice and knowledge in this modality. Thus, the scientific literature (in academic-scientific books, scientific articles, theses, dissertations etc.) was explored to identify changes in teaching, especially when mediated by information and communication digital technologies. As a result of the analysis of the material, important elements for a theoretical reflection on virtual teaching were grouped and characterized, such as: virtual teacher training, their knowledge, their difficulties and work strategies in Distance Education.

**Keywords:** Virtual teaching. Distance Education. teaching learning. teacher knowledge.

---

Submetido em 15 de agosto de 2018.

Aceito para publicação em 01 de outubro de 2018.

### **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE**

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho trata da temática “Aprendizagem da docência para Educação a Distância”, fruto de um estudo que objetivou analisar e caracterizar a prática docente na modalidade de Educação a Distância (EaD), conforme a literatura científica da área. Como resultado do estudo, este texto apresenta alguns elementos da docência virtual explorados pelas produções científicas voltadas para o exercício de mestre no contexto da EaD. Na reflexão, o ensino-aprendizagem na Educação a Distância emerge como um processo inovador, seja em termos de mediação pedagógica, seja em termos tecnológicos, sendo mais dinâmico e fomentando novas teorias de aprendizagem. Nesse sentido, a atividade docente na EaD mostra-se como desafiadora: novas formas de ensinar, novos meios de interação professor-alunos, novas estratégias, novas teorias de aprendizagem etc. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), particularmente a internet, possibilitaram novas formas de organizar o ensino-aprendizagem e isso afeta diretamente o fazer docente (MILL, 2012). Nesse sentido, este texto propõe argumentos e elementos para responder à questão: *Como se aprende a ser docente para a EaD?*

Segundo Neves et al. (2016), as práticas educativas e pedagógicas devem ser compostas por intencionalidade e profissionalismo para que se consolide os princípios da Educação a Distância, ressaltando a importância de um novo perfil de docente no contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em sentido similar, Mill e Pimentel (2010, p.16) apontam que “o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os elementos constitutivos da educação (gestão, docência, discência e tecnologias)”. Entende-se que, sem uma mudança na maneira de pensar, no que concerne esses elementos, dificulta-se a prática do ensino-aprendizagem de modo satisfatório no contexto da EaD, que utiliza intensamente as tecnologias digitais. Considerando que a docência passa por transformações quando é mediada por novas tecnologias, torna-se importante explorar as novas formas de ensinar no contexto contemporâneo. Assim, na busca por compreender a aprendizagem da docência, exploramos a literatura científica para identificar mudanças na docência, especialmente quando é mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nessa jornada, observamos que são abordados temas como os saberes necessários para a docência virtual, as estratégias adotadas por esses educadores, as principais dificuldades para ensinar na EaD, bem como suas particularidades e peculiaridades. Desta forma, acreditamos que o texto contribuirá para o entendimento da docência virtual.

Conforme argumentam Mill (2012, p. 10) e Magueta (2016, p. 229), a docência em EaD passa por modificações constantes e isso representa desafios diversos, especialmente relacionados à inovação tecnológica explorada na mediação pedagógica. A relação entre inovações tecnológicas e inovações pedagógicas, no contexto da Educação a Distância, coloca-nos o desafio de (re)pensar as opções metodológicas e de investigar sobre as práticas didáticas e profissionais na cultura digital. Nesse sentido, observamos que a EaD nos apresenta vários desafios, sobretudo no que tange à formação de educadores desta área. Esse foi o motor propulsor que

justificou o nosso estudo: organizar algumas reflexões que têm sido registradas nas produções científicas da área. Para analisar e organizar os trabalhos, partimos das seguintes categorias de análise: a formação dos docentes virtuais, os principais saberes típicos do docente virtual, as dificuldades mais recorrentes e estratégias de trabalho pedagógico na Educação a Distância.

Em relação aos procedimentos metodológicos, para a realização do estudo foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica e qualitativa. Assim, o objetivo deste estudo é analisar as variadas colaborações bibliográficas científicas, envolvendo o tema proposto: aprendizagem da docência virtual. Primeiro foi feito um levantamento de materiais sobre o assunto, considerando produções científicas veiculadas em livros acadêmico-científicos, artigos científicos, teses, dissertações etc. Em seguida, foram feitas leituras, fichamentos e análises das ideias e argumentos encontrados nas publicações. No processo de análise dos materiais levantados, foram agrupados elementos importantes para entender a docência virtual, tais como: *a) formação dos docentes virtuais, b) seus saberes, c) suas dificuldades e d) estratégias de trabalho na Educação a Distância*. Essas foram as quatro categorias de análise dos textos levantados. Com base nessas categorias, buscou-se desvelar aspectos importantes da docência virtual, possibilitando a elaboração deste texto.

## **2. CARACTERIZANDO O PROFISSIONAL DOCENTE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM COLETIVO POLIDOCENTE**

A disposição de inovar a prática docente em relação aos seus componentes constitutivos traz ao professor novos saberes pedagógicos, sejam em termos de tecnologias, mediação ou de organização dos conteúdos. Neste sentido, Mill e Pimentel (2010, p.16) apontam que “o uso adequado de tecnologias inovadoras na prática pedagógica se dá pela mudança de mentalidade sobre os elementos constitutivos da educação (gestão, docência, discência e tecnologias)”. Os autores argumentam que, sem uma mudança na maneira de pensar, no que concerne esses elementos, dificulta-se a prática do ensino-aprendizagem de modo satisfatório no contexto da EaD, que utiliza intensamente as tecnologias digitais.

