

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM DIÁLOGO ENTRE REFERENCIAIS

**Ketiuce Ferreira SILVA<sup>1</sup>**  
UFTM

**Martha Prata LINHARES<sup>2</sup>**  
UFTM

### Resumo

Este artigo tem como foco o desenvolvimento profissional docente na Educação a Distância (EaD). O objetivo geral é explorar alguns referenciais teóricos que discutem o processo de desenvolvimento profissional da docência universitária na modalidade a distância. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a fim de versar sobre aspectos como, identidade, saberes, socialização, práticas pedagógicas inovadoras e as re/configurações da docência universitária influenciadas pela EaD contemporânea. Recorreu-se a contribuições como de Tardif (2011), Anastasiou e Pimenta (2010), Veiga (2008), Garcia (1999, 2009), Mill (2010), Kenski (2011, 2013), Silva (2009, 2012), entre outros estudiosos que discutem a temática em questão. O crescimento da EaD, juntamente com a intensificação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), têm influenciado diversas mudanças no contexto educacional. No que diz respeito à docência universitária, tais mudanças perpassam por fatores como: práticas, valores, formação, re/qualificação, saberes, identidade, experiências, profissionalidade, e outros que estão diretamente relacionados com a prática pedagógica do professor da universidade. Configura-se um momento atual que requer compromisso individual, coletivo e institucional em prol de pensar e fazer educação com qualidade. Diante disso, acredita-se na importância de ampliar estas discussões de modo a contribuir com a reflexão-ação-reflexão do profissional que está imerso nesta realidade contemporânea: o docente universitário da EaD. O presente estudo aponta que o desenvolvimento profissional docente é assunto complexo que requer permanente discussão de modo a contribuir com a re/construção efetiva das teorias e práticas educativas e, conseqüentemente, com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EaD.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Docência universitária. Educação a Distância (EaD).

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) de Uberaba (MG). Professora da Faculdade Pitágoras de Uberlândia (MG) e tutora a distância do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (MG), pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Email: [ketiuce@yahoo.com.br](mailto:ketiuce@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) de Uberaba (MG). Email: [martha.prata@gmail.com](mailto:martha.prata@gmail.com).

## 1. Introdução

Muitas são as discussões que permeiam a ação docente na educação superior. É um campo de estudo multifacetado que requer engajamento e colaboração por parte de professores e pesquisadores da área. Dentre as peculiaridades da docência universitária destaca-se como objeto de estudo deste trabalho o desenvolvimento profissional docente na Educação a Distância (EaD). Diante disso, o objetivo geral é explorar e estabelecer um diálogo entre autores que discutem a temática e contribuir com novos estudos e práticas em relação ao contexto da docência universitária na EaD.

Este artigo é parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento cuja pergunta mobilizadora é: o que está em evidência nas discussões atuais sobre o desenvolvimento profissional docente na EaD? Para responder a esta problematização recorreu-se a alguns artigos e livros que tratam sobre o objeto de estudo deste trabalho. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa que se apoiou em referências como, Tardif (2011), Anastasiou e Pimenta (2010), Veiga (2008), Garcia (1999, 2009), Mill (2010), Kenski (2011, 2013), Silva (2009, 2012) e outras. A partir destes referenciais, o exercício reflexivo se constrói ao longo de dois tópicos de desenvolvimento. O primeiro é dedicado a abordagem de aspectos que constituem o desenvolvimento profissional docente na educação superior. Para tanto, fala-se de fatores como, identidade, saberes e socialização. No segundo tópico as ideias se concentram nas discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras e re/configurações da docência universitária na EaD. Por fim, são tecidas as considerações finais cuja essência está na reflexão acerca da tentativa de alcançar os objetivos almejados, e dos destaques sobre a importância em dar continuidade aos estudos sobre o assunto evidenciado.

Para Ferreira (2002, p. 259) “... conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade...”. Compartilha-se aqui da concepção de Ferreira (2002), pois acredita-se na pesquisa bibliográfica como condição *sine qua non* para elaborar um estado da arte e de inteirar-se das descobertas, destaques e necessidades em relação ao tema do qual se propõe a tratar.

