

## O DOCENTE SUPERIOR ONLINE E A EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO

Nicia Cristina Rocha Riccio<sup>1</sup>, Joseilda Sampaio de Souza<sup>2</sup>, Socorro Aparecida Cabral Pereira<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal da Bahia/Superintendência de Tecnologia da Informação, nicia@ufba.br

<sup>2</sup>Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, joseilda@ufba.br

<sup>3</sup>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Departamento de Ciências Humanas e Letras, socorroleti@gmail.com

**Resumo** – A educação, assim como outras áreas da vida contemporânea, tem vivenciado a evolução das tecnologias de informação e comunicação de forma cada vez mais contundente. Esta evolução provoca transformações sócio-técnicas na nossa cultura que sugerem transformações também na atuação docente, já que o processo de aprendizagem é naturalmente modificado com as mudanças culturais. Nesse contexto, a importância da formação continuada do docente superior para a atuação na docência – agora – online é exacerbada. Este artigo reflete sobre alguns aspectos da formação do docente online, à luz da abordagem de Jorge Larrosa sobre a experiência como formação, defendendo que a experiência da docência online pode ser vista como uma grande possibilidade de formação para o docente que adentra no mundo da educação online. Além disso, são trazidas questões relativas a essa nova cultura, a cibercultura, que reforçam a possibilidade de abertura e autonomia; características que caminham juntas com a formação na experiência.

Palavras-chave: experiência como formação; docência online; docência superior; cibercultura; educação a distância.

**Abstract** – Like other areas of contemporary life, Education has experienced advancements on information and communication technologies ever more pervasively. This development causes socio-technical transformations in our culture that also suggest changes in teaching practices, since the learning process is naturally modified by cultural changes. In this context, the relevance of continuing education for online university lecturers is exacerbated. This article reflects on aspects of the online teacher training in light of Jorge Larrosa's approach to experience as training, arguing that lecturers' own experience can be seen as a learning process opportunity for teachers who enter the world of online education. Also, issues of this new culture, the cyberculture, are brought which indicate the possibility of openness and autonomy. This features, in our view, go together with the experience as training.

Keywords: experience as training; online teaching; university teaching; cyberculture; distance education.

### Introdução

Assim como outras áreas na cultura contemporânea, a educação tem vivenciado a

evolução das tecnologias de informação e comunicação de base telemática (TIC) de forma cada vez mais contundente. Esta evolução provoca transformações sócio-técnicas (de duas vias) na nossa cultura que sugerem transformações também na atuação docente, já que o processo de aprendizagem é naturalmente modificado com as mudanças culturais.

A Educação a Distância (EAD), em especial, tem sido uma modalidade amplamente influenciada com a evolução das TIC, por estas possibilitarem uma interação coletiva entre os participantes de um curso a distância, interação esta que antes era praticamente impossível. Um fato relevante que se apresenta cada vez com mais frequência e de forma inevitável, é o envolvimento dos docentes superiores na chamada docência online – seja para atuação em cursos a distância, seja no uso das tecnologias como apoio a cursos presenciais. Com este fato, um dilema docente é exacerbado: a necessidade da formação continuada do docente superior para a atuação na docência – agora – online.

Na docência superior, muitos professores são selecionados entre profissionais de sucesso na área; na área de Educação, os docentes foram formados para serem educadores, os conteúdos abordados em sua formação são aqueles voltados para a docência; em outras áreas, no entanto, esta situação se torna muito crítica a partir do momento que os docentes, concursados ou selecionados, são especialistas na área de conhecimento, no entanto pouco tiveram de formação em docência que abordasse aspectos pedagógicos. Neste sentido, Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2002) argumentam que:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.37).

Na maioria dos casos, em áreas outras que não a educação, a formação continuada do docente superior se dá através da participação em eventos na área específica onde atuam, onde são abordadas as novidades e inovações técnicas, onde são tratados novos conteúdos, sem dúvida muito importantes. No entanto, pouca importância se dá aos aspectos pedagógicos da docência superior já que, entre os especialistas de cada área, “há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela [a docência no ensino superior] seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos (...)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.36).

