

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA ONLINE: AS NUANCES REVELADAS POR UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DE LITERATURA

Cláudia Valéria Nobre Leyendecker, Universidade do Minho, claudiavalerian@yahoo.com.br
Bento Silva, Universidade do Minho, bento@ie.uminho.pt

Resumo

Vivemos na era da hiperconexão, da explosão das redes sociais e do crescimento vertiginoso da Educação Online. Este fato põe em realce o debate em torno da formação de professores que atuam na Educação Online. Para melhor compreendermos essa problemática, foi realizado um mapeamento sistemático de literatura em duas bases de dados bibliográficos, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e os periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na pesquisa obtemos um total de 1150 artigos, usando os descritores Formação de Docentes Online, Formação para Docência Online, Docência Online e Formação de Tutores, todavia, após o tratamento desses dados, foram analisados, minuciosamente, 13 artigos. Em nossa análise observamos que esse campo ainda precisa avançar, todavia, há boas iniciativas de pesquisas que visam proporcionar um melhor entendimento sobre essa temática e que também ampliam os debates sobre as ações empreendidas nessa área.

Palavras-chave

Educação Online; Docência Online; Formação de Docentes Online; Formação de Tutores; Cibercultura

Abstract

We live in the age of hyperconnection, the explosion of social media and the rapid growth of Online Education. This fact highlights the debate about the training of teachers who work with Online Education. To better understand this issue, a systematic literature mapping was carried out in two bibliographic databases: the Open Access Scientific Repository of Portugal (RCAAP) and the periodicals of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). In this research a total of 1150 articles were collected, using the descriptors: Online Training of Teachers, Training for Online Teaching, Online Teaching and Training of Tutors; however, after the treatment of this data, only 13 articles were analyzed in detail. In our analysis, we observed that this field still needs to be advanced, but there are good research initiatives that aim to provide a better understanding of this topic that also expand the debates about the actions undertaken in this area.

Keywords

Online Education, Online Teaching; Online Teaching Training; Training of tutors; Cyberculture

Introdução

Hoje grande parte da sociedade se baseia nos rápidos e velozes acessos à Internet, nas comunicações instantâneas, nas pesquisas e nos compartilhamentos nas redes sociais, dentre outros aspectos que demonstram que estamos vivendo em cenários digitais tão instigantes. É a chamada Cibercultura (Lévy, 1999) que coloca para os sujeitos novas formas de agir e porta-se em seu cotidiano, impondo à educação a urgência de rever as suas práticas e se adequar ao novo tempo que se anuncia.

A digitalização permite em tempo real uma interação, manipulação, e registro de informações, existindo uma multiplicidade de escolhas. Tudo começa a se integrar, a falar com todos, tudo pode ser divulgado e acessado em alguma mídia. Estes fatos impulsionam mudanças significativas de posturas, principalmente às exigências que se colocam no tange ao papel desempenhado atualmente pelo docente frente à este novo contexto.

Em sintonia com os tempos atuais, vemos que as mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam – em médio prazo - em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas.

Neste cenário que se inaugura, novas exigências educacionais são colocadas para o professorado, especialmente os docentes que atuam na Educação Online (EOL), uma vez que estes necessitam reescrever a sua prática pedagógica de forma a contemplar às mudanças paradigmática que estamos presenciando. Com isso estamos dizendo que na contemporaneidade não basta ao docente apenas ensinar, a ele são cobradas posturas que remetam a uma prática pedagógica alicerçada no

compromisso com a construção coletiva do conhecimento, que valorize as ideias dos alunos e que os vejam com partícipes no processo ensino/aprendizagem.

Diante desse contexto e com o visível crescimento exponencial de cursos online, no Brasil e em várias partes do mundo, algumas importantes questões começam a ser colocadas em voga, como por exemplo: como são formados os docentes que atuam nesta modalidade educacional? Que temáticas devem constar em projetos voltados para sua formação? As instituições ofertantes de cursos online preocupam-se com a formação de seus docentes? Foram estas e outras problemáticas que motivaram o presente trabalho.