## 2. Discussões sobre o desenvolvimento profissional docente na Educação Superior

Falar de desenvolvimento profissional docente é tarefa complexa e necessária. Tal afirmação pode ser compreendida e justificada por meio da citação de Marcelo (2009) na qual o autor sintetiza a essência do termo:

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. (MARCELO, 2009, p. 7).

É uma citação objetiva e profunda que aponta o desenvolvimento profissional como processo constituído a partir de diferentes fatores. Ou seja, um todo composto por inúmeras partes que se complementam, inter-relacionam e caminham juntas. Esse todo, segundo Marcelo (2009), direciona a maneira como os professores aprendem a ensinar e, conseqüentemente, interfere na qualidade da aprendizagem dos alunos. O autor aponta as seguintes características para o desenvolvimento profissional:

- Aprendizagem ativa em situações concretas.
- Requer tempo e relação com conhecimentos prévios e com a cultura do seu espaço de atuação.
- Construção permanente e indissociável de teoria e prática.
- Processo individual e coletivo.
- Não há modelo pré-estabelecido, pois este se dá a partir da realidade educacional à qual o professor pertence.

Nessa perspectiva, Marcelo (2009) apoia-se em alguns referenciais que atribuem ao bom professor o papel de “perito adaptativo” que equivale ao docente com experiência mínima de cinco anos, e capaz de exercer sua profissão de maneira inovadora, preparados para contribuir com aprendizagens eficientes. Inovação e eficiência são características que emergem da junção entre as experiências da vida cotidiana, da educação básica e da formação acadêmica. Sendo assim, o conteúdo que medeia esse desenvolvimento vem dos estudos universitários, das experiências profissionais e da investigação de sua prática.

Garcia (1999) sintetiza seis modelos de desenvolvimento profissional: autoformação (iniciativas individuais); reflexão, apoio profissional e supervisão (metacognição, diálogo profissional e supervisão clínica); desenvolvimento curricular (desenho, adaptação ou inovação do programa); formação centrada na escola (programas formativos centrados nas necessidades da escola); cursos de formação continuada; e investigação (pesquisa sobre a própria prática). Para cada um desses modelos, o autor aponta três tipos de orientação:

- **Tecnológica, acadêmica:** os processos se constituem por uma dinâmica na qual prevalece a intervenção externa.
- **Prática interpretativa, cultural:** os professores inserem-se como atores e autores.
- **Social reconstrucionista, crítica:** reflexão-ação colaborativa entre pais, alunos, professores e comunidade escolar.

Essa caracterização demonstra que o desenvolvimento profissional se re/constrói a partir de fatores que constituem a realidade na qual o professor está imerso e na qual são construídos os seus saberes, sua identidade e socialização com ofício de ensinar. Sobre esses aspectos, convém recorrer a representações teóricas relevantes que ampliam o entendimento acerca do processo do desenvolvimento profissional docente. Aspectos como, saberes docentes, identidade, socialização profissional, dentre outros.

Sobre os saberes docentes, Tardif (2011) aponta conhecimentos teóricos e técnicos, competências e habilidades, necessários ao professor. Para esse autor, os saberes docentes se constroem a partir da articulação entre aspectos sociais e individuais. No quadro a seguir, Tardif (2011) elenca estes saberes, suas fontes de aquisição e seus modos de integração:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

**Quadro 01:** Saberes docentes, suas fontes e modos de integração

**Fonte:** Tardif (2011, p. 23)

O quadro de Tardif (2011) evidencia que os saberes docentes equivalem a conhecimentos teóricos e práticos construídos, individual e coletivamente, desde a vida

cotidiana até o exercício prático-reflexivo em sala de aula. Esses conhecimentos são incorporados à vida do professor na medida em que, ao estabelecer relações com a trajetória formativa docente, eles são materializados na prática dando ao professor condições para agir como tal. Nessa perspectiva, vale ressaltar a defesa de Anastasiou e Pimenta (2010) sobre o uso do termo “saberes” e não “competências”, pois:

(...) ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre o que se faz. Conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se fez, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades. Portanto, competência, pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização dos conhecimentos em situação, mediante o qual o professor constrói conhecimento. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2010, p. 134).

