

PROCESSOS FORMATIVOS MEDIADOS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS EM REDE: A EDUCAÇÃO *ONLINE* EM QUESTÃO

Cláudia Helena dos Santos Araújo – Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
helena.claudia@gmail.com

Joana Peixoto – Doutora em Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ PUC Goiás
joanagynn@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação acerca da constituição político-pedagógica da educação a distância e docência *online* nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O objetivo é caracterizar e analisar a docência *online* na educação a distância no modelo adotado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) a partir de uma abordagem instrumental. De natureza qualitativa e de caráter exploratório, a pesquisa de campo teve como lócus de observação a prática docente e a atuação dos sujeitos educativos envolvidos em um curso de especialização *lato sensu* em “Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos” a fim de se caracterizar e analisar a atuação dos docentes (tutores) no trabalho pedagógico de constituição político-pedagógica da docência *online*. Os instrumentos de coleta de dados foram as observações realizadas no desenvolvimento do curso. O curso em questão foi desenvolvido pela UAB em parceria com a Universidade de Brasília (UnB). A fundamentação teórica adotada nessa pesquisa é a abordagem instrumental proposta por Pierre Rabardel para analisar os elementos constituintes do trabalho pedagógico na docência *online*. Esta abordagem instrumental foi utilizada para estudar e entender as contribuições do docente e o uso o mesmo realiza dos instrumentos nos processos de ensino e aprendizagem. Sua pertinência está relacionada com o contexto tecnológico em evolução, no qual o lugar do instrumento se torna meio de inserção do conteúdo e de condução das atividades de ensino e de aprendizagem. Destaca-se, entretanto, que a educação *online*, em específico, desenvolvida pelo Sistema UAB torna mais acentuada a fragmentação do trabalho docente. Os resultados concluídos a partir da análise dos estudos sobre as práticas docentes *online* permitiu inferir que a educação *online* não se distingue da educação presencial, no que diz respeito aos elementos constituintes do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: EAD. Docência *Online*. Abordagem instrumental.

Introdução

O presente artigo trata de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica e análise da prática docente em um curso de especialização *lato sensu* em Educação de Jovens e Adultos ofertado no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB).

A pesquisa aqui retratada e seus estudos teóricos serviram de base para posterior pesquisa de doutorado teve como objetivo caracterizar e analisar a docência *online* na educação a distância, observando a sua constituição político-pedagógica¹.

Para atender ao objetivo proposto, este artigo apresenta a constituição político-pedagógica no cenário histórico da EAD; um diálogo com os dados da pesquisa ao percorrer da empiria à teoria – a EAD no Sistema UAB, bem como a análise do discurso da docência *online* num perspectiva tecnocêntrica.

A constituição político-pedagógica da EAD: cenário histórico.

Situar historicamente o surgimento da EAD no Brasil exige evocar a experiência da Universidade de Brasília (UnB) com a educação a distância quando, nos anos de 1970, realizou convênio com a *Open University*. Em 1989, a EAD se firmou na UnB graças à criação do Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD).

Na década de 1990, foi realizado o I Seminário Internacional sobre “As Novas Tecnologias na Educação e na Educação Continuada: A Educação sem Distância para o século XXI”. Em 1994, a UnB promoveu o I Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância. Em 1998, esta universidade apresentou o projeto denominado “A Universidade do Centro-Oeste (UnivirCO)”, na forma de um consórcio que envolvia as universidades públicas da região, que tinha sede na UnB e criava a UnB Virtual.

Em 2000, foi criada a Universidade Virtual do Brasil (UniRede) com a finalidade de oferecer, por meio da implantação de infovias e mídias integradas, aplicações voltadas para o Ensino Superior Público, utilizando internet, videoconferência e outras mídias educacionais.

Sobre a oferta de cursos a distância, o Decreto n° 5.622, de 19 de dezembro de 2005, caracteriza a educação a distância

[...] como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e

¹ A pesquisa intitulada “Elementos constituintes do trabalho pedagógico na docência online” obteve financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e integra o grupo de pesquisa KADJÓT, coordenado pela Dra. Joana Peixoto.

tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O decreto referido delegou competência às autoridades integrantes dos sistemas de ensino de que trata o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, para promover os atos de credenciamento de instituições no âmbito de suas atribuições.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o intuito de oferecer cursos e programas de educação continuada superior, na modalidade a distância, pelas universidades públicas brasileiras (BRASIL, 2006). Como explica Dias e Leite (2010, p. 27), “[...] não é uma nova instituição de ensino e se articula com os governos estaduais, municipais e instituições públicas de Ensino Superior, com ação prioritária na formação inicial e continuada de professores da educação básica”.

