

Saberes docentes para tutoria virtual: breve análise à luz de Freire, Tardif E Mishra e Koehler

Teacher knowledges for virtual tutoring: brief analysis in the view of Freire, Tardif, Mishra and Koehler

Conocimientos del profesorado para la tutoría virtual: breve análisis a la luz de Freire, Tardif, Mishra y Koehler

Mario dos Santos de Assis¹

Renata Holanda²

Sérgio Paulino Abranches³

Resumo: Este ensaio apresenta breve análise da construção dos saberes docentes para tutoria virtual com base nos estudos teóricos de Freire, Tardif, Mishra e Koehler e textos científicos da área. Com abordagem qualitativa, o delineamento para coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica a partir da fundamentação teórica dos citados autores e artigos científicos publicados nos anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET: EnPED), edição 2018. Da literatura pesquisada, conclui-se que de todas as fontes de saber que o tutor virtual lança mão em seu processo de profissionalização ao longo de sua carreira, sobressai-se de fundamental importância a vivência experiencial no processo de construção dos saberes docentes, seja como aluno em EaD ou no exercício da tutoria virtual.

Palavras-chave: Educação virtual. Formação de professores. Saberes docentes.

Abstract: This essay presents a brief analysis of the construction of teachers' knowledge for virtual tutoring based on the theoretical studies of Freire, Tardif, Mishra and Koehler and scientific texts of the area. With a qualitative approach, the outline for data collection involved bibliographic research from the theoretical foundation of the cited authors and scientific articles published in the proceedings of the International Congress on Education and Technologies and Meeting of Researchers in Distance Education (CIET: EnPED), 2018 edition. From the researched literature, it is concluded that from all sources of knowledge that the virtual tutor uses in his professionalization process throughout his career, it is of fundamental importance the experiential experience in the process of construction of teaching knowledge, either as a student in DE or in the exercise of virtual tutoring.

Keywords: Virtual education. Teacher education. Teachers' knowledge

Resumen: Este ensayo presenta un breve análisis de la construcción del conocimiento de los profesores para la tutoría virtual a partir de los estudios teóricos de Freire, Tardif, Mishra y Koehler y de textos científicos del área. Con enfoque cualitativo, el esquema de recolección de datos involucró la investigación bibliográfica a partir de la fundamentación teórica de los autores citados y de los artículos científicos publicados en los anales del Congreso Internacional de Educación y Tecnologías y Encuentro de Investigadores en Educación a Distancia (CIET: EnPED), edición 2018. De la literatura investigada, se concluye que de todas las fuentes de conocimiento que el tutor virtual utiliza en su proceso de profesionalización a lo largo de su carrera, se destaca la importancia fundamental de la

1 Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

2 Doutoranda em Educação Matemática e Educação Tecnológica (EDUMATEC/UFPE), Técnica Educacional da Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino do Recife.

3 Doutorado em Educação, Professor na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

experiencia vivencial en el proceso de construcción del conocimiento docente, ya sea como estudiante en ED o en el ejercicio de la tutoría virtual.

Palabras clave: *Conocimientos de los profesores. Educación virtual. Formación del profesorado*

1 INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão presentes de forma ubíqua e determinante na dinâmica de todos os processos sociais da atualidade. Na educação, apresentam-se como importante ferramenta de mediação do processo de ensino aprendizagem, sobretudo no contexto da sociedade pós-industrial, hiperconectada em rede e exposta a um dilúvio informacional (CASTELLS, 2010; FLORIDI, 2015; LÉVY, 2003).

Com a pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2) que se alastrou no planeta a partir do final de 2019, provocando significativa disrupção no sistema educacional do planeta, com proibição de aulas presenciais nas instituições escolares, as TDIC tornaram-se o principal, ou quase o único, canal de mediação pedagógica. Aulas remotas on-line, blended learning, educação a distância, educação on-line destacaram-se como soluções possíveis.

Mais que nunca, emergem do cenário pandêmico inquietações sobre a formação dos docentes em tempos de novos paradigmas comunicacionais advindos das TDIC. Qual tem sido o processo formativo dos docentes que atuam nos espaços virtuais? Indagação antiga, que agora aparece com maior destaque.