Com o objetivo de responder a essas inquietações, tornou-se necessário realizar um mapeamento sistemático de literatura seguido de uma meta-análise dos materiais elencados como mais relevantes para o estudo. Para o mapeamento sistemático de literatura buscamos trabalhos (artigos, teses e dissertações) que pudessem fornecer algumas pistas e que nos ajudassem a encontrar respostas, mesmo que parciais, para os nossos questionamentos. Visando atender a esta especificação, fomos consultar algumas bases de dados bibliográficas, Brasileiras e Portuguesas, na procura de textos de relevância acadêmica para o que nos propusermos fazer.

O referido mapeamento sistemático de literatura foi realizado em três etapas: busca por descritores nas bases de dados bibliográficos, Brasileiras e Portuguesas, a saber: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no site de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); seleção dos textos que seriam trabalhados a partir da relevância e por aderência à problemática e, por fim, análise do material selecionado.

Na primeira etapa do mapeamento de literatura foi realizada uma busca sistematizada nas bases de dados bibliográficos assinaladas anteriormente, tomando como referência os seguintes descritores: *Formação de Docentes Online*, *Formação para Docência Online*, *Docência Online* e *Formação de Tutores*. Esse levantamento foi realizado tendo como balizador os trabalhos publicados (artigos, dissertações e teses) a partir do ano de 2008 até o ano de 2016. A opção por esse

período decorreu devido ao crescimento notório de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos na modalidade online, especialmente no Brasil, a partir da primeira metade dos anos 2000. Todavia, alguns trabalhos com datas anteriores às assinaladas também foram considerados tendo em vista sua relevância para a temática em voga.

Nessa primeira consulta realizada nas bases de dados biográficas obtemos um total de 1150 artigos (tabela 1), sendo 549 artigos no RCAPP e 601 artigos nos Periódicos CAPES. Quando usamos como referência os descritores: *Formação de Docentes Online* encontramos 147 artigos no RCAAP e 46 artigos nos Periódicos CAPES; No descritor *Formação para Docência Online*, foram encontrados 56 artigos no RCAPP e 22 artigos nos Periódicos CAPES. Já com os descritores *Formação de Tutores*, foram encontrados 264 artigos no RCAPP e 43 artigos nos Periódicos CAPES. Por fim, na pesquisa realizada usando o descritor *Docência Online* foram encontrados 82 artigos no RCAAP e 490 nos Periódicos CAPES.

Tabela 1. Artigos encontrados nas Bases de Dados Bibliográficas

Descritores	Bases de Dados Bibliográficas	
	RCAAP	Periódicos CAPES
Formação de docentes online	147 artigos	46 artigos
Formação para docência online	56 artigos	22 artigos
Formação de Tutores	264 artigos	43 artigos
Docência online	82 artigos	490 artigos
Total	549 artigos	601 artigos

Fonte: RCAPP e Periódicos CAPES

No que tange aos anos pesquisados (tabelas 2 e 3), verificamos que no descritor *Formação de Docentes Online*, no ano de 2008, foram encontrados 03 artigos no RCAAP e 04 artigos nos Periódicos CAPES, no ano de 2009 foram encontrados 11

