

FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EAD: REFLEXÕES E PROPOSTA

Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura, FURG, anamourauab@yahoo.com.br

Maria Simone Martins Hornes Batista, FURG, simonehornes@ibest.com.br

Sabrina Amaral Pereira, FURG, sabri.pereira@hotmail.com

Débora Pereira Laurino, FURG, deboralaurino@furg.br

RESUMO. Ao se pensar sobre os processos educativos, epistemológicos e de mediação da Educação a Distância (EaD), podem surgir questionamentos como: Quem atua como docente na EaD? Quais suas experiências nesta modalidade? Que conhecimentos são necessários para atuação docente na EaD? Tais questionamentos orientam este artigo que, em um primeiro momento, tece reflexões acerca da docência universitária, da formação do docente universitário e das suas experiências com a modalidade a distância, para, então, chegar a uma proposta de formação docente para atuar na EaD, pautada em aspectos afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos. A partir da discussão e caracterização destes aspectos interdependentes e imbricados na ação e na formação docente para atuar na EaD, compreende-se a EaD não apenas como modalidade educacional, mas também como campo epistemológico no qual agregam-se, fundem-se e produzem-se teorias e conhecimentos sobre relações do ensinar e do aprender.

Palavras-chave: Educação a distância. Docência. Formação.

ABSTRACT. When you think about education, epistemological and mediation of Distance Education processes may generate questions like: Who acts as teacher in Distance Education? What are your experiences in this field? What knowledge is necessary for teaching in Distance Education? Such questions lead this article, which at first moment reflect on university teaching, university teachers' training and their experiences with learning distance and originate a proposal for teacher training to work in distance learning in affective aspects, language, technological and pedagogical. From the discussion and characterization of these interdependent and intertwined in action and in teacher training aspects to work in distance learning, is understood not only as an educational modality, but also as an epistemological field in which add up, merge and produce theories and knowledge about relationships of teaching and learning.

Keywords: Distance learning. Teaching. Training.

Submetido em 17 de junho de 2015.

Aceito para publicação em 18 de agosto de 2015.

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. Reflexões Orientadoras

São inúmeras as transformações sociais, econômicas, políticas e diversos são os avanços no campo científico e tecnológico das últimas décadas. O desenvolvimento e a ampliação das tecnologias digitais permitiram romper as fronteiras geográficas e configurar outros olhares para os processos sociais e educativos. A necessidade de ampliação do acesso à educação, somada a estas configurações, possibilitou o surgimento da Educação a Distância mediada pelas tecnologias digitais (EaD) (LAURINO-MAÇADA, 2001; PRETI, 2002; MILL, 2006; MATTAR, 2012). Nessa modalidade, são fomentados pelo governo federal cursos em nível de aperfeiçoamento, graduação, pós-graduação *lato sensu* e extensão.

A partir deste cenário e das experiências das autoras deste artigo como pesquisadoras, docentes e integrantes de equipes vinculadas à EaD na educação superior, é inevitável que emergjam questionamentos sobre os processos educativos, epistemológicos e de mediação nessa modalidade. Quem atua como docente na EaD? Quais suas experiências nesta modalidade? Que conhecimentos são necessários para atuação docente na EaD?

Com base nestes questionamentos, foi construída, neste artigo, uma proposta de formação docente para atuar na EaD, para a qual é necessário esclarecer o que se entende como docência nesta modalidade. Ao considerar a interação como princípio da construção do conhecimento na EaD, compreende-se que esta modalidade provoca um movimento de repensar a prática pedagógica docente, no qual o eixo da ação docente passa do ensinar para focar o aprender. E quem são os responsáveis por fazer este movimento? São os profissionais que atuam na EaD, dentre os quais este artigo aborda especificamente sobre o professor e o tutor.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) – doravante denominados Referenciais – caracterizam especificidades do trabalho docente do professor e do tutor a distância. De acordo com o documento, fazem parte da atuação dos professores da EaD: realizar e gerenciar o processo de ensino-aprendizagem; e motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes. Em relação às atribuições dos tutores a distância, além de também participar de processos avaliativos, os Referenciais apontam que os tutores são sujeitos que estão envolvidos ativamente da prática pedagógica e, nesta prática, contribuem para os processos de ensino-aprendizagem e promovem espaços de construção coletiva do conhecimento.