Neste modelo do Sistema UAB, os docentes são considerados prestadores de serviço, sem vínculo com as instituições que oferecem os cursos a distância.

Sendo assim, a partir do momento em que se divide a função docente em diversas atribuições, muitas vezes sem a integração própria de um trabalho em equipe, a totalidade do trabalho pedagógico pode ser desconsiderada, o que compromete a qualidade dos cursos oferecidos.

Da empiria à teoria: a EAD no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A revisão bibliográfica realizada na pesquisa aqui abordada demonstra que os cursos disponibilizados em EAD são muito diversificados: ora se apresentam como cursos prontos para alunos realizarem individualmente, ora em pequenos ou grandes grupos, em parcerias e consórcios – como são na Universidade Virtual Brasileira e na Universidade Virtual do Centro Oeste, ora como modelos de aulas por teleconferência, com aulas gravadas e tutoria, entre tantos outros.

A variedade não apenas de formato curricular, mas também da própria organização pedagógica desses cursos, leva ao questionamento sobre as implicações didáticas da docência *online*, principalmente porque, nas experiências correntes desta modalidade de ensino, tais aspectos são negligenciados. Desse modo, são várias as inquietações decorrentes da prática de ensino em questão.

O distanciamento nas relações entre os atores envolvidos na criação e no desenvolvimento dos cursos no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) produziu

questionamentos sobre a comunicação, sobre as participações dos alunos nos fóruns e nas atividades.

As situações de ensino vivenciadas por tutores expõem as fragilidades do Sistema UAB cujas estruturas de gestão estão baseadas no fordismo, como apresenta Belloni (2009), ou seja, o sistema segue uma ordem industrial fundamentada na racionalização, divisão do trabalho e oferta em massa. Segundo Belloni (2009, p. 8),

O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX, até que as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista foram demonstrando seu esgotamento. O avanço tecnológico aparece como elemento-chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista.

Tal modelo, característico do Sistema UAB e predominante no Brasil, baseia-se na divisão de tarefas atribuindo funções distintas a cada um dos atores docentes. Isso revela uma forma de pensar a educação de modo racionalizado e instrumental, em que o processo de ensino é segmentado.

Na concepção de Belloni (2009), trata-se do “professor coletivo”, que representa vários docentes com funções diferenciadas: o autor que prepara o material didático do curso e o tecnólogo educacional que assegura clareza e organização ao material didático.

Logo, no contexto das funções de acompanhamento do processo de aprendizagem, surgem outras presenças: do tutor a distância, do tutor presencial, do coordenador de polo, do coordenador de tutoria e do docente orientador, entre outras.

Em outras palavras, nesse modelo de EAD, o tutor a distância é responsável pela orientação dos estudos nos ambientes *online*, ou seja, é ele quem se comunica com os alunos para orientar sobre a realização das tarefas de estudo. E é outro profissional, o docente conteudista, quem elabora o material didático dos cursos.

A fragmentação não é confirmada apenas pela divisão de tarefas docentes, mas também pelo desconhecimento do conteúdo por parte do tutor a distância, na maioria das vezes, e pela ausência de diálogo entre a equipe de trabalho que atua na EAD.

Esta divisão baseada num modelo fordista (BELLONI, 2009; FEENBERG, 2010; TOSCHI, 2004) tem como consequência a formação superficial do docente, sem efetiva reflexão teórica.

Como sustenta Barreto (2003), é possível perceber um aligeiramento de sua formação em meio à sociedade tecnológica. Analisando o uso da EAD sobre tal ponto de vista,

percebemos na Secretaria de Educação a Distância (SEED)² do Ministério de Educação (MEC) e na Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pela EAD e pelo Sistema UAB, a priorização da formação para o trabalho docente nesta modalidade e a utilização cada vez mais frequente dos termos *atividade e tarefa* para o trabalho docente, acentuando o esvaziamento de sua função intelectual.

Essa característica é observada na experiência do curso de especialização *lato sensu* analisado nesse artigo.

Uma experiência de especialização *lato sensu* no Sistema UAB.

Na constituição de uma análise política e sócio-histórica, Belloni (2009) discorre que o uso das TICs tornam mais complexos os processos de ensinar e de aprender, exigindo uma segmentação do ato de ensinar em diferentes e múltiplas tarefas.