A construção do saber profissional é condição necessária a toda profissão. O docente que atua em EaD- tutor virtual- via de regra, tem sua formação inicial realizada presencialmente e direcionada a regência de aulas presenciais, não vislumbrando a experimentação das novas competências que a tutoria virtual requer (MILL; SILVA, 2018). De quais fontes o professor se abastece antes de assumir a regência da sala de aula? A construção do saber docente para o tutor virtual difere daquele do docente presencial?

O presente ensaio apresenta síntese de

como a literatura entende o processo de construção dos saberes docentes pelos tutores virtuais, a partir dos estudos de Freire, Tardif e Mishra e Koehler. Sem ter a pretensão de esgotar o tema, serão revisitados conceitos da docência e o processo de construção do saber docente para regência de sala presencial, para, ao final, apresentar de que forma a literatura descreve o processo de construção do saber docente para tutoria virtual.

Registre-se, de início, que a docência para EaD envolve inúmeros profissionais- professor conteudista, professor-formador, tutor, designer instrucional, etc.- no que se convencionou chamar de polidocência (MILL, 2017). Para esse ensaio, a análise é restrita ao profissional de EaD que assume funções pedagógicas de regência e condução de salas virtuais, ou seja, o tutor virtual.

Entender os caminhos percorridos para construção dos saberes docentes pelos tutores virtuais ajuda na reformulação dos cursos de formação inicial para docentes; nos cursos de formação continuada, bem como numa melhor clareza na definição do papel e importância desses profissionais na mediação pedagógica das aulas virtuais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, o ensaio tem por objetivo investigar como a literatura retrata a construção dos saberes docentes para a tutoria virtual. O delineamento para coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica em artigos científicos e livros publicados sobre o tema.

Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica aplica-se na investigação científica que tem por fonte de pesquisa material impresso já publicado, a exemplo de livros, revistas, jornais,

teses e dissertações. Sua principal vantagem é a de possibilitar “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]” (GIL, 2010, p. 30).

A busca pela literatura deu-se a partir da fundamentação teórica em Paulo Freire, Maurice Tardif e Mishra e Koehler e nos artigos científicos publicados nos anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (CIET: EnPED) – edição 2018 (ISSN: 2316-8722) (CIET: EnPED, 2019). Também foi usada literatura referida nos artigos pesquisados.

Justifica-se a escolha da fundamentação teórica em Freire, Tardif e Mishra e Koehler, devido ao papel de destaque de suas produções para a temática. No mesmo sentido, justifica-se a escolha do anal do CIET: EnPED pela posição destacada desse evento científico na área de EaD.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primórdios, a transmissão de conhecimento na sociedade primitiva era, basicamente, realizada por métodos informais através do convívio social. Com isso, a memória emergia como principal instrumento de perpetuação da informação e também como veículo de transmissão de valores e costumes, num processo denominado endoculturação. O surgimento da escrita possibilitou o registro dos fatos, valores e costumes, permitindo a perenização das informações e o surgimento de um meio mais eficaz para sua transmissão. Decorre disso o surgimento das primeiras escolas e os primeiros docentes (COSTA; RAUBER, 2019). Demerval Saviani aponta que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é,

ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2019, p.154)

Destaca-se, pela dinâmica social estabelecida, a necessidade de agentes sociais que se dediquem ao mister de repassar aos demais membros da comunidade os saberes construídos ao longo dos tempos e essenciais à sobrevivência do grupo. Nisso se destaca a importância do docente. Mas, como se dá a preparação, a formação do docente? Quais competências precisa ter/desenvolver? Como esse processo é realizado?

3.1 FREIRE E OS SABERES DOCENTES

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2015), discorre longamente sobre o processo dialético da preparação para o exercício da docência. Nela são postos não apenas os padrões didático-pedagógicos da construção da docência, mas um manifesto ético-político do papel do professor e pressupostos necessários à atuação docente.

Traços marcantes de sua concepção residem no respeito que deve se dar aos conhecimentos e às experiências trazidas pelos discentes ao espaço escolar, garantindo diálogo afetivo entre iguais, respeitando ainda autonomia do aluno. Freire assume a educação como uma ação humanizadora e conscientizadora, fortemente vinculada a valores de afeto, amor, ética, compreensão, reciprocidade e, sobretudo, diálogo (CARVALHO, 2014; ALBUQUERQUE, 2013), apontando algumas competências e atitudes comportamentais para um efetivo engajamento na atividade docente.

