



## A AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ON-LINE: a construção do papel do e-moderador

Jailma Bulhões Campos<sup>1</sup>

### Resumo:

Este texto trata da formação da autonomia docente na Educação a Distância que, nos dias de hoje, se dá em contextos on-line de aprendizagem. São desenvolvidas reflexões sobre a relevância da formação de um professor reflexivo, capaz de questionar sua prática e aprender com seus pares, para a construção de sua autonomia. Fundamentando-se no entendimento da autonomia docente como capacidade desenvolvida processual e colaborativamente em contextos de trabalho, busca-se compreender perspectivas para a constituição da autonomia do professor como e-moderador no ensino e aprendizagem on-line. As reflexões envolvem questões acerca da formação e autonomia docente nesta época de uso crescente da Internet para educação formal; presença e papéis do professor ao longo da evolução da Educação a Distância; e também sobre a ressignificação necessária ao trabalho docente, com agregação de novos saberes para atuação nos cursos de ensino e aprendizagem on-line, levando em consideração o conceito de polidocência para sustentar a discussão sobre o ato de e-moderar. Observou-se que, dada à caracterização da educação on-line, a autonomia docente só se desenvolve plenamente se ligada à autonomia dos outros sujeitos da rede construída em torno de um curso a distância, como o designer instrucional, os tutores, os coordenadores e, principalmente, os aprendentes.

### Palavras-chave:

Formação do professor reflexivo. Autonomia docente. Educação on-line. E-moderador.

## TEACHING AUTONOMY IN ONLINE EDUCATION: the role of the e-moderator

### Abstract:

This text addresses the teacher autonomy formation in Distance Education that, nowadays, occurs in online contexts of learning. It is developed reflections on the relevance of the formation of reflective teachers, capable of discussing their practice and learning with their peers, to the construction of their autonomy. Based on the understanding of autonomy as a teaching capability developed procedurally and collaboratively in work contexts, we tried to understand the perspectives for the constitution of e-moderator's autonomy in online teaching and learning. The reflections involve teacher training and autonomy in this time of increasing use of the Internet for formal education; Teacher presence and teacher roles throughout the evolution of Distance Education; And necessary re-signification of the teacher knowledge to act in the online learning courses, taking into account the concept of politeaching, in order to

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos Linguísticos. Aluna do Programa Doutoral Multimídia em Educação, da Universidade de Aveiro. Professora de Ensino e Aprendizagem do Português, do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará. E-mail: [jailmabulhoes@yahoo.com.br](mailto:jailmabulhoes@yahoo.com.br).



support the discussion about e-moderating. It was observed that, given the characterization of online education, teaching autonomy is only fully developed if is related to the autonomy of the other networking members of a distance course, as the instructional designer, the tutors, the coordinators and, especially, the learners.

**Key-Words:**

Reflective teacher training. Teacher autonomy. Online education. E-moderator.

**Introdução**

A partir de uma experiência com prototipagem de curso a distância em mídia social, deparou-se com novos conceitos sobre a atuação do professor nessa geração em que a Educação a Distância é desenvolvida na rede Internet, usando ferramentas da Web 2.0. Dentre esses novos conceitos, o de *e-moderador* atraiu a atenção por exatamente mostrar que o professor em ambiente on-line precisa assumir novas perspectivas, saberes e habilidades para orquestrar o processo de aprendizagem.

Pensando nesses novos saberes em um processo de resignificação docente, acredita-se que seja relevante promover algumas reflexões iniciais sobre a autonomia do professor em contexto on-line, focando nessa figura docente de e-moderador, tão urgente e necessária para um trabalho que supere a visão da Educação a Distância como um trabalho instrucionista, e estabelecendo-a como aprendizagem colaborativa em rede.

Nesse sentido, este artigo assume como objetivo principal esboçar reflexões sobre a autonomia docente em contexto on-line a partir da discussão sobre conceitos de autonomia e formação docente (CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2006; ALARCÃO, 2005), presença e papéis docentes na Educação a Distância (ANDERSON; DRON, 2011; MATTAR, 2013) e perspectivas para a formação da autonomia do professor como moderador no ensino e aprendizagem on-line (SALMON, 2013; GUNAWARDENA; MCISAAC, 2003), como apresentar-se-á a seguir.