artigos no RCAAP e 05 artigos nos Periódicos CAPES; no ano de 2010 encontramos 13 artigos no RCAAP e 07 nos Periódicos CAPES; no ano de 2011 foram encontrados 11 artigos no RCAAP e 04 artigos nos Periódicos CAPES; no ano de 2012 encontramos 26 artigos no RCAAP e 07 nos Periódicos CAPES; no ano de 2013 encontramos 27 artigos no RCAAP e 10 nos Periódicos CAPES; no ano de 2014 foram encontrados 31 artigos no RCAAP e 04 nos Periódicos CAPES; no ano de 2015 encontramos 12 artigos no RCAAP e 02 nos Periódicos CAPES; no ano de 2016 foram encontrados 13 artigos no RCAAP e 03 nos Periódicos CAPES; No descritor Formação para Docência Online, foram encontrados, no ano de 2008, 02 artigos no RCAPP e 02 artigos nos Periódicos CAPES; no ano de 2009 não foram encontrados publicações no RCAAP, mas nos Periódicos CAPES 03 artigos foram publicados; no ano de 2010 encontramos 11 artigos no RCAAP e 03 nos Periódicos CAPES; no ano de 2011 foram encontrados 03 artigos no RCAAP e 01 nos Periódicos CAPES; no ano de 2012 encontramos 08 artigos no RCAAP e 03 nos Periódicos CAPES; no ano de 2013 encontramos 11 artigos no RCAAP e 06 nos Periódicos CAPES; no ano de 2014 encontramos 12 artigos no RCAAP e nenhum artigo nos Periódicos CAPES; no ano de 2015 encontramos 04 artigos no RCAAP e 02 nos Periódicos CAPES; no ano de 2016 foram encontrados 05 artigos no RCAAP e 02 nos Periódicos CAPES; Já no descritor Formação de Tutores foram encontrados, no ano de 2008, 23 artigos no RCAPP e 06 artigos nos Periódicos CAPES; no ano de 2009 encontramos 19 artigos no RCAAP e 04 nos Periódicos CAPES; no ano de 2010 encontramos 36 artigos no RCAAP e 04 nos Periódicos CAPES; no ano de 2011 encontramos 36 artigos no RCAAP e 03 nos Periódicos CAPES; no ano de 2012 encontramos 40 artigos no RCAAP e 09 nos Periódicos CAPES; no ano de 2013 encontramos 40 artigos no RCAAP e 06 nos Periódicos CAPES; no ano de 2014 encontramos 45 artigos no RCAAP e 03 nos Periódicos CAPES; no ano de 2015 encontramos 15 artigos no RCAAP e 04 nos Periódicos CAPES; no ano de 2016 encontramos 10 artigos no RCAAP e 04 nos Periódicos CAPES. Por fim, na pesquisa realizada usando os descritores Docência Online, foram encontrados, no ano de 2008, 02 artigos no RCAPP e 13 artigos nos Periódicos CAPES; no ano de 2009 encontramos 03 artigos

no RCAAP e 47 nos Periódicos CAPES; no ano de 2010 encontramos 19 artigos no RCAAP e 63 nos Periódicos CAPES; no ano de 2011 encontramos 05 artigos no RCAAP e 47 nos Periódicos CAPES; no ano de 2012 encontramos 11 artigos no RCAAP e 55 nos Periódicos CAPES; no ano de 2013 encontramos 14 artigos no RCAAP e 54 nos Periódicos CAPES; no ano de 2014 encontramos 15 artigos no RCAAP e 78 nos Periódicos CAPES; no ano de 2015 encontramos 06 artigos no RCAAP e 77 nos Periódicos CAPES; no ano de 2009 encontramos 07 artigos no RCAAP e 56 nos Periódicos CAPES.

Tabela 2. Artigos encontrados no RCAPP de 2008 a 2016

Descritores	RCAAP – Artigos Encontrados									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	TOTAL
Formação de docentes online	03	11	13	11	26	27	31	12	13	147
Formação para docência online	02	00	11	03	08	11	12	04	05	56
Formação de Tutores	23	19	36	36	40	40	45	15	10	264
Docência online	02	03	19	05	11	14	15	06	07	82
Total	30	33	79	55	85	92	103	37	35	549

Fonte: RCAPP

Tabela 3. Artigos encontrados nos Periódicos CAPES de 2008 a 2016.

Descritores	CAPES – Artigos Encontrados									
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total
Formação de docentes online	04	05	07	04	07	10	04	02	03	46
Formação para docência online	02	03	03	01	03	06	00	02	02	22
Formação de Tutores	06	04	04	03	09	06	03	04	04	43

Docência online	13	47	63	47	55	54	78	77	56	490
Total	25	59	77	55	74	76	85	85	65	601

Fonte: Periódicos CAPES

Conforme já mencionado, na primeira etapa selecionamos o total de 1150 artigos, todavia, destes somente 85 foram escolhidos na segunda etapa da seleção, por fim, optamos por trabalhar com 13 artigos que foram analisados minuciosamente. Para chegarmos a esse quantitativo trabalhado, primeiramente eliminamos a duplicação de artigos, pois muitos apareciam em ambas às bases de dados pesquisadas; em seguida lemos os títulos e os resumos dos trabalhos, a fim de escolhermos aqueles que se vinculavam ao objetivo desse estudo e excluir os que não se relacionavam. Na etapa seguida, consolidamos a seleção do material que íamos trabalhar a partir da leitura dos resumos dos artigos com o objetivo de elencar aqueles que atendiam aos critérios estabelecidos. Finalmente, passamos ao estudo dos artigos escolhidos e para isto foram feitas fichas de leitura de cada um, a partir da contribuição de Umberto Eco (1984) e uma meta-análise deste material.