O patrono da educação no Brasil destaca que o educador deve respeitar os saberes dos educandos, aproveitando esse conhecimento para contextualizá-lo com os conteúdos curriculares a serem trabalhados no espaço escolar. Afirma Freire: “Por que não discutir com alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)?” (2015, p. 32). Destaca ainda a necessidade do

docente observar uma rigorosidade metódica e respeito à autonomia do ser educando.

A interação social, que forma o ser humano, não fica de fora na análise de Freire quanto à construção do itinerário formativo do educador. Nesse aspecto, pontua que a experiência discente perpassa e colabora na formação do futuro docente. Destaca também a importância da formação inicial do professor como basilar ao exercício da docência. O professor precisa levar a sério sua formação inicial e continuada. Continuar estudando, reciclando-se para estar apto a coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2015).

De todo esse compêndio de competências docentes, Freire afirma que ensinar é uma forma de intervenção no mundo: “Intervenção que, além do conhecimento de conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2015, p. 96).

Carvalho (2014), utilizando do triângulo do conhecimento de Nóvoa (1999, apud CARVALHO, 2014), propõe a seguinte categorização para os saberes docentes na visão de Paulo Freire:

- *saberes específicos (ou saberes das disciplinas), da própria disciplina de atuação do docente, oriundos de sua formação profissional inicial, necessários à interpretação dos conteúdos curriculares;*
- *saberes didáticos (ou saberes da pedagogia), também originários de sua formação inicial, necessários ao entendimento das teorias pedagógicas e ao planejamento das atividades didáticas;*
- *saberes experienciais (ou da experiência), frutos de sua vivência profissional, a fim de tornar exequíveis as estratégias didáticas planejadas;*
- *saberes vivenciais, ou seja, todas as experiências impressas pelo meio social no consciente e inconsciente do professor ao longo de sua trajetória desde a infância. (NÓVOA, 1999 apud CARVALHO, 2014, p. 37)*

Infere-se, assim, que para Freire a formação dos saberes docentes adentra um pro-

cesso de construção holístico, que começa da importância dos cursos de formação inicial e continuada e inclui também uma postura ético-social do professor. Para este pesquisador, a docência assume uma opção político-social de se posicionar no mundo.

3.2 TARDIF E A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE

O pesquisador canadense Maurice Tardif, no livro “Saberes docentes e formação profissional” (TARDIF, 2014) traz algumas inquietações: Qual a natureza dos saberes docentes? São conhecimentos técnicos, saberes de ação, saberes adquiridos na experiência? São apoiados na racionalidade e/ou crenças e subjetividades do professor?

Pontua o autor que o saber de qualquer profissão não está desvinculado do contexto do trabalho e dos condicionantes externos e subjetivos de cada grupo social. A construção do saber docente é influenciada por um saber social, pois o professor trabalha num sistema que condiciona todos os seus pares a seguirem um padrão, através do mesmo currículo, mesmo conteúdo, mesmo instrumento avaliativo etc. Para Tardif (2014, s/p),

[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente. (TARDIF, 2014, s/p).

É de se destacar que a evolução científica da humanidade interfere nos conhecimentos historicamente assentados. O que hoje são incertezas, amanhã se tornam dados comprovados pela ciência. Com isso, também há interferências modificativas no campo dos saberes postos e das metodologias pedagógicas.

Nesse aspecto, Tardif (2014) ressalta o traço da natureza social do saber docente, a partir da necessária socialização profissional na

carreira do docente, em vista das mudanças que irão ocorrendo no conhecimento posto pela humanidade, ao longo da história profissional do professor.

Ponto importante destacado nas pesquisas de Tardif é que o saber docente está alinhado com a dinâmica laboral da escola, da sala de aula. Para o autor, embora haja um leque de saberes necessários à docência, mas a prevalência de um saber em detrimento de outro, se dá mesmo em função dos condicionantes e recursos atinentes ao espaço de ação, ou seja, do ambiente escolar. Significa dizer que “[...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, s/p).

O saber docente é temporal e plural. Temporal, porque está em constante reformulação, exigindo do professor atualizações ao longo de toda sua carreira profissional. Plural, porque é “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, s/p).

O saber da formação profissional e saberes disciplinares são adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) elaborados pelas instituições de ensino, a partir dos saberes gerais sociais. Já o saber experiencial desenvolve-se no cotidiano de regência de aulas, a partir do que foi testado e aprovado pelo professor, ou validado pela experiência de um colega da profissão (TARDIF, 2014).