O entendimento da aprendizagem da docência para a Educação a Distância começa por entender quem realiza a docência na EaD, visto que ela se distingue da docência presencial, tradicionalmente realizada em sala de aula por um professor com seu grupo de alunos. Por isso, desde o princípio, é importante destacar que a docência na EaD é composta por vários integrantes (profissionais) que assumem funções distintas, cada um com características diferentes (MILL, 2012; LAPA e TEIXEIRA, 2014; MILL, 2014). Geralmente, esses profissionais partilham a docência e exploram saberes diferentes.

Na EaD, são muitos os envolvidos, incluindo profissionais como professores-autores, professores da disciplina, tutores a distância, tutores presenciais, designers instrucionais, diagramadores, cinegrafistas, informatas, entre tantos outros (LAPA; TEIXEIRA, 2014, p. 201).

Vale destacar que, embora existam modelos de EaD com outras estruturas, esta composição tem sido a mais adotada nos sistemas de EaD públicos brasileiros, dentre outras experiências privadas e internacionais. Buscando detalhar algumas funções ocupadas por estes profissionais, Mill et al. (2014a) analisam a docência virtual como Polidocência, destacando o papel do docente-autor (ou conteudista), docente-formador, docente-tutor virtual e docente-tutor presencial, além do projetista educacional ou designer instrucional e outros profissionais auxiliares do professor da EaD — que, muitas vezes, podem não ser considerados docentes, mas influenciam pedagogicamente a prática docente. Desse modo, pela revisão bibliográfica realizada observamos que, segundo alguns autores (LAPA; TEIXEIRA, 2014, p. 204), podemos considerar como docentes aqueles profissionais que promovem a interação e o processo de ensino-aprendizagem; isto é, todos os que participam ativamente da mediação pedagógica, seja ela presencial ou mediada pelas tecnologias. Entretanto, os autores argumentam que a efetivação do trabalho coletivo e colaborativo, na prática, na Educação a Distância, pressupõe, primeiramente, que os professores corroborem essa concepção de docência coletiva (p. 211).

Trata-se de um posicionamento delicado e complexo, que pode ser questionado quando consideramos que o docente-formador (que é o professor responsável pela disciplina) tem funções e responsabilidades específicas, muito embora o trabalho pedagógico seja realmente realizado em equipe. Entendemos que não é uma questão de hierarquizar saberes e funções, mas de responsabilidade e intencionalidade do trabalho docente. Enfim, essa é uma discussão importante e mereceria mais detalhamento, mas o foco da reflexão proposta neste texto é a formação do docente ou a aprendizagem da docência para a EaD. Nesse sentido, embora seja importante ter claro que a docência virtual é coletiva, a discussão a seguir está centrada no que a literatura trata da aprendizagem da docência virtual em si.

### **3. SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A reflexão sobre a formação do educador que atua na Educação a Distância (EaD) passa pelo tipo ou nível da formação que ele pode obter, abarcando aprendizagens da docência em cursos de graduação, pós-graduação ou aperfeiçoamento, formação inicial ou continuada, formação para a docência em geral, ou específica para a atuação pedagógica na EaD. A formação do educador para a EaD guarda peculiaridades em relação àquelas da educação presencial. Do ponto de vista de Mill et al. (2014b, p. 128), “a formação de educadores para a EaD aparece como fator de extrema importância no que tange a qualidade de ensino e, portanto, não deveria ser tomada como idêntica à formação do educador para a educação presencial”.

Esta reflexão deve abarcar também o que o docente aprende em cursos formais ou no cotidiano de trabalho pedagógico, tanto em cursos presenciais quanto virtuais. Conforme Mizukami (2014, p. 150), “a transposição direta dos processos de aprendizagem da docência desenvolvidos em ambientes presenciais para ambientes a

distância é inviável, inadequada e impossível”. A autora argumenta que novas maneiras têm de ser criadas, testadas, modificadas, construídas e reconstruídas.

Conforme Oliveira et al. (2014b), com o advento da modalidade EaD, houve um fenômeno na formação de docentes, uma busca por profissionais qualificados a fim de atender a demanda nessa nova forma de ensinar e aprender:

No bojo das mudanças vividas pela formação de professores deste século, encontram-se os docentes da Educação a Distância (EaD); novas formas de ensinar e de aprender foram geradas e, portanto, profissionais com um novo perfil são demandados. (OLIVEIRA et al., 2014b, p.77).

O exercício da docência em EaD requer do professor maior especialização com foco no conteúdo e na modalidade em que vai atuar. Como argumenta Feitoza (2012),

O professor que exercerá a função de mediador não pode ser um professor generalista, mas sim um especialista no conteúdo programático do curso/disciplina, o que possibilitará uma interação segura e eficaz no processo de ensino-aprendizagem. (FEITOZA, 2012, p.35).