Ou seja, reduzir os saberes docentes a competências é ignorar a amplitude e complexidade que está por traz de um processo que vai além do saber fazer, um saber epistemológico, reflexivo e construído para, na e com a prática que se materializa em momentos e espaços sociais, históricos e culturais. Sendo assim, os saberes antecedem e superam as competências que são apenas resultados de um processo necessariamente sistêmico e engenhoso.

Em relação à identidade profissional, Veiga (2008) baseada em Nóvoa (1991, 1992, 1997, 2000) e Moita (2000), apresenta o seguinte esquema:



**Quadro 01:** Configuração da identidade profissional do professor

Fonte: Veiga (2008, p. 19)

A figura acima demonstra que a identidade docente está em permanente construção. Uma construção marcada por aspectos sociais, históricos e culturais. Tal explicação pode ser complementada com a contribuição de Marcelo (2009) ao dizer que a identidade profissional é a maneira como os professores definem a si e aos outros, uma evolução dependente do individual, do coletivo e das condições espaço-temporais. Anastasiou e Pimenta (2010) apontam três elementos na construção da identidade docente:

A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação. (ANASTASIOU, PIMENTA, 2010, p. 135).

Tal exposição atribui à identidade profissional docente a característica de permanente complexidade e re/significação. Marcas estas que também se fazem presente quando o assunto é socialização, entendida como:

(...) processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo. Além disso, esse processo pode ser identificado como a aquisição de um código

profissional, uma ética da profissão, que, na maioria das vezes não é expressa de forma explícita, no entanto, tem por objetivos possibilitar ao profissional, condições necessárias para agir com o necessário discernimento nas relações profissionais. (MELO et al, 2012, p. 9).

A citação de Melo et al (2012) evidencia que o “tornar-se professor” não ocorre da noite para o dia. É um processo que se concretiza a médio e longo prazos, pois depende da construção dos conhecimentos ainda na condição de discente; da maneira como o professor reconhece a si, aos outros e ao seu meio; e na incorporação de todas essas referências à sua prática docente. Quando essa discussão se volta, especificamente, para professores iniciantes e ainda no espaço universitário, Bozu (2010) defende a importância de iniciativas que ofereçam apoio à atividade de ensino desses professores a fim de que os mesmos não sejam desestimulados em relação ao seu ofício, bem como, consigam realizar a sua função de maneira efetiva e favorável à aprendizagem dos alunos.

Já Imbernón (2011) destaca três ideias-chave sobre o desenvolvimento profissional docente: dependência da articulação entre os diferentes conhecimentos (pedagógico, teórico, de si) profissionalmente contextualizados; desenvolvimento profissional como promoção de qualidade da educação; significa contemplar fatores formativos e de militância para com melhores condições de trabalho para os professores.

Diante do exposto, observa-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo sistêmico que perpassa pelos momentos de formação (inicial, continuada, em serviço), pelo exercício diário da docência, pela convivência entre os pares e, tão importante quanto, por iniciativas institucionais que promovam ações nas e pelas quais os professores mantenham-se motivados frente à atividade de ensino e, conseqüentemente, contribuam com a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

### **3. Influências da EaD contemporânea no movimento de uma nova configuração da docência universitária**

É intenso o crescimento da EaD no Brasil. Esta expansão é possivelmente influenciada pelo aumento do uso do computador e da internet nos mais diferentes contextos (inclui-se o educacional), e por fatores legais como é o caso do art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, regulamentado pelo Decreto 5.622/2005, que fala do incentivo do poder público em relação à EaD; e da Portaria nº. 4.059/2004 que permite o oferecimento de vinte por cento das disciplinas regulares de cursos presenciais na modalidade a distância. Porém, tal crescimento não é acompanhado pela formação de professores para atuar frente às especificidades da EaD, conforme ressalta Silva (2012). Para este autor muitos dos professores dessa modalidade

educacional nem se quer passam pela inclusão digital, muito menos recebem formação específica e acabam por reproduzir práticas que são obsoletas tanto na educação presencial como na não presencial.