A seguir partilhamos alguns Achados que o mapeamento sistemático de literatura nos forneceu acerca da nossa temática e os desafios que são postos àqueles que, tal como nós, acreditam no potencial da EOL.

Os desafios para a formação de docentes online

A demanda da formação de professores se insere no cenário cibercultural, que grande parte da população do planeta vive imersa, e mostra-se como uma exigência do nosso tempo. Os dados do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) indicam que a preocupação com formação continuada de professores tem sido adotada principalmente na Educação Básica, visando à atualização dos regentes, com socialização de experiências, reflexão sobre a ação e planejamento, servindo também como compensação às fragilidades da formação inicial. Em contrapartida são esporádicas as experiências destinadas à formação continuada dos docentes

das Universidades Públicas, conforme Veiga (2000) e menores ainda são as iniciativas voltadas à formação continuada de docentes online.

Em conformidade com essa dura realidade vivenciada no contexto brasileiro, cabe-nos salientar que, infelizmente, como suspeitávamos, são poucas as pesquisas que tratam da formação para a Docência Online, conforme sinaliza Gonçalves (2010). Esta autora realizou um estudo exploratório usando os bancos de dissertações e teses sobre EAD, formação docente, tutoria e referenciais curriculares para a tutoria, tendo a sua análise encontrado os seguintes dados:

43 (quarenta e três) teses e dissertações que abordaram a formação docente em EaD, nem sempre incluindo a tutoria. A análise desses trabalhos demonstrou que a formação de tutores tem sido uma questão ainda pouco investigada, sendo que, grande parte dos trabalhos foca o perfil e as atribuições desse tutor na formação dos alunos EaD. Somente 6 (seis) dos trabalhos apresentaram indicadores para essa formação. (Gonçalves, 2010, p. 07)

Esses achados acendem uma luz de alerta no que tange ao cuidado e atenção que a formação para esta modalidade demanda. Afinal, a docência online possui características próprias e que, deste modo, necessitam de projetos de formação voltados para os profissionais que nela atuam e não menos importantes precisam de pesquisas que ajudem a alinhar a profícua tessitura de Cibecultura, docência online e formação.

Em conformidade com o que a pesquisa de Gonçalves (2010) sinalizou, há outra constatação que merece bastante atenção e que diz respeito ao fato de que as instituições que oferecem cursos online preocupam-se pouco em disponibilizar espaços voltados para a formação dos docentes que nela atuam, conforme ponderou Amaro (2015) em recente estudo realizado.

A ausência de formação ou mesmo a resistência à formação são pontos críticos que a universidade precisa olhar com toda atenção, seja para manter ações contínuas ou sensibilizar os docentes da importância da formação para a docência *online*. (Amaro, 2015, p. 233)

Em outro estudo realizado por França (2015) verificou-se que uma renomada instituição pública de Educação Superior brasileira não possui uma efetiva política voltada para a formação inicial e continuada dos docentes online, havendo somente

ações isoladas e não complementares e interligadas que não conseguem suprimir todas as demandas básicas de formação dos tutores por não observarem as especificidades da modalidade EaD. (França, 2015, p. 6)

No mesmo estudo, a autora ponderou que há uma grave fragilidade nos currículos dos cursos de graduação voltados para a formação de professores para atuação em contextos virtuais (dos quais os docentes online são egressos), pois os currículos desses cursos não contemplam disciplinas que tragam em seu bojo elementos voltados para a formação de professores online (França, 2015). Ora se hoje temos vastas experiências no campo da EOL, nada mais justo que as licenciaturas tragam em seus currículos disciplinas que se debrucem sobre o estudo e a particularidade desta modalidade de ensino e que os egressos destes cursos tenham mais condições de atuar de forma crítica e qualitativa na EOL.