Observa-se que o professor que almeja fazer a mediação na Educação a Distância precisa investir de forma intensiva na sua formação, seja em cursos formais ou pela reflexão sobre a sua prática pedagógica. Nesse sentido, deve buscar permanentemente tornar-se um profissional mais qualificado e eficiente no exercício da profissão docente. Como argumenta Ferreira (2011, p. 68), “percebemos que, na face contemporânea da EaD, o professor deve ser um profissional com múltiplas habilidades, bem diferentes das concepções anteriores, em que sua função se resumia à transmissão de conhecimento”. Também a educação presencial vem mudando – incorporando novas estratégias de ensino e aprendizagem, incluindo elementos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –, mas no contexto da EaD parecem mais latente as transformações.

Segundo Lima et al. (2014, p. 155), aqueles que aspiram atuar na EaD enfrentam a necessidade de mergulhar em novos desafios, em busca por novos saberes.

O professor que ingressa na EaD, em geral, está fortemente motivado a conhecer e explorar possibilidades dessa modalidade de educação. No entanto, o docente geralmente enfrenta vários desafios no início de sua experiência com EaD e necessita de uma formação nessa modalidade para desenvolver sua autonomia. (LIMA et al., 2014, p.155).

Entre os autores da área, é consenso a necessidade de uma boa formação para atuação docente no contexto da Educação a Distância e, conseqüentemente, a preocupação com a qualidade do ensino a ser executado por estes profissionais. Pode-se dizer que, seja para atuar na educação presencial ou na EaD, a formação do professor não pode se dar por concluída ao findar a graduação, nem se limitar à uma pós-graduação específica. Na visão de Oliveira et al. (2014b, p. 78), a formação para prática docente (para educação presencial ou virtual), não se encerra com o desfecho da graduação, pós-graduação etc. Ela deve ser um aprendizado enquanto perdurar a carreira profissional. É um requisito sem o qual não há que se falar em boa qualificação

do docente em qualquer modalidade. No mesmo sentido, Bernardi (2011, p. 71) afirma que “os saberes da prática são originados pela experiência. São estes que permitem diferenciar os professores pelo seu grau de especialização no exercício da docência, sobre o seu ‘saber-fazer’”. Fidalgo et al. (2016) também corroboram tal posicionamento

A educação permanente, ou educação ao longo da vida, tem sido percebida como uma formação contínua em busca do aperfeiçoamento profissional e pessoal de profissionais que precisam se capacitar e se habilitar dentro das suas carreiras e funções profissionais, além de permitir que o conhecimento seja sempre valorizado. (FIDALGO et al., 2016, p. 221).

Assim, percebe-se que a formação continuada é importante para assegurar a progressiva melhoria do ensino-aprendizagem, seja na educação presencial ou na Educação a Distância. Por ser algo ainda novo e em descoberta, o processo de ensino na EaD exige ainda mais a formação continuada, específica para a atuação como docente virtual. Essa formação continuada é, de certa forma, um meio estratégico que objetiva conduzir o docente a rever seus conceitos na prática docente, bem como levá-lo a buscar inovações em benefício da sua prática pedagógica e da aprendizagem.

Pelos argumentos acima, podemos supor que um “bom” docente virtual é, antes de tudo e também, um “bom” docente presencial. Em quaisquer dos casos, esse docente com melhor perfil deve ter adequada base de formação, seja em cursos de licenciatura (formação inicial) ou em cursos complementares/posteriores (formação continuada). Todavia, conforme a literatura da área, essas formações não bastam ao docente interessado em melhores práticas pedagógicas no contexto da Educação a Distância. São destacados ainda, elementos e saberes construídos em processo de formação específico para atuação na EaD e, também, assimilados no cotidiano da prática com a docência virtual.

Conforme a literatura, para muitos profissionais, a docência presencial tem servido como bagagem para a iniciação da experiência como formador na Educação a Distância. Os estudos de Oliveira et al. (2014a) comprovaram que quase todos os docentes da EaD consideram a experiência anterior (em educação presencial) como muito importante e fundamental para um bom desempenho na atividade de mediação virtual. Para os autores, “as docências presenciais e virtuais guardam algumas características inerentes à docência de forma geral” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 67). De certa forma, isto está coerente com a afirmação de Mill et al. (2014b, p. 123), “defendemos a fusão de todas as potencialidades das experiências universitárias presenciais e virtuais; isto é, acreditamos que educação presencial e EaD devem tornar-se apenas educação”. Segundo a literatura, a noção de modalidades polarizadas é equivocada, sendo fonte de preconceito, comparações e disputas — evidenciando que há questões mais amplas e complexas na formação e na atuação docente que merecem e precisam ser abordadas com mais acuidade e profundidade; tais como a precarização do trabalho docente virtual ou as condições a que são submetidos os educadores, por exemplo.