Kenski (2013) defende a necessidade de formação adequada para os professores atentando-se para as diferentes modalidades de educação. Na EaD, por exemplo, a autora enfatiza a importância de uma formação pela e para a EaD, que possibilite compreender e atuar nas especificidades de tempo, espaço, planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem a distância. Às instituições que se propõem a trabalhar com EaD, Kenski (2013, p. 120) diz ser “... preciso capacitar seus professores para trabalharem com a educação a distância e, mais ainda, conseguir que eles possam atuar coletivamente, integrados em equipes com os demais profissionais, viabilizando, assim, o oferecimento bem-sucedido das atividades nos espaços virtuais.”.

Nesse contexto, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)<sup>3</sup> constituem-se como uma das peculiaridades da EaD. Professores, alunos, instituições, sistemas de ensino e políticas públicas são levados a pensar e fazer educação considerando as influências destes recursos que são uma das marcas da sociedade contemporânea. Sobre este aspecto, Kenski (2011) fala do cuidado que se deve ter em relação ao uso exagerado e descontextualizado das TDIC. O que pode contribuir com o retrocesso no processo educativo. Para a autora, estes recursos não devem ser ignorados, mas utilizados de maneira sistemática pelo professor que deve atuar:

(...) em rede, com todos, em qualquer modalidade de ensino, em qualquer lugar. Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipes e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), unidos com a preocupação de oferecer o melhor de si para que todos possam aprender. Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com a sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar as suas melhores competências e seus limites para poder superar-se cada momento. O professor flexível, competente, humano, e compreensivo que o ensino em tempos de mudança está a esperar. (KENSKI, 2011, p. 224).

A riqueza desta citação dimensiona a complexidade que permeia a ação docente apoiada pelo uso das TDIC. Tal inovação exigida e esperada do professor visa uma prática

<sup>3</sup> Compartilha-se aqui da concepção de Mill (2010) que indica essa nomenclatura como mais adequada do que somente "Tecnologias de informação e comunicação", pois, a inclusão do termo "digitais", faz com que a expressão seja direcionada às tecnologias de base digital ou telemática, estas que medeiam a ação pedagógica na educação virtual.

educativa inovadora e condizente com os desafios e demandas sociais emergentes. Para Ferreira, Carpin e Behrens (2013), essa inovação se concretiza em práticas pedagógicas nas quais alunos e professores têm engajamento político, ético, reflexivo, colaborativo e interventivo. As inovações tecnológicas são apenas meios utilizados para favorecer a discussão e a resolução de problemas reais presentes no cotidiano da sociedade, mas por si só não inovam o processo ou a prática educativa.

Para Cunha (2004), práticas pedagógicas inovadoras são caracterizadas pela ruptura com as formas tradicionais de ensinar e aprender influenciadas pelo positivismo; pela gestão participativa na qual todos os sujeitos são protagonistas e responsáveis pelo processo e produto educativo; pela parceria entre saberes científico e popular; pela perspectiva de dependência mútua e não hierárquica entre teoria e prática; e pela concepção orgânica em relação aos momentos de planejamento, execução e avaliação diante das experiências educativas. Isto acarreta novas configurações aos saberes docentes.

Nessa perspectiva de caracterização da aula inovadora, especificamente em relação à universidade, Silva (2011) traz contribuições dos pontos de vista metodológico e edificante. Para o autor, um histórico de políticas educacionais focadas em fatores que visam à padronização, competitividade, produtividade, quantidade e outros, contribui para a ausência de um processo de ensino-aprendizagem inovador no contexto das instituições de ensino superior no Brasil. A prática pedagógica inovadora é apontada no texto como atitude contrária à homogeneização na educação superior. A partir de resultados obtidos de uma pesquisa realizada com professores e alunos de nove diferentes cursos da Universidade de Brasília, Silva (2011) ressalta que, exercer a docência fundamentada na perspectiva educacional inovadora, é um desafio possível.