Embora o documento diferencie os termos “docente”, “professor” e “tutor”, ao especificar as funções dos professores e dos tutores são indicadas atribuições relacionadas à docência. Mattar (2012) também recorre aos Referenciais para embasar a sua proposição de que o tutor é professor, apesar da atividade de tutoria ser ainda encarada por alguns de maneira pejorativa, como um rebaixamento da função docente, talvez pela escolha do termo, o qual se refere a proteger alguém mais frágil. Para o autor, poder-se-ia utilizar o termo “professorar”, que significa trabalhar como professor. Belloni (2006) vai ao encontro dessa perspectiva ao abordar a docência coletiva, a qual é integrada pelas ações da tutoria e do professor. Mill (2006, p. 67) corrobora com essa compreensão ao propor o conceito de polidocência na EaD, como o “[...] coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, é responsável

pelo processo de ensino-aprendizagem de um determinado curso”. Na proposição desse conceito o autor inclui a tutoria como categoria docente.

Tais discussões, ainda que não esgotadas, corroboram com a compreensão de que a docência da EaD é permeada por saberes e fazeres de professores e tutores; assim, ao mencionar o docente da EaD, o artigo refere-se a ambos.

A partir dos questionamentos propostos inicialmente (Quais as experiências que os docentes da EaD possuem nesta modalidade? Que conhecimentos são necessários para atuação docente na EaD?), o artigo, em um primeiro momento, tece reflexões acerca da docência universitária, da formação do docente universitário e das suas experiências com a modalidade a distância, para, então, chegar a uma proposta de formação docente para atuar na EaD, pautada em aspectos afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos. A partir da discussão e caracterização destes aspectos interdependentes e imbricados na ação e na formação docente para atuar na modalidade a distância, a EaD pode ser compreendida não apenas como modalidade educacional, mas também como campo epistemológico no qual agregam-se, fundem-se e produzem-se teorias e conhecimentos sobre relações do ensinar e do aprender.

2. Por Que Formação Docente para Atuar na EaD?

Como caminho para investigar a formação docente para atuar na EaD, faz-se necessário tecer reflexões acerca da docência universitária, da formação do docente universitário e das suas experiências com a modalidade a distância.

Ao falar da EaD como modalidade de educação universitária, cabe esclarecer que as discussões e proposições que são feitas neste artigo estão relacionadas à docência universitária e, portanto, vão ao encontro da ideia de profissionalismo de Zabalza (2004, p. 145), o qual a considera “[...] como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica”. Para o autor, tal formação leva a uma gama de dilemas, os quais contemplam os seguintes questionamentos: Formação sobre o quê? Formação para quem? Quem ministra? Com quais metodologias?

Ainda que Zabalza (2004) aborde a docência universitária sem especificar a modalidade na qual ela ocorre, entende-se que os dilemas propostos também se relacionam à formação de docentes universitários para atuar na EaD. Além disso, entende-se que tais dilemas encontram alguns caminhos de superação quando contemplados em uma formação que considere as especificidades da EaD. Antes, porém, de fazer uma proposição neste sentido, que constará do próximo tópico deste artigo, são abordadas outras reflexões acerca da formação do docente universitário.

Um aspecto importante a ser considerado é o fato de que, como alertam Pretto e Riccio (2010, p. 159), os docentes universitários são profissionais com competências na sua específica área de atuação, cada vez mais especializada, sem possuírem “formação mais sólida no campo educacional”. Para os autores, a formação no campo educacional contemplaria questões relacionadas “[...] às concepções de currículo, das metodologias de ensino, das abordagens pedagógicas ou formas de aprendizagem adequadas à cultura contemporânea”. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 159). Acrescenta-se, ainda como possibilidade de abordagem nesta formação, as questões relacionadas a formas e concepções de avaliação e as relações de interação e mediação pedagógica.