Entre as grandes dificuldades das instituições de ensino, no que diz respeito a implantar cursos pela Educação a Distância, está a definição de recursos humanos qualificados para executar um trabalho de qualidade. Esta questão afeta a atividade pedagógica mais amplamente, tal como argumenta Fagundes (2016),

Um dos principais desafios enfrentados pela EaD no CEPEAD/UEMG se relaciona ao número escasso de profissionais para o trabalho e a necessidade de formação dos recursos humanos disponíveis. Então, há necessidade de um corpo técnico e docente mais amplo e especializado em EaD e nos conteúdos trabalhados. (FAGUNDES, 2016, p. 185).

Do ponto de vista institucional, parece importante haver uma preocupação constante quanto à qualificação dos profissionais docentes. Nessa perspectiva, Ferreira e Mill (2014) relatam que, partindo do princípio de que o quadro de professores é o quesito principal de um curso, é imprescindível que este seja muito bem preparado para prática da docência, seja na educação presencial ou a distância. Nessas condições, a transposição didática dos conhecimentos do curso é viabilizada e

A equipe docente constitui o elo mais acadêmico e científico do curso, devendo ser adequadamente formada na área do conhecimento e capacitada para a EaD e suas variáveis, o que viabiliza a transposição didática dos conhecimentos do curso. (FERREIRA; MILL, 2014, p. 90).

Ao tratar da formação de futuros pedagogos em instituições públicas, Mizukami (2014) afirma que, ainda durante a formação inicial (no caso do curso de Pedagogia), o educador formado pela EaD pode desenvolver saberes importantes para a prática pedagógica virtual. Como argumenta Castro (2016, p. 175), independente da formação do docente, para se adentrar a modalidade EaD, é essencial considerar o embasamento teórico sobre a importância e constituição da tecnologia educacional e/ou da Educação a Distância e, também, é importante ter experiência como discente de cursos de aprimoramento e extensão a distância. Nota-se a importância de experiências como aluno serem também de aprendizagem docente.

No que tange aos saberes advindos da experiência com a EaD, alguns autores dizem que a prática de ensino-aprendizagem fomenta a formação não apenas do estudante (que pode ser, futuramente, professor da EaD), mas também os educadores com pouca experiência com a docência virtual. Conforme defendido por Lima et al. (2014, p. 164), “a prática pedagógica na EaD traz elementos importantes para a formação docente, de professores responsáveis pelas disciplinas”. Isto é, a experiência advinda do exercício da pedagogia na Educação a Distância, agrega à formação do profissional docente ingredientes fundamentais aos saberes docentes. Há, portanto, uma formação prática, tácita e experiencial. Segundo os autores,

Fazer uso de multimídias, elaborar um bom plano de ensino, conhecer bem seus alunos, elaborar uma boa proposta avaliativa e compreender bem o processo de ensinar-aprender são conhecimentos/iniciativas básicas de um profissional da educação, seja presencial ou à distância. (LIMA et al., 2014, p. 164).

De acordo com Mizukami (2004, p. 2), “as experiências advindas do dia a dia na prática docente também devem ser levadas em conta”, pois explicitam fatores que

contribuem com a definição do comportamento, tanto em relação aos alunos quanto ao posicionamento sobre os currículos. Ainda segundo a autora, um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições são requisitos indispensáveis para o bom desempenho da docência. Somente com esses conhecimentos o professor consegue minimamente propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, Lapa e Teixeira (2014, p. 204) argumentam que a prática da docência requer aptidão por parte do profissional, pois é necessário que a interação e o ensino-aprendizagem sejam uma realidade no exercício da função. Na visão de Oliveira et al. (2014b, p. 85), as instituições educacionais buscam incentivar a formação de “um profissional capaz de analisar e refletir sobre sua prática diária e, assim, reinventá-la, aprimorando-a sempre e adequando-a às novas possibilidades, tanto no que se refere a recursos metodológicos, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional”. Numa análise das condições pedagógicas do docente no cenário atual, Ferreira (2011, p. 68) indica que, “no que tange à Educação a Distância, o professor precisa ser multifuncional; ser hábil para adotar métodos distintos dos tradicionais”.

Esses são apenas alguns dos conhecimentos exercitados durante a docência virtual e que, direta ou indiretamente, afetam e aprimoram os saberes do educador. Sobre esses conhecimentos essenciais de um professor, na próxima seção serão considerados alguns possíveis agrupamentos dos saberes docentes. Ou seja, dedicaremos atenção ao que a literatura tem discutido como Base de Conhecimento Docente (proposta por Shulman, 1987), sendo composta tanto de saberes formais quanto práticos, além de conhecimentos construídos na interação com seus pares. Com base nas reflexões de Shulman, a pesquisadora Misukami (2004) apresenta os três tipos de conhecimentos de um docente, sendo eles essenciais e complementares: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo (Quadro 1).

**Quadro 1 – Tipos de conhecimento, conforme teoria de Shulman (1987)**

<b>Categorias</b> (tipos de conhecimento)	<b>Descrição do tipo de conhecimento</b>
<b><i>Conhecimento de conteúdo específico</i></b>	é o conhecimento da disciplina ou curso que será transmitido. Ele é muito importante, mas não suficiente.
<b><i>Conhecimento pedagógico geral</i></b>	é o conhecimento de metas de ensino, sobre o processo de ensino-aprendizagem, gestão, manejo de turma e gestão da sala de aula e condução da aula etc.
<b><i>Conhecimento pedagógico de conteúdo</i></b>	é o conhecimento aprimorado quando o professor reflete, analisa e contextualiza sua prática. Trata-se de uma amálgama entre o conhecimento de conteúdo e pedagógico, quando os conhecimentos formais são confrontados com dilemas das práticas dos professores.