Quando se fala em educação online a situação se agrava. O docente sente-se à vontade com o conteúdo a ser abordado (objeto de estudo e experiência seus durante anos), mas, além do seu desconhecimento científico sobre o processo educativo, desconhece também as peculiaridades para a atuação na docência online, e tende a reproduzir o modelo de educação do presencial que está

habituação, no online. Entende-se, porém, que a educação a distância (ou a educação online), possui especificidades que geram novas necessidades de formação para o docente, como explicita Maria Lídia Mattos (2008):

A educação à distância traz características que impõem a necessidade de novas aprendizagens por parte de quem planeja, desenvolve e avalia, implicando, inclusive, na necessidade de que seja construída uma nova maneira de compreender o processo de ensino-aprendizagem. (MATTOS, 2008, p.110).

Neste artigo, são apresentados alguns aspectos deste dilema do docente online, à luz da abordagem de Jorge Larrosa (2001, 2005) sobre a experiência como formação. Acredita-se que, mais que capacitações formais sobre a docência online, a experiência na docência online pode ser vista como uma grande possibilidade de formação para o docente que é, atualmente, cada vez com mais frequência e intensidade, convidado a adentrar nesta nova face da educação.

### **A docência online: aproximações e especificidades**

A proliferação de cursos online na rede tem sido muito grande, e cada vez com mais frequência estão surgindo oportunidades de participação nesses cursos, seja como aluno, seja como docente. O docente, muitas vezes novato no uso das tecnologias online, embora sentindo-se curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se, na maioria das vezes, despreparado. Outras vezes, acredita-se preparado para enfrentar estas novas situações que se apresentam e depara-se com dilemas até então desconhecidos para ele. A realidade é que, na maioria dos casos, o docente passa a fazer parte de equipes de cursos online sem ter conhecimento das diversas competências que se fazem necessárias para esta atuação. No entanto, a proposta de uma formação prévia para a atuação docente em cursos online nem sempre é bem aceita pelos docentes. Alguns deles acreditam que sua autonomia e experiência docente no presencial são suficientes para atuar em cursos online, desde que contemplem conteúdos dominados por eles; outros rejeitam a participação no acompanhamento dos alunos entendendo que o ponto crucial do curso é a organização do material didático; outros ainda, assoberbados de trabalho, adentram pelo mundo dos cursos online sem que o tempo lhes permita participar de uma formação para a docência online.

Por outro lado, os modelos de cursos online variam desde cursos estritamente expositivos, com o foco apenas no material didático, a outros baseados na interação. Os primeiros subutilizam o potencial das tecnologias em rede, promovendo uma educação numa perspectiva de transmissão de conhecimento; no outro extremo, os cursos baseados na interação apostam numa educação dialógica e possibilitam a comunicação todos-todos buscando, na maioria das vezes, uma formação crítica.

Quando se pensa nas competências ou saberes necessários para o docente online, eles vão depender do modelo de curso proposto: se o foco é um curso baseado na pedagogia da transmissão, praticada ainda de forma hegemônica na