**1 Formação e autonomia docente em época de aprendizagem on-line**



Em se tratando da época em que vivemos, com a oferta cada vez mais crescente de cursos pela Internet, questiona-se: *qual a relevância da autonomia do professor no processo educativo?* Trata-se de uma questão que pode mobilizar discussões de ordem política, social e pedagógica sobre a função docente nos dias de hoje, por isso, importa levantar algumas reflexões sobre a constituição da autonomia do professor para o exercício do ensinar numa sociedade em que se está construindo o trabalho em rede com usos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (COLL; MONEREO, 2010).

De início, importante é esclarecer porque também tratar de formação docente para se discutir sobre autonomia neste texto. Acredita-se que a discussão sobre a constituição autônoma do professor perpassa pelos postulados de formação (inicial e em serviço) de um profissional reflexivo. A esse respeito, Alarcão (2005) afirma:

os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Ou seja, docentes reflexivos ultrapassam a concepção de “transmissão” de conteúdo” em sua atuação e, a partir da interação com seus pares, equipe pedagógica, alunos e comunidade escolar, de uma forma geral, conseguem refletir sobre sua prática, com o intuito de (re) criar estratégias a partir do confronto com suas próprias ações, crenças e saberes.

A respeito dessa cultura reflexiva que está (ainda) se instalando como concepção de formação docente, destaca-se também Donald Schön, cujo trabalho teve (e tem) grande destaque nesse âmbito de discussão. As contribuições deste estudioso inspiram a proposição de um modelo de formação profissional baseada na reflexão *na e sobre* a própria prática, além da reflexão sobre a reflexão na ação. A esse respeito, Pimenta (2006) postula que Schön “propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática* [...] na valorização da prática profissional como momento de



construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2006, p. 19). Trata-se de “um conhecimento na ação”.

Refletindo sobre esse conceito de problematizar a partir da própria ação para produzir conhecimento sobre a prática pedagógica, possibilitando a reconstrução metodológica a partir dos próprios erros ou acertos, elege-se a sala de aula como um espaço privilegiado que permite ao docente integrar e desenvolver novas competências, haja vista que isso só é possível quando há reflexão e experimentação de novos processos.

Este tipo de formação permite ao professor não apenas conhecer melhor sua prática e seu objeto de trabalho, mas também a conhecer-se melhor, num processo de autoconhecimento (GHEDIN, 2006), questionar os recursos pedagógicos disponíveis, o próprio livro didático, e desenvolver progressivamente sua autonomia. Portanto, para pensar em autonomia, não se pode deixar de discutir sobre a formação e atuação reflexiva do professor, demonstrando que “a reflexão sobre ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, 2005, p. 82-83).

Ao entender a necessidade da formação do professor reflexivo, relaciona-se a uma concepção de autonomia não mais como competência técnica numa determinada área ou sobre um objeto de conhecimento em específico (CONTRERAS, 2002), que leva a “uma fragmentação, individualismo e em uma compreensão de que a melhoria da educação implicará na soma de esforços individuais” (MARTINS, [s.d.], p. 09). Aponta-se para uma compreensão de autonomia que se constitui processualmente (PACHECO, 2010) e em rede (MARTINS, [s.d.]), como participação e colaboração democrática, na formação de um profissional reflexivo e intelectual crítico (CONTRERAS, 2002).

Pensada nesse sentido, a autonomia torna-se processo reflexivo a partir da atuação do sujeito docente na coletividade e torna-se um bem necessário e, ao mesmo tempo, distante, haja vista que, tal como adverte Contreras (2002), os trabalhadores docentes têm sua autonomia comprometida devido à história de subordinação por meio de alterações estruturais (há desvalorização da figura do professor, há fragmentação da



ação docente, dado que há outras funções criadas na escola para gerir e fiscalizar, como diretor e supervisores técnicos, há burocratização do trabalho docente etc.) e também limites sociais definidos historicamente, como a forma de organização da sociedade e, conseqüentemente, da escola.

Mesmo pensando nisso, e concordando com José Contreras, é preciso sinalizar para a formação do professor autônomo, compreendendo essa “autonomia” para além de um sujeito que age de forma independente por ter conhecimento, formação especializada e oportunidades para tanto. Essa autonomia aqui referida relaciona-se à prática docente reflexiva (ALARCAO, 2005), a uma caracterização de prática que já inicia na formação inicial de nossos alunos, com o intuito de direcioná-los para a construção da autonomia no exercício profissional (CONTRERAS, 2002).