Para tanto, de acordo com Silva (2011), as aulas devem ser orientadas por princípios indissociáveis como: autonomia, contextualização, dialogicidade, diversidade, ética, integralidade e transitoriedade. Estes princípios estão intimamente ligados às relações professor-aluno, objetivos-avaliação, conteúdo-método, conhecimento local-total, ensino-pesquisa, teoria-prática, movimento-afetividade e tempo-espço. O autor argumenta que a implementação de práticas inovadoras nas aulas universitárias é um processo complexo que depende de iniciativas individuais, coletivas e institucionais. A inovação é defendida como algo que contribui com a educação emancipadora, libertadora e autônoma, com vistas a uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Schlemmer (2010, p. 81) chama a atenção para o cuidado que é preciso ter para não reduzir a aula inovadora ao simples uso de tecnologias modernas. O que seria, segundo a

autora, apenas uma novidade. Estes recursos contribuem com a inovação no momento em que são utilizados a favor de "... novas metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica...". A inovação depende mais do "como" do que "com quais recursos" se fazem os processos educacionais, mas vale ressaltar que a parceria adequada entre os dois fatores pode contribuir com a efetividade pedagógica. A EaD é, por exemplo, uma modalidade educacional que requer maior articulação com as novidades tecnológicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem a distância. Mesmo assim, Mill (2010, p. 53) destaca que a "... inovação tecnológica significa inovação pedagógica se houver mudanças também da ideia do que seja estudar, ensinar e gerenciar processos educativos."

Diante dessa realidade, Silva (2009) destaca quatro exigências das quais o professor deverá dar-se conta: habilidade para lidar com a mídia online para elaborar material, comunicar-se e criar conhecimento; explorar a hipertextualidade em prol da comunicação bidirecional e interativa; promover interatividade com o uso da mensagem modificável e flexível, utilizada para mediar a comunicação entre emissor e receptor; utilizar a internet para potencializar a comunicação e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem por meio de blog, fóruns, chat, listas de discussão, sites, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e outros que, além de contribuir com a inclusão digital, favoreçam a construção coletiva e participativa do conhecimento, incentivando aspectos como autonomia, pesquisa, comunicação, criatividade, interatividade e autoria.

Ganga e Vilarinho (2009) enfatizam que esse contexto dá origem a novos desafios para a docência. Esta que já não ocorre apenas na educação presencial, mas também na educação virtual<sup>4</sup> na modalidade EaD. De acordo com essas autoras, uma nova relação com o saber deve ser estabelecida. A relação da construção mútua e ética comprometida com metas pedagógicas de emancipação. Diante desse cenário é preciso haver iniciativas que invistam na formação de professores a fim de que eles sejam preparados para lidar com os tais desafios.

O AVA passa a ser mais um dos diferentes espaços nos quais o professor realiza a sua prática docente. Uma nova sala de aula que requer planejamento, execução e avaliação condizentes com uma dinâmica de tempo e espaço diferente daquela adotada nos moldes da escola física e tradicional. Sá e Silva (2013) apresentam algumas sugestões em relação ao desenho didático e à mediação docente para esse espaço virtual:

---

<sup>4</sup> De acordo com Mill (2010, p. 22) "A educação virtual pode ser tomada como o ensino-aprendizagem desenvolvido pelo uso intenso das TDIC – uma variação organizacional de educação, com tempos e espaços fluidos, mais flexíveis e abertos. Assim, embora a educação virtual possa ser associada também à educação presencial, compreendemos que ela guarda mais identidade com a EaD."

- Socialização clara e antecipada dos conteúdos a serem estudados, atividades a serem desenvolvidas e dos objetivos almejados.
- Provocar situações de comunicação bidirecional nas quais professores e alunos interajam de maneira colaborativa e possam ir além do material de estudos.
- Destinar um local do AVA para comunicados importantes.
- Explorar as diferentes linguagens para elaboração de material didático (áudio, vídeo, hipertexto e outros).
- Adequar a quantidade de atividades ao tempo para realizá-las.
- Disponibilizar materiais instrucionais que ajudem os usuários do AVA com relação à manipulação e postura a serem adotadas diante dos recursos do ambiente.
- Adequar o uso dos recursos técnicos às necessidades e condições dos usuários do ambiente.