A perspectiva de compreensão proposta no presente artigo reside sobre aspectos pedagógicos desenvolvidos na EAD, partindo do entendimento de que as mídias digitais podem oferecer à educação possibilidades diversas de ensinar e de aprender, em particular, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Nos processos educativos em geral, o docente é o principal sujeito na mediação do processo de ensino e de aprendizagem. Nos modelos habituais de educação *online*, além do docente, o tutor realiza também a mediação pedagógica.

Além disso, o aluno tem a possibilidade de assumir um protagonismo nos processos de aprendizagem, pois prevalecem os tempos e os espaços no qual esse se encontra afastado da presença física do docente.

Em contrapartida, a apropriação dos diferentes momentos de aprendizagens múltiplas como recurso para a implementação de uma educação de qualidade fica comprometida pelo modelo do Sistema UAB. Este propõe diversas funções estanques para o trabalho docente. Segundo esse modelo, há o docente autor que prepara o material didático do curso e/ou tecnólogo educacional – que assegura clareza e organização ao material didático.

Há ainda que se falar das funções de acompanhamento do processo de aprendizagem, por meio de diferentes atores: o tutor a distância, o tutor presencial, o coordenador de polo, o coordenador de tutoria, o professor orientador, dentre outros.

Para Belloni (2009), essa divisão do trabalho segue uma forma de pensar a educação de modo racionalizado e instrumental, no qual o processo de ensino é segmentado.

² A Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação foi extinta no dia 18 de janeiro de 2011.

Em outras palavras, a docência na EAD recebe diversas nomenclaturas como professor, tutor, assistente pedagógico, assistente de coordenação, auxiliar administrativo, estagiário, bolsista, entre outros. Essas denominações expressam a desqualificação do trabalho docente, que ao ser fragmentado, fragiliza sua intervenção no processo de ensino e aprendizagem (ALONSO, 2010; BARRETO, 2003).

Apresenta-se como experiência de pesquisa o curso de especialização *lato sensu* em “Educação na diversidade e cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, que teve como público alvo professores e profissionais em EJA da rede pública de ensino do Distrito Federal e de Goiás. Ofertado a distância para os polos UAB/UnB de Santa Maria-DF, Ceilândia e Anápolis, o curso teve duração de 13 meses, totalizando 350 alunos.

Conforme o projeto do curso (UNB, 2009), a carga horária era de 20 horas semanais, sendo quatro horas dedicadas ao polo (laboratório de informática e estudo coletivo presencial) e 16 horas de trabalho individual junto ao ambiente do curso, ou seja, na plataforma MOODLE³.

O curso foi compreendido por dez módulos teórico-práticos compostos de fóruns, oficinas virtuais, quatro encontros presenciais e *webconferências* com o objetivo de propiciar aos alunos, a vivência de práticas educativas em sistemas distintos de ensino⁴.

No que pertine à metodologia do curso, seu projeto se sustenta em um percurso de aprendizagem dos professores-alunos a partir do diagnóstico da realidade vivida em seus momentos pedagógicos na EJA. As oficinas pedagógicas foram definidas como estratégia formativa por permitir a construção coletiva do saber, a troca de experiências, o confronto de realidades por meio da sensibilização, reflexão e participação, com orientação teórica baseada em Paulo Freire, tendo em vista que esse propõe uma educação libertadora e o respeito à diversidade cultural.

No curso em tela, os módulos foram criados antes mesmo do início do curso. Após o início do curso, coube a cada docente intitulado “conteudista” apenas o aprimoramento dos conteúdos, na medida em que foram realizados os debates nos fóruns. Coube ao tutor a

³ O MOODLE (software livre) é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado por instituições de ensino para promover cursos de formação a distância.

⁴ Os temas abordados nos diversos módulos foram: Concepção de Educação a Distância - EAD em Comunidade de Trabalho/Aprendizagem em Rede na Diversidade – CTARD, Ferramenta *moodle* e Portais; Introdução Conceitual para a Educação na Diversidade e Cidadania; Educação para Populações Específicas; Educação de Temas Específicos; Avaliação; Sujeitos da EJA Trabalhadores; EJA Trabalhadores, Legislação e Políticas Públicas em Educação; Aspectos político-pedagógicos da EJA Trabalhadores; EJA Trabalhadores e o mundo do trabalho e Transformando a realidade: Projeto de Intervenção Local (PIL) integrado e participativo em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade.

distância, o acompanhamento da discussão sobre os textos, bem como responder às dúvidas dos alunos nos fóruns no que dizia respeito ao conteúdo.