Os dados revelados nestas pesquisas evidenciam que a formação para docência online não tem recebido a atenção devida e que, agindo desta forma, as instituições estão aprofundando a equivocada visão de que a EOL é uma subcategoria de educação (França, 2015). Quanto a este aspecto, Gatti e Barreto (2009) destacam que, possivelmente, uma das consequências do entendimento errôneo sobre a EOL é a precarização do trabalho docente. Essas autoras apontam que no modelo de tutoria (por nós entendida como docência online) que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) implementa no Brasil é notória o quão fragilizado é o magistério online, seja na forma de contratação, seja na remuneração dos profissionais, quer incidindo também na escassez de projetos de formação. Segundo essas autoras, “a condição precária que está sendo expandida para a sua contratação torna o vínculo do tutor com o programa extremamente frágil e não permite investir sistematicamente no seu aperfeiçoamento em serviço” (Gatti & Barreto, 2009, p. 115).

Em paralelo aos desafios apresentados, França (2015) pondera que muitas das formações ofertadas pelas instituições dão prioridade aos aspectos tecnológicos,

em detrimento de outros conteúdos, que são tão importantes para o exercício da docência online. Sobre esse ponto, a autora identificou em sua pesquisa que

As coordenações tendem a acreditar que a formação para a modalidade EaD está relacionada com a utilização de recursos tecnológicos. Não há preocupação com os aspectos de ordem pedagógica, que interferem sobremaneira nos processos de ensino e de aprendizagem. (França, 2015, p. 100)

Nesse mesmo estudo, França (2015) verificou que os temas abordados nas formações iniciais de docentes online, realizadas pela universidade pesquisada, tiveram como foco principal o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos cursos, enquanto os aspectos relacionados à pedagogia e metodologia da EOL foram trabalhados de forma incipiente. Ressalta-se, todavia, que não consideramos que os aspectos tecnológicos e relativos ao uso do AVA devam ser secundarizados nos projetos de formação para a docência online, pois concordamos com Silva & Cilento (2014) quando afirmam que é necessário que os processos formativos desenvolvam “competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno na dinâmica específica da plataforma de *e-learning*.” (Silva & Cilento, 2014, p. 211). Afinal, como apontam estes mesmos autores.

O docente precisará ainda preparar-se para lidar com os aprendizes que operam facilmente com a hipermídia e que, quando lidam com texto, fazem-no mais facilmente através de links, de palavras-chave, como hipertexto. Portanto, precisará situar-se mais próximo da sensibilidade deles, das suas formas mais imediatas de compreensão. Ao mesmo tempo, poderá levar em consideração o mundo e a cultura dos aprendizes, para que possa atender aos seus anseios, curiosidades e questionamentos, diminuindo a distância entre o mundo do professor (aqui compreendidas também as instituições) e o mundo do aluno. (Silva & Cilento, 2014, p. 211)

De toda forma, como já dito, entendemos a importância de que os aspectos de cunho tecnológico estejam presentes nas formações para docentes online, todavia, vemos que é necessário que o foco não se restrinja a eles, mas os ultrapassem e tragam questões próprias da pedagogia e da docência em ambientes online. Em concordância com o que estamos argumentando, Silva (2013) acrescenta que.

o processo de formação não pode estar centrado na aprendizagem do uso dos laptops, dos programas e da Internet. Deve ir mais além, englobando a formação dos educadores para sua apropriação e inserção na era digital móvel, que implica (...) se enxergar como partícipes desse mundo digital, móvel e conectado e, dessa forma, atuar como leitores críticos e autores desse mundo. (Silva, 2013, p. 130)

Tendo em vista o cenário posto, reafirmamos a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam/atuaram na docência online, pois entendemos que será desta forma que estes profissionais irão assumir o seu fazer pedagógico para além da mera transposição das práticas presenciais para os contextos online de aprendizagem.

Quanto a esse aspecto, Amaro (2015) sinaliza que.