educação presencial, a única competência que pode ser necessária é a técnica, instrumental – “pode ser necessária” porque em alguns casos o papel do docente é exclusivamente elaborar o material didático que será “adaptado” ao online por outros sujeitos, estes, sim, tecnicamente capacitados. Mas, se o foco avança para uma educação dialógica e crítica dentro da perspectiva da cibercultura, então diversos outros saberes se apresentam como fundamentais. Alguns destes saberes do docente online foram mapeados por Socorro Pereira (2008) numa pesquisa que analisou um curso de Formação de Tutores para a EAD: (1) *Saberes da mediação pedagógica* - onde se destaca o grande desafio do professor na mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem que é dar conta do estilo digital de aprendizagem ou estilo interativo, passando a “disponibilizar ao aluno autoria, participação, manipulação, co-autoria e informações os mais variados possível, facilitando permutas, associações, formulações e modificações na mensagem” (SILVA, 2002, p.34); (2) *Saberes interativos* – passa a ser necessária uma atenção às formas de interação desenvolvidas nos diferentes ambientes de aprendizagem, pois não basta enviar e receber mensagens, dar feedback e observar as atuações individuais, os sujeitos envolvidos precisam estar abertos a processos recursivos onde as interações caracterizam-se principalmente por sua construção dinâmica, contínua e contextualizada (PRIMO, 2007); (3) *Propostas de colaboração* - o trabalho colaborativo retrata um aspecto fundamental a ser desenvolvido nas propostas de educação online, pois contribui para a construção conjunta do conhecimento, bem como promove processos de bidirecionalidade promovendo uma dialogicidade onde professores e alunos caminham juntos na construção de novos conhecimentos que são ressignificados a cada contribuição; (4) *Processos virtualizantes* - o papel do professor nesse cenário seria o de um agente de virtualização na medida em que trabalharia na perspectiva da problematização do conhecimento já constituído, e desenvolvendo assim, de forma criativa novas questões e atualizações num movimento contínuo do virtual para o atual e do atual para o virtual; (5) *Saberes tecnológicos* – a familiarização e habilidade com as tecnologias online torna-se fundamental, mas deve ser construída a partir da vivência plena da cultura tecnológica, com a interação com os recursos de forma processual, com o “futucando” de acordo com seus interesses e necessidades, e não numa perspectiva de capacitação linear e unicamente instrumental pautada numa imposição externa às vivências do sujeitos, definindo trajetos “melhores” e “mais rápidos”, tirando-os a possibilidade de construção de seu próprio caminho na construção do conhecimento (PEREIRA, 2008).

No entanto, o docente, muitas vezes alienado com relação à importância da sua atuação no sentido de formação do sujeito crítico e preparado para interferir na realidade que o cerca, apóia-se nos modelos de cursos online baseados na transmissão e agarra-se às competências técnicas específicas de sua área de conhecimento, ignorando a necessidade de abrir-se a uma atividade docente mais dialógica e mais integral, mantendo-se, portanto, numa postura de alienação e ignorando os saberes relativos à docência online. No sentido de buscar mostrar ao

docente possibilidades para a saída da alienação, da inércia (ROSEMBERG, 2000), pelo menos fazendo-o enxergar outras possibilidades e, o mais importante, possibilitando que ele olhe criticamente para a sua própria prática docente, é que a educação online pode ser vista como uma motivação e uma oportunidade de formação docente. Tem-se conhecimento das amplas críticas da pedagogia da transmissão, a exemplo do trazido por Anísio Teixeira (1963) e Paulo Freire (2004); concordamos com essas críticas e acreditamos que a EAD pode ir além da pedagogia da transmissão. Neste sentido, Alex Primo argumenta que:

Angustiado com a concepção “bancária”, Freire (...) defende uma educação problematizadora, a qual nega o ato de transferir, narrar ou transmitir conhecimentos aos pacientes educandos. As propostas freireana e construtivistas estão na base de uma concepção alternativa de educação a distância. Mesmo que a tecnologia digital se preste bem a cursos não-presenciais massivos, constituídos por apostilas digitais e testes de correção automatizada, a perspectiva pósmoderna de educação dá o devido destaque à construção progressiva dos conceitos (o que se opõe à memorização) e aos projetos de aprendizagem, desenvolvidos e debatidos no grupo. Nestas modalidades de educação (e não mero ensino) a distância, as ferramentas digitais de comunicação e escrita coletiva são utilizadas como meios para o fomento da criatividade e atividade crítica diante do mundo. (PRIMO, 2008).