Face a esse entendimento, discute-se sobre o desenvolvimento da autonomia do professor nesta época de educação on-line, em que há a popularização das ferramentas Web 2.0. Neste cenário, reflete-se: *Como o professor desenvolve ou exerce a autonomia num contexto online em que se mantém distante no tempo e espaço de seus alunos?*

Tal questão se revela necessária porque os papéis docente e discente na educação on-line são (e devem ser) ressignificados, havendo assim a necessidade de um professor que construa sua autonomia em face do desenvolvimento da autonomia do aprendiz. É imperativo discutir sobre esse profissional que precisa superar modelos de docência aprendidos por experiências pessoais ou mesmo nos modelos vistos em sua formação (GUEDES, 2006), a fim de se construir como reflexivo e, assim, poder contribuir para a formação de alunos também reflexivos e autônomos, que tomam controle de sua aprendizagem a partir do equilíbrio entre independência para escolher seus caminhos, competência/habilidades para se engajar numa situação de aprendizagem, e adequado acesso tanto ao professor e aos colegas, quanto aos recursos e aplicativos necessários para se efetivar a aprendizagem (BAYNTON, 1992).

Em suma, é pela busca de um entendimento da educação a distância on-line como um processo singular, cujas peculiaridades precisam ser atendidas na organização de uma situação de aprendizagem e no tipo de atuação e intervenção do professor, é pertinente que se deva discutir sobre a formação da autonomia e de que forma esta se manifesta e se consolida na prática docente.



## 2 Atuação e presença docente na Educação a Distância (EaD)

Para se abordar a questão da constituição da autonomia docente nos processos educativos on-line, de início, aponta-se que é preciso delinear como se desenvolveu a função do professor em virtude das fases e modelos da educação a distância, que evoluíram de acordo com as abordagens e teorias de aprendizagem e em termos das tecnologias utilizadas para viabilizar o processo de comunicação e informação entre professores e alunos. Com a evolução, também o papel do professor passou a ser compreendido de forma diferente.

Além do papel docente, considera-se importante também destacar de que forma se deu (se dá) a presença de ensino do professor ao longo do desenvolvimento da EaD, e, principalmente, como esta presença é marcada neste período de intenso desenvolvimento tecnológico. Anderson (2004) chama de presença de ensino do professor, a facilitação e direcionamento dos processos individuais do aluno, a fim de que este alcance resultados de aprendizagem significativos.

A esse respeito, Anderson e Dron (2011), ao delinear a existência de três gerações pedagógicas da EaD, também destacam, além da teoria de aprendizagem a que se ancoram, os tipos de tecnologias utilizadas, vantagens e desvantagens de cada modelo, e a forma como a presença docente é marcada em cada uma delas. Sobre a atuação do professor, verifica-se que, ao longo da história, sua presença passou de reduzida a uma ampla atuação como um sujeito que trabalha em colaboração com o aprendente.

Diante do postulado de Anderson e Dron (2011), as gerações por ele mencionadas estão resumidas no seguinte quadro:

Teoria/abordagem de aprendizagem	Tecnologias usadas	Presença docente
Behaviorismo	Papel e correio	Presença criada pela produção do material enviado por correspondência.
Cognitivismo	Rádio e TV	Presença criada por meio da voz ou em gravação de vídeos com registro de linguagem verbal e corporal.

<b>Construtivismo</b>	Tecnologias eletrônicas e mídias off-line	Presença criada pela mediação, orientação, parceria.
<b>Conectivismo</b>	Internet e mídias on-line	Presença criada pela orientação e trabalho colaborativo na produção dos conteúdos de estudo.

**Quadro 1:** Os modelos em EaD

Tendo em vista essas diferentes formas do professor marcar presença nos cursos de EaD, faz-se importante levantar reflexões sobre as mudanças ocorridas no papel docente ao longo dessa evolução, culminando na compreensão da função do professor atualmente como instrutor ou, como nas palavras de Salmon (2013), um e-moderador<sup>2</sup>.