3.3 MISHRA E KOEHLER - SABERES DOCENTES E TECNOLOGIAS

Ainda no campo de pesquisa da docência presencial, Mishra e Koehler (2006), em publicação intitulada “Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge”, propõem um modelo para construção dos saberes docentes atualizado ao contexto da inserção das tecnologias no pro-

cesso educacional. Os autores apresentam a categoria TPACK, acrônimo em inglês que representa conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo (Technological Pedagogical Content Knowledge), a partir de estudos desenvolvidos por Shulman (1987).

Segundo Shulman (1987), a prática diária do professor tem papel fundamental na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo ensinado. A vivência em sala de aula, buscando soluções para que o conteúdo seja mais bem aprendido pelo discente, faz com que o professor desenvolva alternativas didáticas facilitadoras do aprendizado, partindo de um raciocínio pedagógico que retrata como os conhecimentos são articulados, acionados e construídos na abordagem daquele conteúdo. A essa construção pedagógica desenvolvida pelo professor, Shulman nomeou de modelo PCK – acrônimo em inglês que significa Pedagogical Content Knowledge - conhecimento pedagógico do conteúdo. A triangulação metafórica desenvolvida por Shulman, segundo Santo et al. (2018, p.3), relaciona “[...] intrínseca integração entre os conhecimentos do conteúdo e o conhecimento pedagógico [...]”, trazendo aportes teóricos da ciência da educação na elaboração didática do professor.

A atualização elaborada por Mishra e Koehler (2006), através do framework proposto - TPACK, traduz a “[...] influência direta das tecnologias na aprendizagem profissional da docência, destacando as mudanças observadas no modelo teórico de base de conhecimento docente de Shulman (1987)” (MILL; SILVA, 2018, p. 8). Dentro da concepção original de Shulman, “[...] o Conhecimento Tecnológico passa a ser considerado em articulação com o Conhecimento Pedagógico e o Conhecimento de Conteúdo” (ibidem). O TPACK é definido como sendo a intersecção das três bases- conteúdo, pedagógica e tecnológica, de forma a promover um bom ensino, com suporte na tecnologia para melhor representar os conceitos teóricos, com devido aporte pedagógico e didático do conteúdo (SANTO et al., 2018).

No cenário de hiperconectividade e presença absoluta das tecnologias digitais de informação e comunicação a alterar a dinâmica

social, o docente precisa não apenas dominar o conteúdo, os métodos da ciência pedagógica e habilidades no uso das novas tecnologias, mas, sobretudo, saber escolher a melhor ferramenta / constructo para a mediação pedagógica, considerando o contexto escolar e social.

Esta é a essência da proposta da competência TPACK, formulada por Mishra e Koehler (2006), que vem atualizar os postulados de Freire, Tardif e Shulman para formação do saber docente, agora dentro do contexto da cibercultura, da sociedade em rede, dos mundos real e virtual.

3.4 A TUTORIA VIRTUAL

Moore e Kearsley (2008, p. 2) definem educação a distância como o “[...] aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. Conceitualmente, infere-se que na educação a distância a interlocução entre docente e discente se dá em tempo e espaço distintos, com a tecnologia a mediar essa locução e o processo pedagógico daí advindo.

Desenham-se novas competências para o saber docente em ambiente virtual, além daquelas necessárias à docência presencial. A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem possibilitada pelas tecnologias digitais traz demandas específicas à formação do tutor virtual.

O novo cenário que se descortina para educação com o uso intenso das tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula exige nova postura e novo protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educacional. O professor perde a exclusividade de fonte de conhecimento. O aluno, agora, tem informações mais rápidas vindas de várias fontes. Nesse contexto, todos devem rever suas posturas diante do saber e da construção do conhecimento.

Mill e Silva (2018) afirmam que as inovações tecnológicas e, sobretudo, as TDIC possibilitaram novos cenários e recursos para o

processo educacional. Com isso indagam os autores: “Como se aprende a ser docente para a EaD?” (MILL; SILVA, 2018, p. 2). Nessa linha argumentativa, Santana e Padilha (2017) apresentam interessante indagação no sentido de pontuar se nos tornamos tutores porque somos professores e como se constitui e se constrói a identidade profissional da docência virtual (SANTANA; PADILHA, 2017).

Na busca por respostas, Mill e Silva (2018) destacam temas que se fazem urgentes pesquisar: quais saberes necessários para a docência virtual; quais estratégias adotadas pelos educadores; principais dificuldades para ensinar na EaD, particularidades e peculiaridades (MILL; SILVA, 2018).