De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2014), realizado em 2012, mais de 70% dos docentes universitários possuem mestrado e doutorado, o que demonstra a especificidade da formação na docência universitária, a qual é problematizada por Pimenta e Anastasiou (2010). Qual formação para a docência é realizada na pós-graduação? Que compreensão de docência universitária está vinculada a esta formação? Para as autoras, tal formação acontece no sentido da formação para pesquisa e essa em muito se distancia da formação para docência. Tal distância é discutida pelas autoras ao elencarem características e diferenças da docência e da pesquisa. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). A pesquisa, geralmente, é individual e o processo educativo acontece no coletivo; o tempo na pesquisa é flexível e pode ser justificado e alterado; na educação, esse tempo tem que se adequar ao período letivo; na pesquisa, os resultados são os conhecimentos gerados ao seu término; na educação, os resultados são novas sínteses elaboradas tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Os métodos utilizados na pesquisa são definidos ao se propor o problema a ser investigado e devem ser aceitos pela comunidade científica; a opção metodológica na educação depende da concepção que se tem de como se aprende, da visão de ciência, conhecimento e saber escolar do professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). As distâncias e diferenças entre a docência e a pesquisa, apontadas pelas autoras, podem ser mais complexas ao se pensar na EaD e a percebê-la não apenas como outra modalidade educacional, mas como um fazer pedagógico com peculiaridades de tempo, espaço, tecnologia, relação e linguagem.

Enricone (2006), ao eleger quatro pilares da prática docente universitária (a experiência direta, as interpessoais, a leitura e as experiências com as tecnologias), contribui para se pensar na formação docente para atuar na EaD. Para a autora, o docente pode aprender a ser professor no próprio exercício da docência, nas relações que estabelece com outros colegas de profissão e com os próprios estudantes, nas leituras que faz e nas experiências que vivencia com as tecnologias digitais. Tal proposição vai ao encontro das reflexões de Pimenta (1997, p. 7) sobre a docência, quando afirma que:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

Na compreensão das autoras, é possível que o docente realize sua formação continuada por meio da sua prática e de suas experiências, mas isso ocorre somente se esse docente tem a postura da práxis: reflexão-ação-reflexão e a compreensão de que suas experiências constituem também saberes. Dessa maneira, a formação pode acontecer, mas como experiência singular, isto é, de cada docente, a partir da sua atuação e, além disso, tal formação pode dar-se de maneira vaga, dispersa ou ainda fortalecer a reprodução de alguns modelos de docência.

A formação docente para atuar na EaD acontece por meio de programas ofertados pelas Instituições de Ensino Superior ou tem se dado pelo saber da experiência, e isso depende se o professor compreende ou não que as experiências o constituem, ou se ele apenas reproduz modelos do presencial. A maioria dos docentes que começam a atuar na EaD tem sua formação na educação presencial e, muitas vezes, utilizam as tecnologias digitais somente como ferramentas de apoio para suas práticas, deixando de aproveitar suas potencialidades. Para Pretto e Riccio,

[...] na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento do que é necessário para se apropriar de forma intensa das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 161).

Assim, além da deficiência na questão pedagógica, falta conhecimento e apropriação das tecnologias digitais em EaD.

Nesse contexto, é urgente reconhecer a necessidade de pensar sobre o processo formativo de docentes para atuar na EaD e, nesse processo, superar a lógica de treinamento e compreender essa formação “[...] como sendo inerente à própria atividade educativa”. (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 156). Assim, mesmo com as exigências da formação em pós-graduação para os docentes universitários, ainda há carência da formação no campo do profissionalismo docente mencionado por Zabalza (2004) e corroborado por Pretto e Riccio (2010) e Pimenta e Anastasiou (2010). E, ao pensar na EaD e em suas especificidades - o espaço onde ocorre, os meios de mediação, a equipe envolvida, a distância geográfica, o domínio das tecnologias, as formas de interação, a linguagem e as relações de presença -, tal carência é ainda mais acentuada. A fim de possibilitar reflexões acerca das especificidades da EaD e os desafios da docência nessa modalidade é que apresenta-se a seguinte proposta de formação em EaD.

3. O Que Abordar na Formação Docente para Atuar na EaD?

Ao compreender a EaD não apenas como modalidade educacional, mas também como campo epistemológico no qual agregam-se, fundem-se e produzem-se teorias e conhecimentos sobre relações do ensinar e aprender, é necessário pensar e propor aspectos de formação da docência neste campo.

Para fazer tal proposição, volta-se ao dilema formação “sobre o quê?” enunciado por Zabalza (2004) e identificam-se quatro aspectos necessários à formação continuada para atuação na EaD: afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos. Tais aspectos foram pensados e propostos a partir de experiências na EaD: na docência, na gestão, e na organização e proposição de espaços de formação continuada. Foram diferenciados quatro aspectos, que não estão isolados e não precisam ser contemplados separadamente na formação docente; ao contrário, são interdependentes e estão imbricados na ação e na formação docente para atuar na EaD. Tais aspectos são enfoques identificados e considerados necessários, e é a partir de suas diferenciações discutidas a seguir que se consegue perceber e pensar em suas articulações e interdependência.