Fonte: Sistematização própria, com base em Shulman (1987).

Conforme Mizukami (2004) e Rossit et al. (2018), esta última categoria, o conhecimento pedagógico de conteúdo, é uma categoria dinâmica da base de

conhecimento — que envolve reflexão sobre a prática docente, quando o professor confronta seus saberes com dilemas do cotidiano de sua atuação. Segundo Rossit et al. (2018), na Base de Conhecimento Docente, proposta por Shulman, o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo é a amálgama resultante da relação entre o Conhecimento Pedagógico (conhecimentos formais sobre como ensinar) e o Conhecimento de Conteúdo (conhecimentos sobre o conteúdo específico a ser ensinado). Ou seja, esta é uma discussão essencial para entendimento da aprendizagem da docência na EaD, especialmente quando consideramos a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na reflexão.

Considerando a formação de professores com/para o uso mais intensivo de TDIC por parte dos mesmos, emerge a noção de “conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo”, tratada por Mishra e Koehler (2006) como TPACK (que é a sigla para a expressão, em inglês, “*Technological Pedagogical Content Knowledge*”). Conforme Oliveira et al. (2014), a in experiência em relação à tecnologia tem sido o grande desafio para os professores que aspiram à docência em cursos pela modalidade de Educação a Distância;

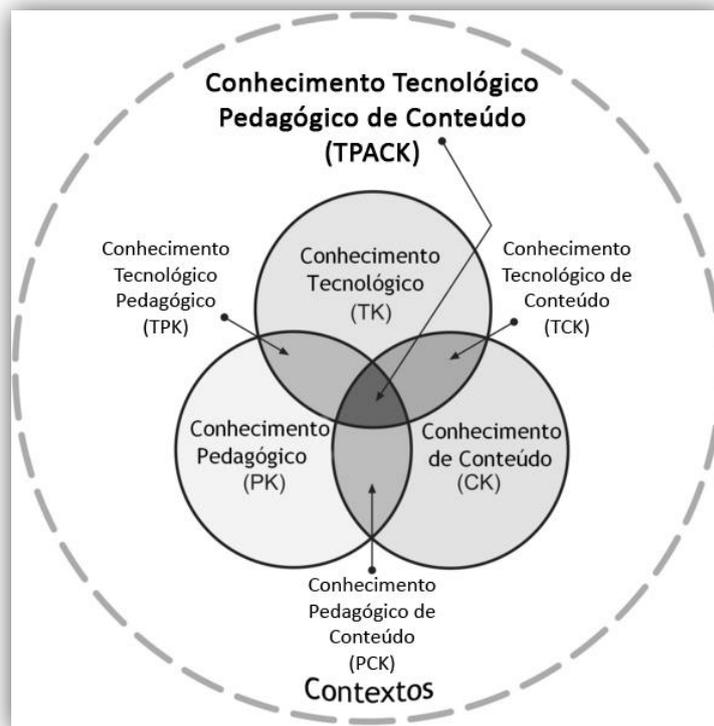
Em relação à dificuldade com novas informações e ferramentas na EaD, uma das mais citadas pelos docentes é a falta de experiência anterior com as ferramentas e com a plataforma de suporte Moodle (e suas possibilidades), que requer tempo e apoio para ser incorporado como recurso didático pelos professores, pois o uso das TIC [tecnologias de informação e comunicação] ainda é uma novidade para alguns. (OLIVEIRA et al., 2014, p. 71).

Um aspecto interessante nesse sentido de novas possibilidades tecnológicas para a educação é que “as inovações tecnológicas que surgem e o que podem significar em termos de inovações pedagógicas em EaD colocam-nos o desafio de (re)pensar as opções metodológicas e de investigar sobre as práticas no nosso contexto” (MAGUETA., 2016, p.229). Nessa mesma perspectiva, pode-se notar a importância que é atribuída à mediação e à dialogia no contexto da cibercultura, em que o processo de ensino e aprendizagem se dá pela intensa incorporação de tecnologias digitais;

Ao pensarmos em novas metodologias de ensino e aprendizagem em face do potencial dialógico da cibercultura, cabe-nos oferecer ampla gama de atividades didáticas, variadas e mobilizadoras, porque o sujeito e seus estilos de aprendizagem requerem um meio cada vez mais diversificado. Tal atitude demanda um planejamento flexível que abarque trabalho coletivo, amparado por uma visão educacional ampliada, com vistas a encaminhamentos promissores à aprendizagem. A atitude dialogal também exige atenção às emergências e à íntima relação entre aprendizagem, cognição e interação. Nesse cenário, a mediação on-line surge como uma das instâncias basilares da docência na contemporaneidade. (PESCE, 2014, p. 190).