Na perspectiva do entendimento da função ocupada e desempenhada pelo professor em cada um dos modelos pedagógicos vistos, vale observar a figura abaixo:



**Figura 1:** A função do professor na EaD

Na perspectiva do modelo pedagógico behaviorismo-cognitivismo, há a presença de um professor cujo papel é reduzido a um transmissor de conteúdos com a presença marcada apenas no material produzido. Assim, verifica-se uma relação unidirecional em que um professor/instrutor prepara todo o conteúdo a ser disposto pelo aluno, sendo este compreendido como um sujeito passivo, cujo exercício é responder a atividades prontas e estabelecidas em cursos previamente totalmente estruturados.

Já no que diz respeito ao modelo Construtivista, observa-se a figura de “a guide, helper, and partner where the content is secondary to the learning

<sup>2</sup> E-moderator no Inglês.



process”<sup>3</sup>(KANUKA e ANDERSON, 1999, p. 5), cujo papel é de monitoramento e retroalimentação (orientações das atividades, presença on-line constante, busca de estratégias criativas para mediar discussões e avaliar a aprendizagem dos alunos, comunicar-se com os participantes mais ausentes por meio de mensagens de motivação e incentivo, sumarizar assuntos discutidos em grupos, esclarecer comandos de tarefas, restabelecer desafios ou desfazer possíveis mal-entendidos, além de fazer constante feedback aos alunos).

Por fim, no modelo Conectivista, o docente assume um papel de amigo crítico e coadjuvante (MATTAR, 2013), haja vista que nessa perspectiva, a interação na Educação a Distância move-se para além de consultas individuais do aluno com o professor, como ocorre na Pedagogia Cognitivo-Behaviorista, ou de interações e trabalhos cooperativos e colaborativos em grupos nos ambientes de ambientes, tal como caracterizado no modelo Construtivista (ANDERSON; DRON, 2011). Com o Conectivismo, o professor conta com a colaboração do aluno para definir, gerar e organizar o conteúdo (MATTAR, 2013).

Diante do exposto, destaca-se que, tal como apontam Anderson e Dron (2011), nenhum desses modelos foi superado, podendo ainda serem identificados em muitos cursos ofertados na modalidade EaD. Nesse sentido, a discussão aqui se delinea a partir do papel que o professor assume em função do desenvolvimento da Web 2.0 e diferentes ferramentas e ambientes de aprendizagem.

É nesse sentido, e pensando que a forma de marcar a presença do professor, de acordo com as tecnologias utilizadas atualmente em EaD, está relacionada à autonomia docente, é que buscar-se-á discutir na próxima seção sobre a formação da autonomia do e-moderador do processo de ensino e aprendizagem na educação on-line.

### **3 Sobre a formação da autonomia do professor como moderador no ensino e aprendizagem on-line**

---

<sup>3</sup>“Um guia, ajudante e parceiro, em que o conteúdo é secundário para o processo de aprendizagem” (Tradução Nossa).



Para discutir sobre a formação da autonomia do professor em contextos de ensino e aprendizagem on-line, é necessário, de início, problematizar os desafios e limitações docentes, considerando que na educação on-line em contexto brasileiro, principalmente, o trabalho de mediação é feito por um professor da disciplina e um ou mais tutores.

A esse respeito, destaca-se que a atuação do docente na EaD, caracterizado pelo uso de tecnologias e ferramentas da Web 2.0, não é a mesma que na educação presencial. Há necessidade de uma (re) aprendizagem docente (MILL; ABREU-E-LIMA, 2013) com habituação à estrutura da educação em ambiente on-line e suas complexidades, além da necessidade de desenvolver novos saberes (MILL, 2012). Assim, o professor, a partir da experiência com o ensino a distância, ressignifica sua prática, desenvolvendo novos saberes necessários para atuarem um novo e complexo espaço de aprendizagem.

Mill e Abreu-e-Lima (2013) postulam que uma das limitações para essa (re) aprendizagem docente se deve à polidocência<sup>4</sup> característica da educação a distância, haja vista que as tarefas de mediação pedagógica são divididas entre professor e tutores (presenciais ou virtuais). Mill (2012), inclusive, menciona que a educação a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa, ou seja, trata-se de um conjunto de profissionais articulados para o desenvolvimento do trabalho, caracterizando, assim, a polidocência.