Propor que a formação docente para atuar na EaD contemple os **aspectos afetivos**, vem ao encontro do entendimento de que “a afetividade faz parte do ser humano sendo a base para seu desenvolvimento. E as reações emocionais influenciam nosso comportamento e o processo de ensino/aprendizagem”. (TIJIBOY; PEREIRA; WOICIECHOSKI, 2009, p. 4). Na presente proposta, compreende-se a afetividade como emoção que funda as ações e tal consideração é feita a partir da teoria de Maturana (2001), para o qual as emoções que fundam as relações sociais são emoções do amor e da aceitação do outro, como legítimo outro. Sem este emocionar, não poderiam ser constituídas relações sociais, relações educativas, pois, sem aceitar o outro, e isto não é o mesmo que negar a si mesmo, não haveria espaço para relação, porque desta maneira o outro seria negado e ignorado.

[...] as emoções são tipos de comportamentos relacionais. Enquanto tais, nossas emoções guiam momento a momento nosso agir, ao especificar o domínio relacional em que operamos instante a instante, e dão ao nosso agir seu caráter enquanto ações. (MATURANA, 2001, p. 180).

Desse modo, considerar que as emoções, os aspectos afetivos, guiam as ações e compõem o aprender faz com que estes aspectos sejam relevantes para a construção de uma proposta de formação docente. Justamente pelo fato do campo epistemológico da EaD ainda estar sendo construído, entre docentes, discentes e instâncias gestoras, é que espaços de formação devem contemplar também as angústias, as motivações e as emoções mesmas que constituem os sujeitos da EaD. E como fazer isso? Mesmo sem uma resposta objetiva, acredita-se que a linguagem e a escrita sejam caminhos para que a afetividade seja contemplada, uma vez que as interações na EaD ocorrem, principalmente através da escrita.

Acreditamos que a afetividade, neste contexto, tem o papel de dar segurança aos estudantes, fazendo-os sentir que as palavras, *feedbacks* e mensagens escritas que recebem vêm de pessoas de “carne e osso” que se importam e que estão ali para caminhar junto. A relação afetiva também diminui a sensação de distanciamento provocado pelo afastamento físico, pois aproxima os corações, estabelece laços de amizade e torna o processo de ensino e aprendizagem uma troca e não um processo de estímulo e resposta. (MONTEIRO; MOURA; VANIEL, 2013, p. 11).

Para as autoras, falar em afetividade na EaD é falar da comunicação na EaD, o que demonstra as inter-relações dos aspectos afetivos e linguísticos, relações que Maturana (2001, p. 131) denomina como conversações: “[...] chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos”.

Dessa maneira, ao falar em **aspectos da linguagem** na formação docente para atuar na EaD, propõem-se fazer discussões acerca das conversações que são construídas e vivenciadas na EaD, como o emocionar, o linguajar, o conversar e a comunicação. Então, a ideia não é de se preocupar apenas com a linguagem formal ou revisão gramatical do texto, mas pensar em sua compreensão, ao elaborar um material didático, ao escrever um *feedback* de tarefa ou ao participar de fóruns.

Nesses diferentes espaços e formatos da linguagem, é importante considerar os textos produzidos como conversações, como entrelaçamentos de linguajar e emocionar; é importante considerar quem vai ler. Cunha (2006) menciona que a concepção contemporânea de linguagem compreende a mesma como forma de interação, ou seja, ao utilizar a linguagem, os sujeitos que se comunicam, agem com seus interlocutores. O que se escreve age 'sobre' e 'com' o leitor. Age 'sobre' ele, porque pode modificar suas compreensões e age 'com' ele, porque quem lê não apenas decifra os códigos da escrita, mas também interfere naquilo que foi escrito a partir da maneira como lê e compreende os textos.