As participações e dúvidas dos tutores eram mais relacionadas a como avaliar, conforme se nota nas trocas de mensagens: “A avaliação dos alunos baseando-se nas produções obtidas nos fóruns é bem subjetiva. Não dá para colocarmos uma regra engessada, até porque cada turma tem um perfil” (Tutor a distância 1).

Ainda com relação à avaliação, outro tutor questionou se os critérios foram definidos com antecedência (antes do início do curso e antes da seleção dos tutores):

Eu não vou mais opinar sobre isso, pois antes mesmo de escolherem os tutores, os professores dos Módulos e os Coordenadores do Curso já haviam estabelecido como seria o direcionamento da avaliação. Acho que a última palavra deverá vir deles. Eu só cumprirei o que for determinado (Tutor a distância 2).

O tutor a distância se colocava na posição apresentada por Sousa (2004), que define o tutor como aquele que mantém uma comunicação com os discentes, que se aproxima do individual e estabelece estratégias para o coletivo, podendo “identificar os diferentes estilos de aprendizagem e a linguagem mais apropriada para cada um deles” (SOUSA, 2004, p. 27).

A realidade concreta colocava para o tutor a distância a necessidade de conhecer o material didático produzido pelo docente conteudista para o curso, de forma a se preparar para esclarecer as dúvidas e apoiar os alunos, inclusive adaptando ou adequando a linguagem às condições cognitivas e culturais dos mesmos.

Como destaca Sousa (2004), o tutor que trata das questões referentes ao conteúdo da aprendizagem precisa “identificar a ocorrência de aspectos culturais que possam dificultar a compreensão do conteúdo” (SOUSA, 2004, p.45).

As funções atribuídas aos tutores, seja a distância, seja presencial, conforme o Projeto de Curso (UNB, 2009) eram as mesmas, ou seja, realizar um trabalho de acompanhamento e mediação na construção da aprendizagem dos discentes.

Segundo o proposto, os alunos teriam momentos presenciais no polo do Sistema UAB com o tutor presencial para estudos coletivos. E, no AVA, continuariam os estudos e discussões com a mediação do tutor a distância.

Ainda sobre a presencialidade registrada pelos discentes como essencial para a aprendizagem, pode-se afirmar a partir da fala de um dos discentes: “Avalio como muito proveitoso em todos os aspectos (social - interagindo com colegas e professores -Educativo - compartilhando, debatendo, ouvindo, falando, - Profissional, quanta aprendizagem, quantos conhecimentos adquiridos” (Discente, 2010).

Alguns elementos para análise do curso

A proposta do curso era formar discentes com autonomia em seu processo de ensino e de aprendizagem no ambiente *online*, fundamentando-se nos princípios da educação autônoma proposta por Paulo Freire (UNB, 2009).

Em consonância com estes fundamentos, o curso em análise iniciou-se com um diagnóstico da realidade onde os discentes vivenciaram o “aprofundamento teórico-conceitual das temáticas mencionadas até a conclusão com um projeto de intervenção local” (PIL) (UNB, 2009).

Embora os alunos recebessem orientações a distância desde o início de cada módulo, e tenham revelado cada vez mais compreensão do processo de ensino e aprendizagem no contexto de um curso *online*, sempre ressaltavam a importância da presencialidade para a sua aprendizagem.

No que concerne ao material, desde o início do curso, o conteúdo de orientação teórica já era bem complexo e exigiu dos discentes maior tempo de estudos e de forma organizada, pois, após as leituras, era necessário sistematizar os conceitos assimilados, a análise realizada por escrito e publicar no fórum.

Os discentes sentiam, durante o curso, a necessidade de mais comunicação para se sentirem motivados a participar. Tanto que, uma das expressões marcantes entre discentes, tutor a distância e tutor presencial, foi a comunicação fragmentada: ora para tratar de orientações acadêmicas, ora para a realização das discussões dos textos.

Na presencialidade, o polo se caracterizava pela mediação do tutor presencial e no AVA ocorria com o tutor a distância, sem a realização de uma interlocução entre os sujeitos educativos citados.

A abordagem instrumental, conforme proposta Rabardel (1999a, 1999b) faz justamente a crítica da visão tecnocêntrica e nos propõe observar a questão dos usos dos artefatos de acordo com o contexto dos sujeitos, considerando os sujeitos em atividade, numa situação de uso. A apropriação dos recursos tecnológicos é marcada tanto pelas funcionalidades técnicas destes recursos como pelos sentidos que os sujeitos atribuem coletivamente aos artefatos, quando deles se apropriam.