Para avançar numa perspectiva de uma educação a distância alternativa, como sugere Alex Primo acima, parece ser necessário que o docente construa uma compreensão não instrumental das tecnologias online. Mas, para alcançar esse objetivo, a formação do docente online não pode ser uma proposta que contradiz a própria concepção de abertura da cibercultura e da educação dialógica numa perspectiva da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2004); a autonomia de cada um é que vai dizer o caminho a ser construído. Uma formação para a docência online que traga conceitos fechados, conteúdos pré-definidos, abordagens “ideais”, poderá ser facilmente rejeitada e ignorada pelo docente superior. Neste sentido, este artigo traz a perspectiva da experiência como formação e da formação na experiência como uma interessante possibilidade para a atuação na docência online e que irá influenciar de forma positiva na atuação docente em qualquer modalidade de educação.

### **A experiência como formação**

Entendida de forma convencional e iluminista, a formação seria o acumular conteúdos - uma perspectiva coerente com a pedagogia da transmissão. Mas, considerando-se a perspectiva da pedagogia da autonomia, por exemplo, entende-se que a formação pode ser vista de forma muito mais ampla onde a busca é a identificação do potencial de cada um e a valorização e intensificação deste potencial.

Jorge Larrosa, em *Nietzsche e a Educação* (2005), discute a formação, *bildung*, na perspectiva trazida por Nietzsche do “vir a ser o que se é”. Nesta

perspectiva, Larrosa sugere que:

[...] talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente. Que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado [...]. Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. (LARROSA, 2005, p.45).

A *bildung* seria então converter-se no que se é, onde cada indivíduo encontraria sua própria forma, sua própria identidade, através de um processo temporal. Para tanto, uma maneira permanentemente reflexiva sobre os acontecimentos no tempo é indispensável. O sujeito passaria, para tal, por um processo constante de reflexão sobre os acontecimentos que se sucedem, numa constante ressignificação retrospectiva. Vale ressaltar que este não seria um processo linear no tempo, pelo contrário, as ressignificações acontecem na medida em que, por exemplo, situações atuais nos remetem a acontecimentos passados sobre os quais refletimos (mais uma vez) e cuja percepção vem influenciar nos acontecimentos no presente. Estes últimos, por sua vez, influenciam nas diferentes significações que são dadas àquilo que já passou. O ponto de partida para esse “vir a ser o que se é”, essa transformação, é a inquietação no presente; e a formação se dá contra o presente constituído. Para se “chegar a ser o que se é há que combater o que já se é” (p.61). Essa abordagem traz a perspectiva da destruição e da recriação, ao lado de um conceito de liberdade entendida como vontade de criação, de arte, de invenção (p.65). Não a invenção do gênio, mas a invenção a partir da experiência. “E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem” (p.66-67). Nesta visão, Nietzsche (1972, apud LARROSA, 2005) traz não uma verdade para apropriar-se, mas uma tensão, pois para a formação,

Não lhe vale a generosidade enganosa e interessada daqueles que dizem dar algo – uma fé, uma verdade, um saber -, mas para oprimir com aquilo que dão, para fabricar discípulos ou crentes. Não faz mais do que enriquecer a cada um de si mesmo, duvidar o que cada um é e o que tem de melhor, elevar cada um à sua própria altura, procurar, em suma, que cada um chegue a ser o que é. (NIETZSCHE, 1972, p.323 apud LARROSA, 2005, p.73).

E para isso, não há um caminho traçado a seguir; cada caminho é único e há que se traçar o próprio caminho sem se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, tem que se perder o tempo, vagabundear (LARROSA, 2005, p.77).

Maurice Tardiff e Danielle Raymond (2000) abordam alguns aspectos interessantes sobre a formação do professor já enquanto atuando profissionalmente (ou seja, enquanto vivendo a experiência da docência): o choque com a realidade, tanto burocrática quanto com relação aos próprios alunos; a aprendizagem com os pares; o conhecimento e a aceitação de seus próprios limites com o tempo; a delimitação dos territórios de competência do professor. Os autores trazem também uma idéia de evolução (talvez maturidade) profissional que inicia numa perspectiva mais centrada no conteúdo e em si próprio (o professor) e segue para uma