Do ponto de vista de Silva et al. (2014), “a EaD tem se tornado um amplo campo para experimentações de variadas tecnologias de informação e comunicação [...], constituindo ambientes profícuos para a realização de outras práticas, estratégias e atitudes na formação educacional” (SILVA et al., 2014, p. 215). Nesse contexto,

instala-se a noção de TPACK. Em suas reflexões, Mishra e Koehler (2006) detalham a influência direta das tecnologias na aprendizagem profissional da docência, destacando as mudanças observadas no modelo teórico de base de conhecimento docente de Shulman (1987). Conforme a Figura 1, a noção de TPACK agrega um grupo de conhecimentos à interseção dos anteriores. Assim, o Conhecimento Tecnológico passa a ser considerado em articulação com o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento de Conteúdo.



**Figura 1 – A estrutura do TPACK, proposta por Mishra e Koehler (2006).  
Fonte: ©tpack.org (versão traduzida: Rossit, 2014).**

Essa estrutura identifica os conhecimentos que os professores precisam para ensinar de forma eficaz utilizando tecnologias (computadores, internet, vídeo digital e tecnologias não digitais), afirma Mishra e Koehler (2006). Para Mizukami (2014), a análise da base de conhecimento do docente no contexto da EaD é diretamente afetada pelas TDIC, fomentando um eixo estruturador da aprendizagem profissional do professor,

Ampliando o modelo de base de conhecimento para o ensino explicitado e considerando as aprendizagens, os desafios, as dificuldades e as formas de enfrentamento característicos do meu processo de desenvolvimento profissional nas três ofertas para o curso de Pedagogia do Sistema UAB-UFSCar [...], penso que o conceito de conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo seja o eixo estruturador de processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais da docência como formadora. Isso implica ter o conhecimento tecnológico como um terceiro grupo de conhecimentos a ser acrescentado ao do conhecimento pedagógico e ao do conhecimento de conteúdo específico. (MIZUKAMI, 2014, p. 169).

Especialmente no ensino superior, a forma e a qualidade da inserção das TIC no contexto educacional implicam transformações, sobretudo pedagógicas. Segundo Lapa e Teixeira,

Acreditamos que a principal mudança que deve acontecer no Ensino Superior esteja na qualidade da integração das TIC à educação, como conteúdo e como ferramenta pedagógica, pois o grande desafio não é técnico e/ou instrumental, mas de uma inovação pedagógica – meta que não pode deixar de estar presente nos cursos de formação de professores, com vistas a uma educação superior que promova uma formação de professores contextualizada de acordo com a cibercultura. Tal formação poderá preparar melhor os docentes para atuação em qualquer modalidade – embora as TIC sejam fundamentais para a docência na EaD. (LAPA, TEIXEIRA, 2014, p. 211).

Deduz-se que, em virtude da escassez do profissional pedagogo virtual, exige-se que conceitos sobre a prática da pedagogia sejam revistos, no que tange à docência virtual;

Uma das características do trabalho no e com o AVA é que seu uso é frequente, diário e intenso, como anteriormente informado. Essa constatação permite inferir que a problematização sobre potenciais limitações intrínsecas ao trabalho formativo se direciona à expressiva demanda de trabalho docente caracterizado pela virtualização pedagógica. Isso requer repensar as práticas pedagógicas em face da “docência virtual”. (SILVA et al., 2014, p. 221).

Nesse sentido, Rossit et al. (2018) afirmam que, por meio do pensamento reflexivo sobre sua própria prática, o docente é capaz de estabelecer relações com teorias já existentes e buscar soluções para problemas. Segundo o posicionamento de Barros e Simões (2014, p. 275), o professor da EaD deve realizar seu trabalho explorando diversas ferramentas, organizando uma proposta pedagógica baseada em múltiplas soluções e possibilidades técnicas, promovendo e atendendo diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos. Essas questões parecem importantes, porque, através dessa prática reflexiva, o professor pode construir novos saberes docentes e atualizar sua base de conhecimento, na forma do conhecimento pedagógico de conteúdo (ROSSIT et al., 2018).

Enfim, como afirmam Oliveira et al. (2014a), a EaD é uma modalidade que requer saberes novos e variados para que possa ser exercida com excelência, desde “o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), gestão de tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores e, portanto, a capacidade de trabalhar em equipe” (p. 64). Daí a importância da noção de TPACK para a aprendizagem da docência virtual. Ademais, vale considerar o posicionamento de Ferreira (2012, p.78), “o saber da docência requer formação em uma perspectiva multirreferencial, a saber: técnica, sociopolítica, científica, artística, inter-relacional, de gestão e humana”. Dessa forma, o profissional pode reunir “saberes pedagógicos, da experiência, científicos, tecnológicos e políticos em um sentido de responsabilidade com a realidade social” (p.78). Para o autor, somente com esse tipo de formação o professor terá engajamento político, dando-lhe possibilidade de promover transformações das

relações sociais. Adicionalmente, no caso específico da docência na EaD, conforme Mill (2012; 2014), são necessários, ainda, saberes de boa comunicação, trabalho em equipe, gerenciamento de turma, saber usar tecnologias digitais etc.

Por fim, no levantamento bibliográfico realizado, uma questão adicional mereceu atenção: as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes da Educação a Distância, bem como suas estratégias para superação das barreiras.