Inicialmente, faz-se necessário caracterizar o profissional docente da EaD. Um traço peculiar da docência virtual que a distingue da docência presencial apresenta-se através de um trabalho fragmentado entre vários profissionais, um trabalho pedagógico de equipe, diferente do professor presencial que executa todo o trabalho pedagógico, desde a concepção até a regência (MILL; SILVA, 2018; BELLONI, 2012). Prevalece na EaD a característica marcante da polidocência, representando “[...] um coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na Educação a Distância” (MILL, 2017, p.8).

Além disso, MILL (2016) afirma que a docência virtual exige uma “pedagogia da previsibilidade”, no sentido de que todas as trilhas que levam ao conhecimento estejam previamente “estabelecidas” na organização didática do curso virtual, restando pouco espaço para o improvisado e replanejamento da ação didática, posto que os atores envolvidos na sala de aula virtual não estão, obrigatoriamente, no mesmo tempo e tampouco mesmo espaço (MILL, 2016).

Disso resulta um trabalho colaborativo e fragmentado feito por uma equipe multidisciplinar, como forma de ser possível realizá-lo com esse nível de detalhes. Professor-conteudista; professor-formador; tutor virtual, tutor presencial, Design Instrucional etc., todos atuam de forma fragmentada, mas colaborati-

va para que o curso virtual se desenvolva.

Essa peculiaridade também interfere na construção do saber profissional, sendo importante precisar de qual profissional se está tratando. Para esse ensaio, restringe-se a análise ao profissional de EaD que assume funções pedagógicas de regência e condução de salas virtuais, ou seja, o tutor virtual, ou tutor na EaD.

Na atualidade, com tantas informações circulando nas redes digitais e diversos dispositivos que permitem manusear esses dados, torna-se quase um “imperativo” que o docente saiba usar algumas dessas tecnologias digitais em apoio ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo aqueles que trabalham na tutoria virtual. Não se pode perder de vistas que a “leitura de mundo”, tão essencial ao processo educacional como defendido por Freire (1993), agora passa também pelo virtual, pelo ciberespaço.

Assim, os tutores virtuais precisam dominar novas competências. Chaquime e Mill listam as seguintes competências para o docente virtual,

- a) *conhecer a proposta curricular, bem como os materiais didáticos do curso para que possa estimular os estudantes e orientá-los nos exercícios;*
- b) *dominar a disciplina que tutoria;*
- c) *ter ciência das especificidades do seu trabalho no AVA e de sua rotina;*
- d) *conhecer o perfil do aluno cursista;*
- e) *ter habilidades na comunicação e linguagem escrita para esclarecer as dúvidas quanto ao conteúdo estudado;*
- f) *dominar os recursos tecnológicos por meio dos quais atua para que possa auxiliar os alunos quanto a questões técnicas;*
- g) *conhecer diferentes estratégias pedagógicas e didáticas para utilizá-las na motivação dos alunos;*
- h) *dominar o AVA para que possa gerenciá-lo de forma satisfatória;*
- i) *saber comunicar-se para dar feedbacks formativos na correção das atividades;*
- j) *ter habilidades socializadoras para promover as interações entre os alunos e ele e entre os próprios alunos de forma a motivar a aprendizagem colaborativa;*

k) saber trabalhar de forma coletiva para interagir com os demais profissionais da polidocência. (CHAQUIME; MILL, 2015, p. 104).

O lócus de ação do tutor virtual é completamente permeado por tecnologias digitais, com a mediação pedagógica sempre realizada em espaços virtuais. Com isso, é imperativo que este profissional possua novas e diferentes competências daquelas da docência presencial. O desenvolvimento da competência TPACK é extremamente necessária e condicionante à atuação do tutor virtual. Nos espaços da sala de aula on-line, a interseção das bases: conteúdo, pedagógica e tecnológica, proposta por Mishra e Koehler (2006), se faz constantemente presente.

3.5 A CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE PARA A TUTORIA VIRTUAL

Discorreu-se, até o momento, sobre o processo de construção dos saberes docentes para a docência presencial, destacando o papel da graduação, das formações continuada e experiencial. Indagou-se da aplicabilidade dessas situações na formação do tutor virtual, bem assim da interferência das tecnologias na mediação pedagógica de cursos em EaD e a necessária apropriação pelos tutores virtuais de novas competências, especificamente a TPACK. Mas, como é desenvolvido o processo de construção do saber docente para o tutor virtual? Onde se aproxima, e onde se distancia da docência presencial?