Vale ressaltar que, ao associar inovação pedagógica com novas formas de ensinar e de aprender, implicitamente, faz-se referência a sujeitos (ensinantes e aprendentes) que validam essas inovações. Na EaD, além dos alunos, professores que elaboram material e atividades e demais membros da equipe do curso, tem-se a figura do tutor que pode ser presencial ou virtual. O primeiro, comumente, dedica-se a apoiar os alunos em questões de caráter operacional quando os mesmos se direcionam aos polos de apoio presencial para realizarem seus estudos. Já ao segundo, cabe a incumbência de, conforme Mill (2010), interagir com os alunos, acompanhar, esclarecer dúvidas, corrigir atividades, ou seja, compartilhar<sup>5</sup> a ação docente com os professores que elaboram materiais de estudos e/ou gerenciam as disciplinas. De acordo com o portal da Universidade Aberta do Brasil (UAB), são atribuições do tutor:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;

<sup>5</sup> Para essa ação coletiva da docência na EaD, Mill (2010) dá o nome de polidocência: sujeitos que exercem diferentes atividades de ensino-aprendizagem de maneira fragmentada, mas interdependente.

- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (UAB, Capes, 2013).

Oliveira e Santos (2013) acrescentam: ensinar o aluno a aprender a aprender, domínio de conteúdo, visão sociointeracionista, versatilidade de práticas e recursos pedagógicos, postura de pesquisador, comprometimento e responsabilidade, entre outros. Oliveira e Santos (2013, p. 222) defendem que “Uma ação tutorial ‘competente’ e cooperativa poderá minimizar um dos maiores riscos dos cursos ministrados a distância: o da evasão dos alunos, fator preocupante e que leva ao esvaziamento de projetos extremamente ricos e interessantes em EAD.”. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 82), resumem que “Os tutores são mediadores entre os alunos e o conhecimento, as tecnologias e o professor; assim, o resultado favorável de uma proposta depende da prática bem-sucedida desses atores.”.

Mattar (2012), assim como Mill (2010), compreende que o tutor é professor, pois o percebe como profissional que desempenha função docente, além dos papéis administrativo e organizacional, social, tecnológico, pedagógico e intelectual. Um profissional do qual depende a EaD, mas que é, muitas vezes, sobrecarregado pela quantidade de alunos a serem acompanhados, funções a serem realizadas e conteúdos a serem dominados.

Tais responsabilidades atribuídas ao tutor permitem concebê-lo como professor (por isso, sujeito que ocupa posição de destaque na EaD) que, dentre outras condições, é mantido por contrato temporário e remuneração em forma de bolsa, às vezes para acompanhar disciplinas específicas relacionadas à sua formação (tutor especialista), outras vezes destinado a acompanhar um curso todo (tutor generalista).

A partir das contribuições evidenciadas neste artigo pode-se observar que o tema em questão pode ser comparado a uma teia composta por múltiplas conexões que se inter-relacionam de maneira sistêmica. Por isso, torna-se possível afirmar que pensar e fazer educação são tarefas complexas, requerem reflexão-ação-reflexão para, no e do contexto no qual ela se efetiva. Isso implica postura investigativa, pautada no compromisso social, cultural, emancipador, ético e político que são essência da educação de qualidade.

#### **4. Considerações finais**

O desenvolvimento profissional docente é uma temática ampla, assim como a docência na EaD. Uma vez associados, estes dois campos de estudo podem ocasionar discussões necessárias e profundas no contexto educacional. Tal profundidade depende de

tempo, dedicação, sistematização e parceria entre profissionais que têm a educação como espaço de atuação, investigação e instrumento de transformação social.

Reconhecer tamanha complexidade e relevância do assunto em evidência é passo significativo para investir na qualidade da educação. Mas, para além do nível interpretativo, as iniciativas em relação a essa temática devem colocar em prática ações que incentivem professores a se desenvolverem profissionalmente. Um desenvolvimento cuja responsabilidade seja compartilhada e que se dê no tempo, espaço e nas condições reais que permeiam a prática educativa desse profissional.

Discutir sobre as influências das TDIC na educação é propor pensar sobre praticar os benefícios que elas podem trazer aos processos de ensino-aprendizagem, é esforçar-se para preparar alunos, professores, instituições de ensino, sistemas educacionais e políticas públicas para não se deixar levar pelo deslumbramento tecnológico e pelas influências tecnicistas, neoliberais e positivistas que sempre vão insistir no retrocesso social.