Tutores e professores, ao menos na teoria, trabalham de forma colaborativa e assumem funções relevantes. Os primeiros atuam como auxiliares, enquanto os últimos são responsáveis pela disciplina. O trabalho de organização, que por vezes é feito apenas pelo professor, é pressuposto ser desenvolvido em conjunto com os tutores, de modo que não caiba a estes apenas a parte interventiva.

Pensando nessa relação polidocente e em suas implicações, sem abordar diretamente as relações com os outros membros da equipe de um curso a distância,

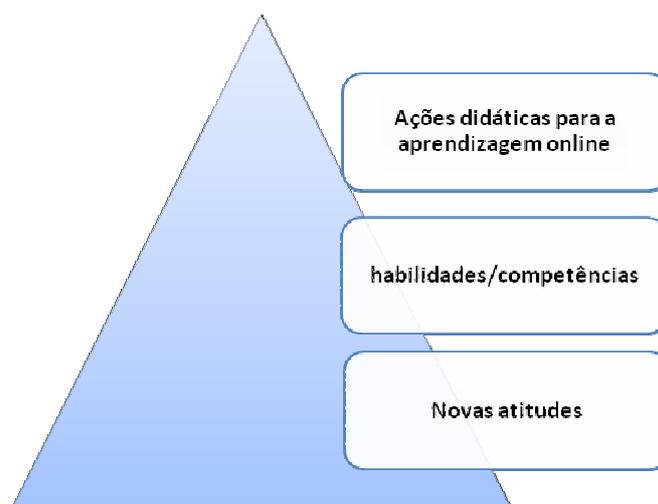
---

<sup>4</sup> “Constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes” (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16).



como o designer instrucional, o técnico em tecnologia e os/as coordenadores/as, cujas orientações devem ser ouvidas e atendidas pelo docente responsável, discorre-se sobre como se expressa a autonomia do professor, principalmente em que medida essa autonomia se relaciona com a emergência de um docente que, a despeito da presença de tutores, deva se assumir como um moderador on-line, numa perspectiva de aprendizagem em que o mais relevante e central é a mediação para a construção do conhecimento pelo aluno (SALMON, 2013).

Salmon (2013) chama os docentes on-line (on-line teachers) de Eletronic moderators ou E-moderators e explica que este conceito engloba um novo meio de orquestrar a aprendizagem. Acrescenta que “e-moderar” deve ser entendido como verbo de ação, tal como no processo de ensinar e aprender. Portanto, argumenta sobre o que seja necessário ao docente nessa perspectiva:



**Figura 2:** Novos saberes para um moderador on-line

O uso da pirâmide parece o melhor meio de delinear essa aprendizagem necessária, tendo como base o desenvolvimento de novas atitudes para a ressignificação das habilidades docentes e ações didáticas (que envolvem, de certo, novos saberes pedagógicos). Obviamente que este processo deve passar também pela formação de professores reflexivos para o ensino e aprendizagem em ambiente on-line, tal como mencionado na primeira seção deste texto, mas, sobretudo, acredita-se que essa formação se dê principalmente na prática autoavaliativa, a partir de erros e de acertos,



tanto no uso dos recursos, quanto nas estratégias de envolvimento e mediação da aprendizagem.

Pensa-se que um e-moderador também se constrói a partir de sua própria aprendizagem e descobertas sobre o processo de moderação na aprendizagem dos alunos em um curso a distância. E é exatamente nessa constituição (e reconhecimento) da identidade de moderador on-line que se percebe sua autonomia sendo desenvolvida em um trabalho polidocente, pois um e-moderador (compreendido neste texto como o professor do curso) não significa assumir-se como o único responsável pela dinâmica de aprendizagem e diálogo pedagógico, mas saber delegar funções e trabalhar de forma colaborativa (SALMON, 2013).

Autonomia no sentido apontado por Pacheco (2010) e Contreras (2002), como característica processual que se desenvolve por meio da participação democrática e da colaboração dos vários sujeitos que formam uma comunidade de aprendizagem é um elemento extremamente relevante em contextos on-line, principalmente porque a autonomia do professor deve se dar em relação à construção da autonomia discente.