Os professores tem ciência de que a simples transposição didática do modelo presencial para EaD não é adequado, que o planejamento didático, assim como a elaboração de material didático com linguagem adequada e utilização de ferramentas tecnológicas são essenciais para promover um bom aprendizado. (Amaro, 2015, p. 226)

Em sintonia com Amaro, Ramos e Medeiros (2010) também veem que a transposição de atividades da educação presencial para a EOL demanda novas e inovadoras abordagens pedagógicas, bem como um “desenho mais vertical que os tradicionais projetos pedagógicos.” (Ramos & Medeiros, 2010, p. 48). Morgado (2001) também alerta para essa questão e reforça que “apesar da ideia de que muitas das competências são comuns ao ensino presencial e ao ensino distância, a verdade é que sua transposição para o ensino *online* não é linear” (Morgado, 2001, p. 136).

De fato a transposição da educação presencial para a EOL é algo que não pode ser visto como fácil de ser realizado ou corriqueiro, pois estamos tratando de diferentes modalidades de educação, portanto, torna-se imprescindível que estejamos atentos às especificidades da EOL e da docência em contextos virtuais.

Em conformidade com essa perspectiva, Morgado (2005) sinaliza que:

A sala de aula virtual não é uma réplica da sala de aula presencial, nem sua simulação, mas um novo contexto de ensino-aprendizagem com regras e

características próprias. Trata-se de um cenário sócio-técnico que possibilita a criação de contextos de ensino-aprendizagem particulares, com características específicas apoiado em pressupostos que derivam das características e potencialidades do médium, da ferramenta tecnológica e das concepções de natureza pedagógica. No seu conjunto configuram e definem um quadro a partir do qual é possível para a construção de uma sala de aula específica. (Morgado, 2005, p. 97)

Quanto a essa questão e imbuídos dos resultados encontrados na pesquisa que realizaram com docentes do ensino superior de uma renomada instituição particular brasileira, Silva e Cilento (2014) ressaltam que

contra a tendência da mera transposição que se acomoda à nova modalidade, será necessária a atitude de investigação, a ser mantida pelo professor, sobre o seu ambiente sociotécnico e sobre sua atuação na plataforma de e-learning. Para não subutilizar as potencialidades comunicacionais desta, para não subestimar o perfil comunicacional dos cursistas, para não comprometer a formação e a educação, será preciso promover o diálogo constante dos saberes em jogo. (Silva & Cilento, 2014, p. 202)

Ainda sobre este aspecto, Silva e Cilento (2014) são bastantes críticos no que tange a transposição pura e simples dos fazeres da educação presencial para a EOL, devido a isto no curso de formação para docência online, ofertado como parte da pesquisa realizada, os docentes cursistas foram

alertados insistentemente para o risco de serem atropelados pela força do hábito sedimentado no saber docente que faz reproduzir nas aulas online os mesmos métodos já questionados em suas aulas presenciais, resultando na sua insatisfação existencial e profissional, bem como em grave prejuízo na formação e educação dos cursistas. (Silva & Cilento, 2014, p. 213)

Diante de toda a complexidade do contexto que estamos imersos, seja devido à crescente digitalização, seja pela ampliação da oferta de cursos online ou seja pela urgência de ser rever a educação de forma geral, torna-se salutar que as singularidades da EOL sejam consideradas na proposição de projetos de formação de docentes online, cuidando para que estes não incidam no erro de conceber a EOL como uma mera transposição da educação presencial.

Formação para a docência online: algumas pistas

Com tantos desafios apresentados no campo da formação de professores para a docência online, acreditamos ser importante compartilhar os achados encontrados em alguns estudos que tratam dessa temática, pois temos certeza de que as reflexões contidas neles podem nos fornecer algumas pistas para o nosso trabalho e quiçá servir de inspiração para outros estudos.

Neste sentido, vê-se que o grande dilema atual é preparar docentes online com uma postura mais provocadora e facilitadora, pela qual eles auxiliem o aluno na construção do conhecimento e tenham uma atuação alicerçada na constante ação participativa-reflexiva do ato educativo e no conseqüente crescimento coletivo e individual. Sendo, portanto, o ideal é que o docente seja formado, tendo com referência o estímulo a uma postura mais crítica e reflexiva, principalmente nos cenários anunciados com as tantas possibilidades da cibercultura.

Ao seu turno, Ramos e Medeiros (2010) trazem algumas pistas ao ponderar sobre os processos formativos dos docentes online.