Diante disso, é oportuno saudar as iniciativas referenciadas aqui, assim como outras que não foram possíveis destacar, mas compartilham da perspectiva de que é importante pensar sobre o processo de se tornar professor em um momento marcado por desafios de caráter político, tecnológico, social, econômico e outros que configuram a realidade na qual professores e alunos estão imersos. Fica registrado aqui o desejo de que teoria e prática continuem sendo construídas reciprocamente na, para e da realidade educacional e socializadas a favor da educação de qualidade.

## 5. Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, 279 p.

BOZU, Zoia. **El profesorado universitario novel: estudio teórico de su processo de indución o socialización profesional**. Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 3, Enero, 2010, 55-72. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n3/REID3art3.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 3 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Regulamenta a modalidade semi-presencial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Seção 1, p. 34. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, set. 2004. Disponível em:  
<<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MARIAIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

FERREIRA, Jacques de Lima; CARPIM, Lucymara, BERHENS, Marilda Aparecida. **O professor universitário construindo conhecimentos inovadores para uma prática complexa, colaborativa e dialógica.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba (PR), v. 13, nº. 38, p. 69-84, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7627&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "Estado da arte".** Revista Educação & Sociedade, ano XXIII, nº. 79, ago. 2002. Disponível em:  
<<http://www.propp.ufms.br/ppgedu/geppe/textoestadodaarte.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2013.

GANGA, Lana Lobo da Silva; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. **Docência on-line: um desafio a enfrentar.** Revista Olhar de Professor, Ponta Grossa (PR), vol. 12, nº. 1, p. 95-109, 2009. Disponível em:  
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1564>>. Acesso em: 14 maio 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional dos professores. In: \_\_\_\_\_. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999. Cap. 4, p. 136-261. Tradução de: Formación del profesorado para el cambio educativo.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 127 p. Tradução de: Formase para el cambio y La incertidumbre.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: \_\_\_\_\_. ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo; Cortez, 2011, p. 213-228.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias em tempo docente.** Campinas (SP): Papyrus, 2013, 171 p.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em:  
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro.** Revista de Ciências da Educação, Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (PT), nº. 8,

p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em:  
<[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 14 maio. 2013.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012, 207 p.

MELO, Geovana, et al. **Representações conceituais acerca das perspectivas da profissionalização de docentes universitários**. IV Enforsup, 13 a 15 de setembro de 2012, Anais e CD-ROM. Disponível em:  
<[http://www.ketiuice.com.br/saber/publicacoes/Artigo\\_enforsup.pdf](http://www.ketiuice.com.br/saber/publicacoes/Artigo_enforsup.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2013.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). São Carlos (SP): EdUFSCar, 2010. Cap. 3, p. 43-57.

\_\_\_\_\_. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas (SP): Papyrus, 2012, 304 p.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos (SP): EdUFSCar. Cap. 2, p. 23-40.

MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. A tutoria como formação docente na modalidade de Educação a Distância. In: \_\_\_\_\_. MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos (SP): EdUFSCar. Cap. 5, p. 75-84.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SANTOS, Lázaro. **Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo “fazer pedagógico”**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba (PR), v. 13, n.º. 38, p. 203-223, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7642&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2013.

SÁ, Helena; SILVA, Marco. **Mediação docente e desenho didático: uma articulação complexa na educação online**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba (PR), v. 13, n.º. 38, p. 139-159, jan./abr. 2013. Disponível em:  
<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7635&dd99=view>>. Acesso em: 14 maio 2013.

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? na educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). São Carlos (SP): EdUFSCar, 2010. Cap. 5, p. 69-88.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula universitária: inovação técnica ou edificante? In: \_\_\_\_\_. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas (SP): Papyrus, 2011. Cap. 3, p. 193-224.

SILVA, Marco. **Formação de professores para a docência online**. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga (PT), Universidade do Minho, p. 25-40, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc2.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. In: \_\_\_\_\_. SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 11-25.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011, 325 p.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Capes. **Tutor**. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5](http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50%3Atutor&catid=11%3Aconteudo&Itemid=5)>. Acesso em: 24 jul. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: \_\_\_\_\_. D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas (SP): Papirus, 2008, p. 13-22.