Mill e Silva (2018), citando estudos de Oliveira et al. (2014) afirmam que docência presencial ainda tem sido a primeira formação dos docentes que irão atuar na EaD, ou seja, a base inicial para atuar no virtual tem sido a experiência na regência de turmas presenciais (MILL; SILVA, 2018).

Com isso, o processo de construção dos saberes inerentes à tutoria virtual é, em sua grande parte, elaborado a partir da experiência profissional. Uma construção desenvolvida na práxis, num processo de reflexão na ação, amalgamando o saber experiencial, forjado e formado no cotidiano da tutoria virtual (CHAQUIME, 2014; CESÁRIO; MILL, 2016).

Tardif relata que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2014, s/p). Em reforço a essa colocação, Mill e Silva (2018), citando Mizukami (2004), apontam que, quanto à formação docente, “[...] as experiências advindas do dia a dia na prática docente também devem ser levadas em conta” (MIZUKAMI, 2004, p. 2, apud MILL; SILVA, 2018, p. 7).

Com fundamento nos estudos de Castro (2016), Mill e Silva (2018) destacam ainda que a experiência, a vivência como aluno em cursos a distância – seja na formação inicial ou na continuada – ajudam no processo da construção dos saberes docentes para o educador da EaD. Muito dos saberes que tocam o uso das tecnologias na mediação pedagógica não são vistos durante a formação inicial (graduação), mas construídos na vivência profissional (CHAQUIME, 2014).

Diante desse cenário, no qual não há formação inicial para tutoria virtual, as conclusões de Chaquime e Mill (2015), Mill e Silva (2014), Chaquime (2014), Cesário e Mill (2016) convergem para a constatação de que a construção do saber docente para o tutor virtual se dá na vivência profissional, a partir da experiência própria de agir e refletir na ação docente, naquilo que Tardif e Freire denominam do saber experiencial (TARDIF, 2014; FREIRE, 2015), a práxis diária da sala virtual; o convívio com outros tutores- testando sua prática e validando prática de seus pares; a análise do que dá certo e o que não dá na sua prática didática, num processo de refletir a ação e agir da reflexão. A esse respeito, Chaquime pontua,

No que diz respeito à docência virtual, em virtude da rápida expansão da EaD mediada pelas TDIC, muitos dos saberes e conhecimentos dos quais o docente necessita para suas interações nos ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente os relacionados ao domínio das tecnologias digitais, não fazem parte da formação inicial decorrente dos cursos de graduação. Sendo assim, esses saberes são construí-

dos por meio da prática pedagógica na modalidade, num processo de formação continuada. (CHAQUIME, 2014, P.103)

Assim, de todas as fontes de saber que o tutor virtual lança mão em seu processo de construção da profissionalização ao longo de sua carreira- formação inicial, continuada etc. - é a prática cotidiana, a atuação na mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem, o contato com seus pares, os erros e acertos de estratégias didáticas, todo esse arcabouço oriundo do saber experiencial que contribui de forma muito significativa para sua formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desvela-se que a formação do saber docente perpassa um arcabouço complexo e multifacetado, na qual repousam várias fontes que influenciam a construção do ofício do educador: formação inicial, nos bancos da academia; formação continuada; vivência em sala de aula; troca de experiência com seus pares, valores e crenças pessoais; tudo vai se amalgamando e formando um saber profissional pertinente à docência, seja no campo de aulas presenciais ou virtuais.

Os dados consultados corroboram os postulados propostos por Tardif (2014) e Freire (2015), indicando que a construção do saber docente é significativamente influenciada pelo saber social, pelo contexto de seu tempo e época. Saber este que vai se renovando, e solidificando, ao longo da carreira profissional, acompanhando também as inovações ocorridas na sociedade e na ciência (TARDIF, 2014; FREIRE, 2015).

Para além da formação acadêmica - inicial ou continuada-, o saber docente também está vinculado ao contexto do trabalho e dos condicionantes externos e subjetivos de cada grupo social. Inicia-se na experiência dentro do seio familiar, continuando nas salas de aula enquanto aluno, depois, enquanto professor através do contato com outros profissionais, tudo isso é condição para aquisição e construção do saber profissional (TARDIF, 2014).