A formação dos professores em ambientes de aprendizagem on-line deve se dar considerando os espaços de suas práticas de estudos e aprendizagem como o lugar da ação-reflexão-ação, para que eles consigam mais do que saber usar as tecnologias de maneira adequada ao seu processo de aprendizagem, usar a tecnologia numa postura crítica e reflexiva empregando o próprio fazer como aluno para refletir como docente. (Ramos & Medeiros, 2010, p. 47)

Em consonância com essa perspectiva Gonçalves (2010) sinaliza que os currículos dos cursos dedicados à formação de docentes online, devem ser organizados alinhados ao que ocorre na formação de professores, ou seja, precisam ser elaborados em diálogo constante com os atores envolvidos.

Tavares (2011) também argumenta que o docente online necessita ter pleno conhecimento sobre as “bases epistemológicas que está atuando, que concepção de educação defende e que sujeito pretende formar, pois esta compreensão influenciará de forma direta na interação tutor-aluno e sua relação com o

conhecimento.” (Tavares, 2011, p. 86). Na mesma direção, França (2015) ressalta que a formação de docentes online deve auxiliar a estes profissionais a apropriação “de diferentes teorias da aprendizagem a fim de que sua atuação frente às plataformas de ensino a distância não aconteça de forma ingênua e experimental, mas baseada em estudos e pesquisas que apresentem confiabilidade em seus conceitos e resultados” (França, 2015, p. 68).

A pesquisa de Silva e Cilento (2014) destacou a necessidade do investimento na “formação continuada dos seus docentes, de maneira a mobilizá-los para a nova sala aula feita à base de fóruns, *chats*, *wikis*, *blogs*, *web conferências* etc., inserindo-os na cultura digital e na construção da *expertise* necessária à dinâmica interativa do ensino *online*.” (Silva & Cilento, 2014, p. 213).

Para esses autores, a formação, seja inicial ou contínua, para a docência online é algo fundamental e que não pode ser relegada a segundo plano. Nesta mesma pesquisa, os autores afirmaram que a base epistemológica do curso em voga centrou-se em “incentivar o diálogo entre os saberes docentes consolidados na modalidade presencial e aqueles demandados pela modalidade online” (Silva & Cilento, 2014, p. 212). Os autores ponderam ainda que “curso de formação enfatizou que não se trata de negar o ensino tradicional, mas de dialogar com ele e, assim, redimensionar a ação docente e discente nas modalidades presencial e *online*.” (Silva & Cilento, 2014, p. 213).

Outra valiosa contribuição para o campo da formação para a docência online é aquela que é trazida por Valente (2009), pois para este autor, é fundamental que os projetos de EOL sejam balizados pelo “estar junto virtual”, onde o conhecimento é construído a partir da mediação do docente focada no olho no olho virtual e com forte interação, para ele “isso somente pode acontecer quando o professor participa das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando” (Valente, 2009, p. 4).

Em sintonia com Valente (2009), o desenho didático do curso descrito por Silva e Cilento (2014) focou-se nos aspectos do Hipertexto, da avaliação formativa e da

mediação docente interativa. Sobre este último elemento, vejamos o que dizem os autores:

é preciso internalizar que mediar a aprendizagem não é meramente distribuir conteúdos e atividades de aprendizagem, tirar dúvidas e cobrar o feedback dos cursistas; é potencializar suas autorias colaborativas nas interfaces, seja formulando problemas, provocando interrogações, coordenando grupos de trabalho, sistematizando experiências e conhecimentos construídos com base no diálogo entre interlocutores. (Silva & Cilento, 2014, p. 215)

Neste mesmo estudo, Silva e Cilento (2014) ressaltam que visando proporcionar uma formação para a docência online que fosse de fato significativa para os cursistas, os professores online atuaram tendo como diretriz ser uma referência de mediação docente. Devido a isso, o fazer pedagógico desses sujeitos durante o curso foi baseado “na prática da colaboração e interatividade, como superação da interação sem articulação” (Silva & Cilento, 2014, p. 214).

Para finalizar, é importante partilhar a contribuição de Costa e Rausch (2012) ao abordar que os processos formativos dos docentes online não se encerram em determinado momento, ao contrário devem “estar presente no decorrer de sua carreira, não apenas na busca do conhecimento teórico, mas também no compartilhamento de experiências e de informações que vão surgindo no decorrer de cada trajetória” (Costa & Rausch, 2012, p. 318).