perspectiva mais centrada no aluno e na sua aprendizagem. Aqui pode-se fazer uma analogia com a própria evolução (maturidade também?) da educação a distância, onde, sabe-se, os professores iniciam seu percurso com o foco nos conteúdos e suas formas e só depois desviam a atenção e o cuidado para a interação com os alunos e sua aprendizagem. Além disso, Tardif e Raymond (2000) abordam a história de vida do professor (enquanto criança, aluno, vivência na formação profissional) juntamente com sua própria identidade pessoal como aspectos que influenciam diretamente na construção do seu ser-professor. Com relação a isso, pode-se fazer uma reflexão sobre a experiência da leitura que vai tocar o sujeito naquilo que, naquele momento, lhe chame a atenção, mexa com ele. Para outro sujeito e até para o mesmo sujeito, mas em outro momento ou outro contexto, o sentido da leitura pode ser outro. É uma reflexão análoga ao conceito de virtualização – que caracteriza o online - trazido por Pierre Lévy (1996); ele cita, coincidentemente, como exemplo a leitura, onde o texto – concreto e palpável, ao ser lido é virtualizado pelo leitor que mescla, por assim dizer, as palavras escritas pelo autor com seus próprios conhecimentos, recordações, vivências, com o seu momento e seu “ser” atual. A partir das construções, desconstruções, ressignificações que a leitura traz na virtualidade, o atual, do leitor, é atualizado com este novo momento, com todas as suas ressignificações, construindo um novo atual, modificado. Este é um processo contínuo que se dá não somente com a leitura, é claro, mas com todos os processos que promovem uma reflexão, uma problematização e conseqüente ressignificação do atual de cada um a partir de uma virtualização seguida de uma atualização. Nesta perspectiva, o real seria o processo contínuo e infinito de virtualizações e atualizações.

A problematização característica da virtualização condiz muito bem com a noção de experiência como formação trazida por Larrosa (2001), onde a experiência não pode ser vista somente como a prática mas também como a reflexão sobre a prática; sem a reflexão a experiência perde o seu sentido, perde o seu “saber”. Além disso, a experiência deve ser vista como singular, finita, para cada sujeito que a vive. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca.” (LARROSA, 2001). Com esta perspectiva, Larrosa argumenta que a informação, a opinião e a velocidade (do tempo) são inimigas da experiência, atrapalham o acontecer da experiência, pois são pautadas nos acontecimentos externos a cada sujeito.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadez, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001).

Para Larrosa, o sujeito da experiência se define por sua passividade, mas uma passividade que o autor associa a uma postura de receptividade e abertura; o sujeito da experiência estaria ex-posto, e, ao viver a experiência, se forma e se transforma. E somente o sujeito da experiência tem acesso ao saber que ela proporciona, somente ele está aberto à sua própria experiência, pois cada um individualmente dá um sentido só seu ao acontecer da vida. “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2001).

### **A experiência online como formação**

Pensar na experiência da docência online como formação parece bastante natural, já que perfeitamente condizente com a perspectiva da cibercultura, berço da educação online. Com o surgimento da cibercultura, surge também, um novo gênero de saber e uma nova forma de pensamento. A cibercultura traz consigo duas características básicas: a hipertextualidade e a interatividade, que, por sua vez, comportam outras características que a complementam, a saber: virtualidade, não-linearidade, multivocalidade, tempo real, simulação (LÉVY, 2000; LEMOS, 2004). É esse conjunto de características que dá especificidade a esta nova cultura e, por isso mesmo, pode-se pensar efetivamente que se fala de algo novo e não de meras atualizações de antigos conceitos. São exatamente estes aspectos, característicos da cibercultura, que possibilitam a construção de caminhos individuais de formação no ciberespaço, já que ali – no ciberespaço – os caminhos não estão postos, mas precisam ser criados a partir dos desejos e necessidades de cada um, e a cada “clique” novas experiências nos passam. A atuação na docência online leva o professor, inevitavelmente, a adentrar neste mundo virtual, repleto de possibilidades, que o leva naturalmente ao contato com outras vozes, outras reflexões próprias e não próprias, outras virtualizações e novas realidades. Além disso, as virtualizações no ciberespaço têm sido percebidas como potencializadoras do pensamento crítico e da autonomia, já que não trazem (somente) idéias massificadoras produzidas e controladas por emissores centrais, mas sim uma variedade de ideais, pensamentos, falas, olhares, reflexões do mundo, de cada ser que se proponha a se expor e contribuir para esse mar de vozes que é o ciberespaço e se reconhecer como autor e não apenas como espectador.