Em se tratando de Educação a Distância, principalmente nestes tempos de aprendizagem on-line, pesquisa-se e escreve-se muito sobre a autonomia do aprendente (JACOBSEN et al., 2011; GOTTARDI, 2015; MOORE, 1973, SANTOS; CAMARA, 2010) e fala-se pouco sobre a autonomia docente; no entanto, importante é destacar que, em uma perspectiva colaborativa, o aluno não desenvolve sua autonomia sozinho, de forma individual e solitária. A independência do aluno, entendida a partir de conceitos como autorregulação<sup>5</sup> e aprendizagem autodirigida (WEDEMEYER<sup>6</sup>, 1977, 1981 apud GUNAWARDENA; MCISAAC, 2003), é desenvolvida por meio de uma relação mais interativa com o professor (o e-moderador.)

---

<sup>5</sup> De acordo com Delen e Liew (2016), a capacidade de regular as próprias ações em um processo de aprendizagem é o que mais contribui para a aprendizagem do aluno. Nos contextos educacionais modernos (como o contexto on-line da educação a distância), a autorregulação passa a ser cada vez mais relevante, devido à perspectiva do ensino centrado no aluno.

<sup>6</sup> Entende-se que, embora tenham se passado quase 40 anos das publicações de Charles Wedemeyer, considerado o pai da Educação a Distância Americana, sua visão sobre liberdade de escolha do aprendente, equidade e acesso, é pertinente e relevante para o entendimento da educação on-line atualmente.



É na perspectiva interativa que professor e aluno buscam diminuir a distância transacional<sup>7</sup>, i. e., a distância pedagógica. De acordo com Gunawardena e McIsaac (2003, p. 361) na teoria de Michael Moore, “this distance is determined by the amount of dialog which occurs between the learner and the instructor, and the amount of structure which exists in the design of the course”<sup>8</sup>, ou seja, quanto mais diálogo e mais interativo o curso, menor a distância transacional, e, conseqüentemente, uma diminuição no controle do e-moderador.

Levando em consideração esse conceito de distância transacional e sua efetiva contribuição para um processo focado na aprendizagem do aluno, com a presença social de um e-moderador que produz e abre espaço para a criação de materiais e organização estrutural a partir da interação com os outros profissionais do curso, inclusive o tutor, bem como, ao longo do processo de ensino e aprendizagem marca presença on-line constante e busca estratégias criativas para mediar aprendizagens e envolver alunos de diferentes contextos, ajudando-os a tomar o controle de sua aprendizagem, pode parecer demonstrar que o e-moderador perde um pouco de sua autonomia, comum nas classes regulares; todavia, na perspectiva da aprendizagem on-line em rede, o professor passa a fazer parte de um time. É exatamente nesse sentido que há o desenvolvimento da própria autonomia docente, na perspectiva de “uma autonomia social, aspirando à democracia participativa” (CONTRERAS, 2002,p.216).

### **Considerações finais**

A partir do estudo apresentado, verificou-se que o trabalho docente em contexto on-line ainda é um campo fértil para pesquisa e discussões. Desta forma, o assunto autonomia docente, tal como outros assuntos relacionados ao papel e à formação do professor na polidocência virtual, parece, embora relevante, ainda pouco tratado.

---

<sup>7</sup> “Esta distância é determinada pela quantidade de diálogo que ocorre entre alunos e professores, bem como o montante de estrutura existente no desenho do curso”. (Tradução Nossa).



Acreditando que não há respostas prontas sobre o ser docente nessa modalidade educacional, destaca-se que as discussões apresentadas neste texto não têm como objetivo apontar caminhos ou respostas, porém “plantar uma sementinha” para a necessidade de estudos de campo sobre como o docente on-line concebe sua autonomia, principalmente em relação à formação de alunos também autônomos.

Se há tanto para o aluno desenvolver na educação on-line para constituir-se como sujeito ativo e autônomo de sua aprendizagem, há tanto mais para o professor aprender sobre a necessidade de ser um autônomo reflexivo nesta modalidade de ensino e aprendizagem, de modo a superar o trabalho com “pacotes instrucionais” prontos e desenvolver seu papel reflexivo sobre a engenharia didática (design instrucional) de um curso on-line, levando em consideração que, embora, não presentes fisicamente, seus alunos são sujeitos com saberes e necessidades diferentes que precisam ser tomadas em consideração.