Considerações finais

Temos presenciado, nos últimos tempos, um crescimento significativo de cursos online. São iniciativas de extensão, graduação e pós-graduação. Paralelamente à crescente oferta de cursos online, percebe-se pouco investimento, de muitas instituições, no que tange à formação do docente para atuar nesta modalidade de ensino.

Todavia, investir somente no aumento da oferta de cursos online não é uma ação suficiente. É primordial, portanto, traçar estratégias formativas para o docente que

atua ou atuará na EOL. Afinal há diferenças significativas em tal modalidade de ensino e não basta apenas uma formação tecnológica ou específica em sua área para atuar nela, mas sim uma formação que leve em conta as particularidades da EOL no contexto atual.

Cabe salientar que professorar em uma sala de aula online é diferente de ser docente em uma sala de aula presencial, da mesma forma que aprender online é diferente de aprender presencialmente. Neste sentido, torna-se importante que haja posturas diferenciadas nas duas modalidades de ensino, tanto na perspectiva da docência como na perspectiva do aluno.

Com o intuito de compreender melhor o contexto atual da formação para docentes online é que esse estudo foi gestado. Os achados sinalizam que ainda há muito que ser avançado neste campo, todavia, há boas iniciativas de pesquisas que visam proporcionar mais entendimento sobre essa problemática e que ampliam os debates e questionamentos sobre o que tem sido feito nessa área. Para finalizar, ressalta-se que a EOL é uma modalidade em grande ascensão atualmente, entretanto, possui uma trajetória bastante curta e cercada de tabus que merecem ser superados e o investimento na formação dos professores online pode auxiliar nesta jornada.

Referências

- Amaro, R. (2015). *Docência Online na Educação Superior*. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, Brasília.
- Costa, F., & Rausch, R. (2012) *Dilemas de professores tutores iniciantes na educação a distância*. Olhar de professor, Ponta Grossa, (pp. 315-335). Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.
- França, G (2015). *Formação de professores tutores para a docência online: a UFJF em perspectiva*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Gatti, B., & Barretto, E. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

- Gonçalves, L (2010). *Estado da Arte na Formação de Tutores*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010233606.pdf>. Acessado em 31 de janeiro de 2017.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo.
- Morgado, L. (2001) *O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades*. In: Discursos. Série, 3. Universidade Aberta, (pp. 125-138) Disponível em: <http://www.univab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf> Acessado em 03 de fevereiro de 2017.
- Morgado, L. (2005). *Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia Online*. In R. Vidigal 118 & A. Vidigal, A. (Eds), Educação, Aprendizagem e Tecnologia (pp. 95-120). Lisboa: Edições Sílabo.
- Ramos, W. M., & Medeiros, L. A (2010) *Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais*. In: Souza, A.M.; Fiorentini, L.M.R.; Rodrigues, M. A. M. (org.). Educação Superior a Distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). Brasília: Editora da Universidade de Brasília (pp. 37-64)
- Silva, M. G. M. (2013) *Mobilidade e construção do currículo na cultura digital*, In: Almeida, M. E. B. e Paulo Dias, B. D. S. (Orgs.) "Cenários de inovação para a educação na sociedade digital", São Paulo, Edições Loyola, (pp. 123-35)
- Silva, M., & Cilento, S. (2014). *Formação de Professores para Docência Online: Considerações Sobre um Estudo de Caso*. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, (pp. 207-218).
- Tavares, E. B. M. (2011). *Olhares e vozes de tutores sobre o ser tutor*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Valente, J. A. (2009) *Diferentes abordagens de educação a distância*. Forum Permanente de Desafios do Magistério - Trabalho Docente e Educação a Distância. Disponível em <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca.cgd/195.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2017.
- Veiga, I. P. A, & Castanho, M. E. L. M. (2000). *Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas*, São Paulo: Papirus.

This article reports research developed within the PhD Program Technology Enhanced Learning and Societal Challenges, funded by Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT I. P. – Portugal, under contracts # PD/00173/2014 and # PD/BI 128229/2016