Ao compreender a linguagem como interação e não passividade, propõe-se que os textos produzidos ou sugeridos, pelos docentes, devem e podem ser provocativos, no sentido de convidar o estudante-leitor a ser também autor. Dessa forma, o ato de ler pode ser compreendido como o ato de construir pontes que permitam aos estudantes fazer o encontro de suas explicações e vivências com as explicações dos autores, pontes que abrem caminhos para a autoria e o aprender (MOURA; LAURINO 2014). Abordar os aspectos da linguagem na formação docente para atuar na EaD contempla propiciar espaços que discutam as compreensões da comunicação, espaços que busquem, em coletivo, maneiras de pensar o escrever e o ler como interativos, provocativos, ações que convidam o outro a participar e permanecer na ação comunicativa de aprender.

Falar em linguagem na EaD é falar também nas ferramentas disponíveis para comunicação nesta modalidade, por isto a proposta é que a formação contemple também os **aspectos tecnológicos**, os quais referem-se ao conhecimento dos recursos digitais e suas possibilidades no contexto do aprender. Tais recursos podem ser tanto aqueles que constituem a plataforma educacional da instituição que oferta cursos a distância, como também outras ferramentas, *softwares* livres e repositórios que estão disponíveis para a educação. O conhecer mencionado aqui não é apenas no sentido de saber que existe, mas também saber manusear, pensar e compreender o potencial educativo que cada recurso digital pode ter, aprender a aprender com e a partir das experiências com as tecnologias digitais.

Propor que a formação docente para atuar na EaD contemple os aspectos tecnológicos vai ao encontro do conceito e proposta de letramentos digitais, os quais são compreendidos como “[...] os processos de aprendizagem do manuseio das tecnologias digitais e os processos das práticas sociais e educativas de aprender por meio das tecnologias”. (MOURA; VANIEL; MONTEIRO, 2013, p.34). Discussões sobre apropriação tecnológica e escrita no espaço digital contribuíram para proposição do termo “letramentos”, no plural:

[...] propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*. (SOARES, 2002, p. 156, grifos da autora).

Buzato (2006, p. 7) também se refere à pluralização do termo, ao compreender que não existe uma forma única de letramento, mas que este acontece de “[...] forma situada em contextos culturais específicos, ou em relação a um conjunto específico de tecnologias e práticas”; por isto, letramentos. Para o autor, ao se propor letramentos digitais, a ideia é que não apenas a linguagem das tecnologias digitais seja conhecida em sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia comunicativa, mas que também seja conhecida “[...] sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais”.

Para que a formação docente para atuar na EaD possibilite letramentos digitais, e contemple espaços e contextos do aprender a aprender com e a partir das experiências com as tecnologias digitais, é necessário possibilitar que os diferentes sujeitos presentes na formação possam compreender que cada ferramenta da plataforma institucional – sejam fóruns, tarefas, glossários ou *wikis* – possui uma característica operacional, isto é, funciona a partir de determinados comandos e configurações, mas, principalmente, que cada uma das ferramentas possui múltiplas potencialidades educativas, que vão depender do objetivo, da necessidade e da construção de sentido que o docente estabelece na ação mediadora com o estudante.

[...] usamos diferentes tecnologias como diferentes domínios de coerências operacionais conforme o que queremos obter com nosso agir, isto é, usamos diferentes tecnologias de acordo com nossas preferências ou desejos. Portanto, são nossas emoções que guiam nosso viver tecnológico, não a tecnologia em si mesma, ainda que falemos como se a tecnologia determinasse nosso agir, independentemente de nossos desejos. (MATURANA, 2001, p. 191).

Ao compreender que são as emoções e intencionalidades pedagógicas que orientam as propostas e mediações com as tecnologias digitais, é possível dar-se conta de mais uma inter-relação e da necessidade de abordar os **aspectos pedagógicos** também na formação docente para atuar na EaD. Tais aspectos referem-se a abordagens do campo epistemológico da EaD e, ao mencionar esse campo, não se pretende esgotar a discussão, mas apontar caminhos e reconhecer que o mesmo existe, e que a EaD, possui peculiaridades que emergem não apenas da distância geográfica em que se encontram seus sujeitos, mas também nas diferenças de mediação, planejamento, no seu próprio operar: em como mediar a aprendizagem e potencializar as tecnologias digitais disponíveis para seu uso na educação. Nesse sentido, Rodrigues, Maraschin e Laurino (2008, p. 235) afirmam que:

Propor que aprendizagens ocorram em outros contextos que não sejam presenciais, implica propor aos autores dessas aprendizagens, sejam eles alunos ou professores, mudanças nas formas de ser e fazer e, não simplesmente a troca do espaço presencial para o virtual. Tal fato representa rupturas descontínuas e sucessivas nas concepções, valores, percepções, saberes e práticas compartilhadas por uma comunidade que necessita se perceber como parte dessa rede.