No entanto, colocar o docente em contato com a literatura sobre a docência online e sobre a cibercultura não é suficiente para que ele se aproprie desta nova visão. Concordando com Reali, Tancredi e Mizukami (2006), acredita-se que a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente para a prática que para a teoria, sendo necessário, no entanto, que exista espaço para a reflexão sobre a prática pedagógica e gerando a possibilidade de se fazer revisões conceituais sobre a própria prática; refletir sobre a prática pedagógica pode ser visto, então, como uma excelente estratégia formativa. E o “saber” percebido e construído na experiência da docência online se traduzirá em formação. Ingenuidade seria pensar que experienciar a docência online é a única fonte de saberes para esta nova faceta da



educação. Claro que não. Mas isso pode ser pensado, por exemplo, na formação do docente que vai atuar na educação a distância, mesclando seus saberes docentes já estabelecidos, embora em modificação constante, com as novas experiências vivenciadas através dos ambientes virtuais de aprendizagem. A experiência do uso de ambientes virtuais de aprendizagem, característica básica da docência online, pode ser entendida desta forma ampliada que, acreditamos, traz concomitantemente a formação do sujeito envolvido com estes ambientes. Por se tratar de ambientes ricos em possibilidades – característica da cibercultura e suas tecnologias de informação e comunicação – são ampliadas também as possibilidades de construção de conhecimento e de ampliação da visão de mundo, já que o ciberespaço traz consigo estas possibilidades de interação com o novo, com o outro, com a diferença.

A abordagem da formação crítica (do aluno) não pode ser deixada em segundo plano neste processo. A cibercultura vem trazendo uma série de novas possibilidades de abertura e criticidade; e a formação para a docência online (imbricada com a experiência e não uma formação prévia, solta, fechada e puramente teórica) pode caminhar num sentido mais amplo (muito além de uma perspectiva unicamente instrumental) buscando uma reflexão social e política do docente, aliando a necessidade da interação na educação online com a perspectiva de uma educação dialógica e aberta, nos moldes de Paulo Freire, por exemplo, como sugere Andréa Lapa (2005). Esta autora, em sua tese de doutorado, traz uma valiosa reflexão sobre o processo de alienação, associando-o, dentre outras coisas, à compreensão instrumental das TIC; sua tese traz contribuições no sentido da identificação de “práticas sociais no campo educacional que pudessem ser usadas para promover a formação crítica do sujeito em educação a distância” (LAPA, 2005, p.5). Ela parte da teoria freiriana da ação dialógica para elaborar um modelo de análise de cursos a distância no que diz respeito à sua capacidade de formar sujeitos críticos, e sugere que o ciberespaço pode ser visto como uma alternativa para combater a alienação, já que é concebido como um espaço social, e é justamente nos espaços sociais que essa alternativa de transformação se encontra (LAPA, 2005, p.66). Entendemos alienação aqui fazendo um contraponto com o conceito de autonomia, amplamente abordado por Paulo Freire (2004), e nos apoiando também na concepção de autonomia coletiva defendida por Cornelius Castoriadis (2000). Na busca da formação do sujeito crítico a autonomia tem um papel fundamental; não a autonomia associada ao autodidatismo da EAD massificadora, mas uma autonomia que se associa à assunção de si próprio, como sugere Freire (2004), e à construção de um discurso próprio, como sugere Castoriadis:

[...] a autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim.

[...] A característica essencial do discurso do outro [...] é que, dominado por este discurso, o sujeito se toma por algo que não é [...] e para ele os outros

e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente (CASTORIADIS, 2000, p.124).