Sobressai-se, ainda, do percurso investi-

gativo o papel da tecnologia no processo de formação docente. A construção do saber docente é marcada por constantes reformulações temporais oriundas da evolução científica da humanidade (TARDIF, 2014), sendo essencial ao processo formativo da docência considerar a “leitura” dos espaços sociais (FREIRE, 1993) e, na atualidade, inclusive os espaços virtuais surgidos com a tecnologia. Nesse aspecto, Mishra e Koehler (2006) apresentam elementos importantes da cibercultura para a construção do saber docente na atualidade, através do TPACK.

Para o tutor virtual que não possui formação inicial específica, os artigos analisados corroboram os postulados de Freire (2015), Tardif (2014) e Mishra e Koehler (2006), sugerindo que construção do saber docente para a tutoria virtual acontece na vivência profissional, a partir da experiência de agir e refletir na ação; na vivência com alunos em cursos a distância; no convívio profissional com seus pares; na mediação pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem. Dito de outro modo, o saber docente virtual é construído e reconstruído ao longo dos tempos, nas vivências e experiências profissionais (CESÁRIO; MILL, 2016; CHAQUIME, 2014; MILL; SILVA, 2014; CHAQUIME; MILL, 2015; TRAESEL; SCHMITT, 2018).

Desta forma, a partir da literatura pesquisada, conclui-se que de todas as fontes de saber que o tutor virtual lança mão em seu processo de profissionalização ao longo de toda carreira, é a prática cotidiana, os erros e acertos de estratégias didáticas, o arcabouço oriundo do saber experiencial que contribuem de forma muito significativa para sua formação. Com maior destaque, sobressai-se a vivência experiencial como aluno em EaD, ou como tutor virtual, para construção de sua profissionalidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza. **Paulo Freire: ontem e hoje: textos e contextos**. Recife: Prazer de Ler, 2013.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CARVALHO, Adriano Vieira de. Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 34–43, 2014. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5761>. Acesso em: 15 fev. 2021.

CESÁRIO, Priscila Menarin; MILL, Daniel. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Revista EmRede**, v.3, n.2, 2016. p.173-184. Disponível: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/124>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CHAQUIME, Luciene Penteado. **A prática pedagógica na educação a distância transformando a docência: uma análise sobre saberes e desenvolvimento profissional de tutores virtuais**. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CHAQUIME, Luciene Penteado; MILL, Daniel. A docência virtual e saberes docentes: um estudo da tutoria na rede e-Tec Brasil. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.24, n.44, p.97-107, jul./dez.2015

CIET: EnPED. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/historico/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, v.11, n.21, jan./jun. 2009. p.241-253. Disponível: https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

FLORIDI, Luciano. **The Onlife Manifesto. Being human in a hyperconnected era**. London: Springer International Publishing, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MILL, Daniel. Docência Virtual. **Coleção Educação e Tecnologia**. Curso. Ed. Pixel. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016
- MILL, Daniel. Polidocência: configurações para a docência na EaD. **Coleção Educação e Tecnologia Curso**. Ed. Pixel. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2017
- MILL, Daniel; SILVA, Claeton Pedro Ribeiro. Saberes Docentes na Educação a Distância. **CIET: EnPED**, [S.l.], mai. 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/479>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- MISHRA, Punya.; KOEHLER, Matthew. J. **Technological pedagogical content knowledge**: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, n. 108, v. 6, p. 1017-1054, 2006. Disponível em: <https://www.learn-techlib.org/p/99246/>. Acesso em: 03 ago. 2020.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. [Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- SANTANA, Otacílio Antunes; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Tutor EAD e o processo da tutoria na Universidade Aberta do Brasil**. São Paulo : Blucher, 2017. 105 p.
- SANTO, Eniel do Espírito; CARDOSO, Ariston de Lima; SANTOS, Adilson Gomes dos. Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK). **CIET: EnPED**, [S.l.], maio 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/264>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr p. 152-165, 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>. Acesso em: 06 mar. 2019.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Edição do Kindle. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TRAESEL, Neide; SCHMITT, Lezita Zalamena. Os saberes docentes necessários ao desenvolvimento do **TPACK**. **CIET: EnPED**, [S.l.], mai. 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/58>. Acesso em: 06 ago. 2020.

Recebido em 15 de fevereiro de 2022

Aceito em 15 de março de 2022