Tais rupturas e práticas compartilhadas produzem pesquisas e teorias e constituem o campo epistemológico da EaD. É inevitável que os aspectos pedagógicos

contemplem também os aspectos afetivos, da linguagem e tecnológicos, mas não se resumem a estes. Ao contrário, são os aspectos pedagógicos que definem a maneira como são compreendidos, abordados ou operados com os outros aspectos na docência à distância. Becker (2008) contribui com esta discussão e proposta ao relacionar modelos pedagógicos a modelos epistemológicos e ao afirmar que aqueles são sustentados por estes. Assim, ao propor esta formação docente, é preciso assumir uma postura epistemológica que dê conta das reflexões, ações e compreensões que operamos.

Este artigo e esta proposta foram construídos sob a perspectiva do campo epistemológico das teorias interacionistas, da pedagogia relacional proposta por Becker (2008) e da dialética discutida por Pretti (2002), as quais consideram sujeito e objeto, estudante e docente em constante e mútuo processo de interação, desequilíbrio cognitivo e aprendizagem. Maturana (2002, p. 59) contribui com esta perspectiva quando afirma que:

Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro. O resultado disto é que, cada vez que encontros recorrentes acontecem, ocorrem mudanças estruturais que seguem um curso contingente com o curso desses. Isto acontece conosco no viver cotidiano, de tal modo que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações.

Tais mudanças estruturais, resultantes das interações, são desencadeadas pela perturbação que um provoca no outro, mas tais perturbações são determinadas pelo sujeito perturbado, a partir de sua história de interações. Nas interações os sujeitos são co-determinados, mutuamente afetados, e a mudança será determinada pela história biológica e cultural de cada um.

Os aspectos pedagógicos, considerados pertinentes a esta proposta de formação, contemplam então concepções, saberes e fazeres relacionados às compreensões de currículo, mediação, metodologia educativa e avaliação. A partir desta concepção de interação, na qual os sujeitos que interagem se co-determinam, contemplam-se as interações que acontecem nos espaços de formação, tanto as interações entre os sujeitos que dela participam, quanto as interações entre os aspectos afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos.

4. Reflexões Co-determinadas

As reflexões apresentadas neste texto foram co-determinadas nas interações entre as experiências das autoras deste artigo e os autores referenciados, e nessa co-determinação (re)apresenta-se, na Figura 1, a proposta de formação docente para atuar na EaD.

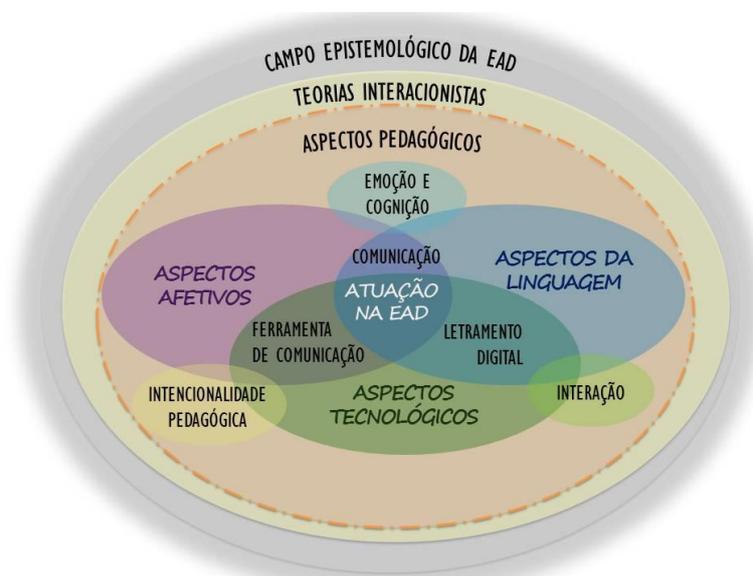


Figura 1 - (Re)apresentação da proposta de formação docente para atuar na EaD
 Fonte: Elaborada pelos autores.