#### **4. OUTRAS CONSIDERAÇÕES: SOBRE DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS NA PRÁTICA DOCENTE VIRTUAL**

Conforme Oliveira et al. (2014a), apesar de a educação virtual trazer vários benefícios em relação inovações pedagógicas, a docência virtual é marcada por dificuldades e desafios (similares, mas para além aos da docência presencial). Se, por um lado, faz emergir “situações propícias para o desenvolvimento de uma nova pedagogia, com o investimento em equipamentos e mudança de mentalidade em relação ao uso de novas tecnologias; de outro as condições de trabalho dos professores não se apresentam como adequadas para desenvolver tal pedagogia” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 62). Para Mill et al. (2008, p.116), aspectos como “a sobrecarga de trabalho e autonomia (e autopunição para ‘dar conta’ de tudo) estão no centro das dificuldades de não usar o tempo de descanso para realizar alguma atividade docente virtual”. Esse aspecto da precarização do trabalho docente é bem explorado em textos sobre a Polidocência (MILL, 2012; 2014).

Ao tratar da própria experiência como docente virtual, Mizukami (2014) argumenta que muitos foram os desafios no início da prática pedagógica em cursos de graduação a distância. Afirma, todavia, que essa nova iniciativa lançou luzes sobre searas da docência até então situadas nas sombras. Na perspectiva do próprio trabalhador, a docência virtual também se apresenta como desafiadora, especialmente em função do uso das TDIC e do redimensionamento dos espaços e tempos de trabalho. Alguns estudos indicam dificuldades postas aos docentes, tais como o desafio da organização dos próprios tempos e lugares de trabalho, que exige maior disciplina para respeito aos espaço-tempos de trabalho versus espaço-tempos privados, da família, de lazer, de descanso etc. Essas e outras conclusões são apresentadas em Mill (2006; 2012) e Mill et al. (2008), que trazem ainda:

As tecnologias de informação e comunicação levaram o espaço-tempo de descanso de muitos trabalhadores (e de suas famílias) a se transformar também num espaço-tempo de trabalho e desmanchou, quase por completo, os limites entre a produção e a reprodução, trazendo dificuldades quando da inserção de uma segunda ou terceira jornada de trabalho formal. Muitas vezes, os usos que o trabalhador docente (especialmente na EaD) faz do seu tempo e espaço de descanso não têm cumprido essa função de reprodução das condições de trabalho e, muito menos, atendem às peculiaridades de um espaço-tempo de lazer ou de convivência familiar. (MILL et al., 2008, p.115).

No trabalho virtual, administrar adequadamente os lugares e os momentos de trabalho em função da vida pessoal não se mostrou tão simples como no trabalho

presencial, organizado de modo mais tradicional. Para os autores, “o problema é como administrar bem o mesmo espaço-tempo para a realização das atividades do trabalho e para dedicar à família, ao lazer e ao descanso” (MILL et al., 2008, p.115).

Do ponto de vista do trabalho coletivo, também há aspectos desfavoráveis ao trabalho docente. Como afirmam Lima e Lima (2014, p. 134), “é comum existir tensão, desconforto e animosidades em ambientes nos quais é necessário a dependência do resultado do trabalho de um para que o do outro se complete”. A organicidade e sinergia do trabalho da equipe precisam ser muito bem coordenadas e fomentadas para que seja efetivamente um trabalho positivo, colaborativo e cooperativo. Para Lapa e Teixeira (2014, p. 211), o trabalho docente virtual é coletivo e poderá ser também colaborativo, desde que os professores, como responsáveis por parte das atividades dessa equipe, busquem fomentar “as condições para um relacionamento horizontal e inclusivo de professores e de tutores no processo de ensino, que – defendemos – repercutirá na aprendizagem do aluno”.

Ademais, Lima et al. (2014) destacam algumas dificuldades de natureza técnica, de letramento digital, de trabalho em equipe, limitação da autonomia, de formação e constituição de novos saberes etc. Assim, quando ingressa na EaD, o professor geralmente está fortemente motivado a conhecer e explorar possibilidades dessa modalidade de educação. Todavia, os autores argumentam que os vários desafios enfrentados no início dessa experiência com EaD podem ser amenizados com uma formação específica sobre a modalidade, buscando desenvolver a sua autonomia. Indicam, ainda, que

Entre as dificuldades mais frequentes, estão: a falta de familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem em que é desenvolvido todo o processo de ensino e aprendizagem; a dificuldade de desenvolvimento de um trabalho em equipe; a exposição do seu nível de competência como docente e profissional, a mudança de paradigma, que é ser professor na modalidade a distância; trabalhar em parceria com outros profissionais; e ainda, desenvolver novas habilidades de comunicação para a prática docente, por outros meios e mídias num outro processo de socialização com os alunos e parceiros desta polidocência. (LIMA et al., 2014, p. 155).

Para esses autores, ao profissional docente da Educação a Distância estão reservados desafios, tais como: trabalhar em colaboração com outros professores; estar preparado para se envolver com áreas que lhe são alheias, que estão inseridas na EaD buscando objetivos similares; bem como ser um bom articulador de energias e esforços, saberes e papéis, agendas etc. (LIMA et al., 2014, p. 153). Observa-se que vários desses aspectos são típicos de atividades realizadas coletivamente, nas quais o docente-coordenador gerencia a elaboração e oferta de uma disciplina, auxiliado por uma equipe de profissionais também docentes ou não.