Para finalizar e compreendendo que o debate acerca desse assunto deve continuar, argumenta-se que, como professores, precisamos pensar na formação de nossa autonomia, principalmente (se) nos assumindo como docentes em ambiente on-line. Nesta geração multimídia, nosso “saber-fazer” se ressignifica, tal como nossas relações em equipe de trabalho, se desfragmentando para tornarem-se relações em rede, conectadas.

O sentido de emancipação que carrega o termo autonomia também recebe ressignificação porque, em aprendizagem on-line, ela não se resume apenas a poder de decisão, à liberdade de seleção e produção de material, mas se desenvolve de forma progressiva em função da perspectiva da relação dialógica entre moderador e aprendentes. Uma percepção de autonomia num sentido de independência do outro, seja ele o tutor, o designer instrucional ou até mesmo o próprio aluno, não se encaixa na perspectiva acentuada nos estudos e caracterização da educação da Distância em contextos on-line. Assim, a autonomia só se desenvolve plenamente se compreendida e ligada à autonomia dos outros sujeitos da rede construída em torno de um curso a distância.

## **Referências**



ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto, 2005.

ANDERSON, Terry; DRON, Jon. **Tree generations of distance education pedagogy.** International Review of Research in Open and Distance Learning. Vol. 12.3, 2011. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ANDERSON, Terry. **O processo de ensino num contexto de aprendizagem online.** [s.l.], 2008. Disponível em: <https://www.slideshare.net/isabepaiva/o-processo-de-ensino-num-contexto-de-aprendizagem-online-terry-anderson>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BAYNTON, Myra. **Dimension of control in distance education,** 1992. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649209526783?journalCode=hajd20>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

COLL, César; MONEREO, Carles et all. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** São Paulo: Artmed, 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEN, E.; LIEW, J. **The use of interactive environments to promote self-regulation in online learning: A Literature Review.** Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2016/2-1463398275.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOTTARDI, M. de L. **A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno.** RBAAD, v. 14, 2015. Disponível em: <[http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08\\_A\\_AUTONOMIA\\_NA\\_APRENDIZAGEM.pdf](http://seer.abed.net.br/edicoes/2015/08_A_AUTONOMIA_NA_APRENDIZAGEM.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2017.

GUNAWARDENA, C. T.; MCISAAC M. S. **Distance education,** 2003. Disponível em: <<http://www.aect.org/edtech/ed1/14.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006

JACOBSEN, A.; PEREIRA, M.; DALMAU, M.; NUNES, R.; ROCHA, R.; BIANCHI, I. **Autonomia do aluno na educação a distância: o caso do Curso de Administração a distância da USFC.** GUAL, Florianópolis, v.4, n. 2, p.53-73, mai/ago. 2011.



KANUKA, H.; ANDERSON, T. Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. **Radical Pedagogy**, 2(1), 1999.

Disponível em:

<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.506.5182&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

MARTINS, Elita B. A. **A autonomia do trabalho docente: possíveis significados “lá” e “aqui”**. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0169.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs**. teccogs n. 7, 156 p, jan.-jun, 2013. Disponível em:

[http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao\\_7/2aprendizagem\\_em\\_ambientes\\_virtuais-joao\\_mattar.pdf](http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2013/edicao_7/2aprendizagem_em_ambientes_virtuais-joao_mattar.pdf).> Acesso em: 02 nov. 2016.

MILL, D. ; OLIVEIRA, M.; RIBEIRO, L (orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 33-46, Janeiro/Abril 2013. Disponível em: <

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23757>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

MOORE, M. G. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of higher education*. 44, 1973, 66–69.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2010

PIMENTA, Selma. Construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SALMON, G. **E-moderating, the key to teaching and learning online**. 3rd edition. Routledge, 2011.

SANTOS, R.; CAMARA, M. **Autonomy on distance learning: reflections over the learner’s role**. Disponível em:

<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/ing/252010174412.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 21,  
p. 35 - 50, ago./dez. 2016. ISSN - 2238-921-0**

WEDEMEYER, C. **Learning at the back door:** reflections on nontraditional learning in the lifespan. Madison, WI: University of Wisconsin, 1981.

\_\_\_\_\_. Independent study. In A. S. Knowles (Ed.), **The international encyclopedia of higher education.** Boston: Northeastern University, 1977.