A utilização do termo (re)apresentação justifica-se pelo fato de que o esquema elaborado não pretende ser uma representação, mas uma possibilidade na qual foram sistematizados as inter-relações e o imbricamento entre os aspectos: afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos com o campo epistemológico da EaD. Nesta figura, pode-se observar a escolha do campo epistemológico definindo os aspectos e as relações destes aspectos na formação docente; como também podemos observar o movimento contrário: a definição dos aspectos da formação docente e suas inter-relações e imbricamento definindo o campo epistemológico escolhido.

Seja qual for o movimento, de fora para dentro ou de dentro para fora, é importante notar que o campo epistemológico da EaD tem borda infinita, não delimitada, e que, para a proposta aqui apresentada, constitui-se a partir das teorias interacionistas e estas relacionam-se com os aspectos pedagógicos por uma membrana descontínua, que permite e potencializa as relações dos aspectos pedagógicos com as teorias e com a epistemologia em questão. Também é possível observar que o conceito de comunicação articula os aspectos afetivos com os da linguagem; que o conceito de letramento digital articula os aspectos da linguagem com os tecnológicos; e que a concepção e o operar das ferramentas de comunicação articulam os aspectos tecnológicos com os afetivos. Ainda é possível observar, no esquema, que os conceitos emoção e cognição, interação e intencionalidade pedagógica, promovem a inter-relação dos aspectos afetivos, da linguagem e tecnológicos, respectivamente, com os aspectos pedagógicos.

Além dos autores que contribuíram para a construção desta proposta de formação docente para atuar na EaD, os aspectos afetivos, da linguagem, tecnológicos e pedagógicos foram considerados pertinentes a partir das necessidades, dificuldades, angústias e dos desejos de docentes que atuam na EaD. Nessa interação, a presente proposta de formação foi co-produzida, buscando contemplar saberes e fazeres

permeados de sentidos, emoções e letramentos que o docente estabelece na ação mediadora com o estudante da EaD, a qual, mais que uma modalidade, tem se constituído como um campo do conhecimento com especificidades que vão além da distância geográfica, mas se constituem como especificidades do operar e do educar mediados pelas tecnologias digitais.

Referências

- BECKER, F. Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. In: Karkotli, G. **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, 2008.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.
- BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO. EducaRede. 2006. Disponível em: <<http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- CUNHA, A. L. A Interação na Educação a Distância: Cuidados com o Uso da Linguagem em Cursos OnLine. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 4., 2006, Brasília. **Anais...** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc011.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- ENRICONE, D. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 09-28.
- INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2012: resumo técnico**. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 14 jul. 2015.
- LAURINO-MAÇADA, D. P. **Rede virtual de aprendizagem: interação em uma ecologia digital**. 2001. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- MATTAR, J. **Tutoria e Interação em educação a distância**. São Paulo: Editora Cengage Learning. 2012.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços,**

tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MONTEIRO, A. F.; MOURA, A. C. de O. S. de; VANIEL, B. V. Tutoria a Distância: Afetiva e Efetiva. In: VANIEL, B. V.; JELINEK, K. R. Tutor/autor: experiências e saberes. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. **Coleção Cadernos pedagógicos da EaD**. v. 11, p. 25-39. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

MOURA, A. C. de O. S. de ; LAURINO, D. P. Uma Cartografia do Escrever na Educação a Distância. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 49, p. 106-125, 2014.

MOURA, A. C. de O. S. de; VANIEL, B. V.; MONTEIRO, A. F. Experiências e Recorrências na Alfabetização Digital. In: VANIEL, B. V.; JELINEK, K. R. Tutor/autor: experiências e saberes. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. **Coleção Cadernos pedagógicos da EaD**. v.11, p. 09-23. Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/cadernos-pedagogicos>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p.05-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 10 maio 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. O docente do ensino superior. In: _____. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 177-200.

PRETI, O. Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2002. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PRETTO, N. DE L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a10n37.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2011.

RODRIGUES, S. C.; MARASCHIN, C.; LAURINO, D. P. Rede de conversação, formação de professores e tecnologias digitais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 235 - 244, jan-jun. 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/n30/14.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2010.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

TIIJIBOY, A. V.; PEREIRA, E. A.; WOICIECHOSKI, L. R. Interação com Afeto: Aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 7, n 1, jul. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/remote/article/view/13986>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ZABALZA, M. A. Formação do Docente Universitário. In: _____. **O Ensino**

Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 145-180.