Um argumento interessante é apresentado por Mizukami (2014), que destaca dois desafios postos ao docente da EaD, ambos relacionados à condição e constituição profissional do educador:

Entre os vários tipos de desafio que tal modalidade de ensino oferece ao formador de professores, elenco dois para serem tratados de modo mais

focalizado: o de aprender novas formas de pensar processos de ensino e aprendizagem e o de desaprender práticas – de certa forma, já cristalizadas – com relação a processos formativos da docência. (MIZUKAMI, 2014, p. 149).

Para evitar essas dificuldades ou amenizar os desafios, uma série de estratégias são desenvolvidas pelos envolvidos na docência virtual. Por exemplo, na concepção de Oliveira et al. (2014a), é importante que o docente da EaD faça adequado planejamento e organização do material didático e das atividades previstas no curso, especialmente porque, numa visão mais ampla, a docência virtual é realizada por antecipação. Os autores sugerem que o professor tente se desvencilhar de métodos tradicionais de ensino e busque adotar um posicionamento mais inovador de formação. Por exemplo, “é preciso que o professor se posicione, não mais como um detentor do conhecimento, mas como um parceiro do seu aluno” e é importante também mudanças da “mentalidade do que entendemos por ensino e por aprendizagem” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 72). Como argumento final, vale retomar Mill et al. (2008), para quem o grande desafio desse tipo de docência/tutoria é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso para as orientações e sugestões aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, D. M. V.; SIMÕES, P. Educação a distância e as novas estratégias pedagógicas: ferramentas da Web 2.0 e estilos de aprendizagem. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 275 - 304.
- BERNARDI, M. **Prática pedagógica em EAD**: Uma proposta de arquitetura pedagógica para formação continuada de professores. 200f. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CASTRO, R. M. Tutoria a Distância do curso de Pedagogia da UAB/UEMG. In: NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016, p. 175-182.
- FAGUNDES, A.C. Desafios e perspectivas da EAD/UEMG. In: NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. **EaD**: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes. Barbacena: EdUEMG, 2016, p. 183-190.
- FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EaD**: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.
- FERREIRA, M. C. A. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação**: reflexões sobre as experiências formativas das professoras online. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- FERREIRA, M.; MILL, D. Institucionalização da Educação a Distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: REALI, A.; MILL, D. **Educação a Distância e**

**tecnologias digitais:** reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir:** caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FIDALGO, F. S. R.; MOREIRA, P. R.; AMORIM, K. O. Capacitação dos servidores do sistema prisional em cursos a distância. In: MILL, D.; REALI, A. **Educação a Distância qualidade e convergências.** Sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 215-228.

LAPA, A. B.; TEIXEIRA, G. G. S. Tutor é docente da EaD? In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais.** Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p.199-214.

LIMA, D. M. A.; LIMA, F. C. B. A. A Polidocência em Educação a Distância sob o enfoque das inteligências múltiplas. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 133-150.

\_\_\_\_\_; OTSUKA, J. L.; MILL, D.; LIMA, D. M. A. Formação docente para a modalidade a distância na UAB-UFSCar: um olhar sobre o professor-coordenador de disciplina na polidocência. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 151-173.

MAGUETA, L. G. Ensino e aprendizagem em Educação Básica: analisar e (re)pensar processos pedagógicos em Educação a Distância. In: MILL, D.; REALI, A. **Educação a Distância qualidade e convergências.** Sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, p. 229-239.

MILL, D. **Docência virtual:** uma visão crítica. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância e trabalho docente virtual.** 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.

\_\_\_\_\_.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V.S.; TANCREDI, R.M.S.P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, v.2, n.4, p.112-127, 2008.

\_\_\_\_\_.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância,** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014a.

\_\_\_\_\_.; SILVA, A.P.; BIANCHI, P. C. F.; ALMEIDA, L. F. Estudo sobre a constituição da polidocência na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p. 113-132.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework do teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 149-172.

NEVES, I. S. V.; CORRADI, W.; CASTRO, C. L. F. **EaD: diálogos, compartilhamentos, práticas e saberes**. Barbacena: EdUEMG, 2016.

OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014a, p. 61-76.

\_\_\_\_\_.; MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p. 77-86.

PESCE, L. Docência na educação contemporânea: um olhar sobre a metodologia de mediação on-line. In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 185-198.

ROSSIT, F. H. A. **Educação Musical a Distância: Base de Conhecimento Docente para o ensino de Teclado**. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

\_\_\_\_\_.; MILL, D.; CORREA, A. TPACK (technological pedagogical content knowledge). In: MILL, D. **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Cambridge, v. 57, n. 1, p.1-21, fev. 1987.

SILVA, D. G.; ALONSO, K. M.; MACIEL, C. Um olhar interno para os recursos do Moodle: algumas considerações sobre participação e interação In: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. **Educação a distância e tecnologias digitais**. Reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 215-228.