Desta forma, a experiência como formação para a docência online pode também despertar o docente, através da reflexão sobre a prática, para as possibilidades de uma atuação que busque uma formação do sujeito crítico. Assim, contando com a autonomia de cada um, a formação pela experiência na docência online parece ser um caminho, desde que o objetivo seja o próprio caminho:

[...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objeto previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer. (LARROSA, 2001).

### **Considerações finais**

Aposta-se na experiência online como formação, trazendo a reflexão na experiência com a intenção de levar o olhar do professor para além da formação conteudista e tecnicista, já que o coloca, inevitavelmente, em contato com o potencial do virtual e com a abertura e a possibilidade de autoria trazidas e, ao mesmo tempo, exigidas pela cibercultura. No entanto, quando se fala do mundo virtual, fala-se de possibilidades; quando se fala em autonomia, fala-se de possibilidades. E, se falamos de possibilidades, fala-se de não-linearidade e de caminhos não traçados. Caminhos escolhidos por cada um em seu processo individual, e que, inevitavelmente, influenciam também no traçado coletivo.

Possibilitar a reflexão, por outro lado, parece muito pouco. É preciso mostrar a riqueza da reflexão sobre a prática; é preciso trazer o docente para fora desta inércia coletiva que prevalece nos ambientes educacionais. Mas que caminho construir? Dulcinéa Rosemberg (2000) faz uma reflexão sobre estas questões, que aborda de forma bastante pertinente, com relação à formação continuada do professor universitário à luz da abordagem de Castoriadis sobre a autonomia, e argumenta que:

[...] nas universidades públicas brasileiras, assim como na sociedade, a criação de um espaço e de um tempo públicos de reflexão somente ocorrerá na e pela universidade se, como professores, sujeitos livres e autônomos, tomarmos a autonomia didático-científica de que somos portadores e instituímos política e eticamente o nosso projeto de formação continuada, na perspectiva por nós todos desejada – professores e alunos. (ROSEMBERG, 2000).

A argumentação da autora vai em direção à construção de caminhos próprios (individuais, de grupos, institucionais), mas caminhos que retratem a experiência vivida por cada um – e conseqüentemente os conhecimentos construídos em cada experiência -e a atuação ativa, autônoma de cada indivíduo que, pensando sua própria formação, atua também na formação do coletivo; construindo sua própria autonomia, atua também na construção da autonomia do coletivo. A experiência como formação na docência online, portanto, possibilita a

construção dos saberes do docente online de uma maneira vivencial, de forma que cada sujeito envolvido na experiência, em contato com as novas formas de construção de saberes da cibercultura, desperta para as possibilidades de abertura e de autoria inerentes a essa nova cultura, favorecendo, assim, uma visão crítica da educação.

## Referências

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 5ª. Edição, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. São Paulo: Paz e Terra, 29ª Edição, 2004.

LAPA, Andréa. **A formação crítica do sujeito na educação a distância: a contribuição de uma análise sócio-espacial**. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª.ed., 1ª.reimp., 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Palestra proferida no 13º. COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp, Campinas – SP, 2001. Disponível em: <[www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm](http://www.miniweb.com.br/Atualidade/INFO/textos/saber.htm)>. Acesso em 12 mai. 2014.

LE MOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2ª.ed.,2004.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2ª.ed, 2000.

MATTOS, Maria Lídia P. **Espaços de (in)formação e aprendizagem do professor-produtor**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PEREIRA, Socorro, A. C. **Saberes Docentes em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PRIMO, Alex. Fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade. In: PRETTO, N.L.; Silveira, S.A. (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p.51-68.

REALI, Aline M.; TANCREDI, Regina S.P.; MIZUKAMI, Maria G.N. Construindo uma comunidade de aprendizagem docente: o Programa de Mentoria do Portal dos Professores da UFSCar em perspectiva. In: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Unesp, 2006, p.151-175.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23<sup>a</sup>, 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0834t.PDF>>. Acesso em: 12 mai. 2014.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/96/98>>. Acesso em: 12 mai. 2014.