Com base no autor, observamos os elementos mediadores das relações pedagógicas que se constituíram no decorrer do curso analisado, de maneira a valorizar o contexto político global no qual tais relações se inserem, as formas de uso dos recursos tecnológicos e a maneira como os sujeitos se posicionam quanto aos recursos e seus usos.

A experiência analisada neste artigo baseia-se numa organização do trabalho docente centrado na fragmentação. Subjacente à precarização do trabalho do professor encontra-se a compreensão de que esse trabalho é marcado por uma dimensão instrumental.

Apenas quando um trabalho se reduz à operação de tarefas independentes é que ele pode ser dividido em ações que são realizadas por sujeitos distintos e que não precisam compreender a totalidade do mesmo. Esse modelo fordista fundamenta-se, então, na concepção de que o trabalho docente é composto por um conjunto de operações isoladas.

Diversos fatores desempenham um conjunto de funções de caráter pedagógico, que se caracterizam como as funções docentes. Pode-se dizer então que os sujeitos educativos apresentados realizam a docência, embora recebam nomenclaturas diferentes e próprias da divisão racional do trabalho docente.

Por essa razão, considera-se que a lógica da rede e não da fragmentação poderia inspirar a dimensão política e os processos pedagógicos nos ambientes *online*, enfatizando a conexão e o fluxo como características dos AVA.

Conforme demonstra o curso aqui analisado, a maneira como os AVA tem sido utilizados no modelo UAB se coaduna com o esvaziamento do trabalho docente e, ao fazê-lo, enfatiza a dimensão técnica e instrumental do processo pedagógico.

A dicotomia entre o discurso político e a prática pedagógica na educação a distância se manifesta, conforme Braga (2006), nas formas de interação em rede, de acesso ao conhecimento e nas possibilidades de troca de informação entre os internautas em um ambiente virtual informal.

Ainda na perspectiva de denúncia da ingerência da política econômica na política educacional, observa-se que Osório (2010) vê o Sistema UAB como uma política de governo (e não de Estado), como uma tecnologia humana produzida para conduzir e controlar uma parte deste governo.

A tutoria no trabalho docente e a formação humana no ensino superior a distância exigem um olhar para além da técnica e mais voltado para a formação humana com base em uma reconfiguração de espaço e tempo, em novas possibilidades de interação e nas relações entre docentes e alunos.

Os estudos sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) levam a concluir, pela necessidade que os docentes em interação com os alunos nos ambientes virtuais sejam autônomos nas estratégias de mediação. Muitos discursos sobre a formação docente não alcançam esta perspectiva crítica, atribuindo ao uso das TIC o poder de qualificar as práticas educativas e inovar os processos educacionais.

A dificuldade em articular as dimensões de ordem política àquelas de caráter pedagógico é questão central na docência *online*, pois muitas posições se reportam à ordem estrutural e econômica, deixando de observar os aspectos político-pedagógicos que são realçados por meio da comunicação:

A comunicação é inerente ao processo educativo e pedagógico, onde quer que ocorra e também independente do modelo educativo que o processa. Porém, em tempos de tecnologias disparadas, que são também de comunicação, a competência comunicacional dos agentes educativos, em especial a do professor, deve ser maior, “turbinada”, uma vez que ele dirige o processo de ensino aprendizagem (TOSCHI, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, Toschi (2010) pensa nas relações comunicativas nos contextos escolares conceituando-as como a capacidade de reconhecer o outro, de contextualizar culturalmente, de compreender as mensagens, as condições sociais e culturais do emissor e do receptor.

No contexto escolar, quando se pensa na qualidade dos cursos ofertados, cujas vagas foram ampliadas de forma significativa, observamos que os modelos de EAD implantados têm como foco os aspectos tecnológicos.

Isso reflete a afirmação de um projeto de EAD articulado ao sistema educacional como um todo e, sobretudo, caracterizado por um projeto de democratização da educação que prevê a autonomia do estudante.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que o modelo fordista e tecnocêntrico fundamenta a organização do trabalho pedagógico *online* na perspectiva da hierarquização, da fragmentação do trabalho docente e de uma pedagogia que valoriza os resultados.

Para atingir os resultados esperados, o trabalho pedagógico centra-se num tipo de mediação na qual o docente se interpõe entre o aluno e o conteúdo e transmite a informação que o aluno deverá reproduzir.

Uma alternativa a essa condição preconizada na docência online seria um modo de educação que priorize o conhecimento do aluno e o desenvolvimento de seu pensamento, o docente assume outro papel. Cabe a ele promover relações que motivem o aluno e lhe forneçam condições para aprender a pensar de forma autônoma. Assim, o docente pode se apropriar dos elementos do trabalho pedagógico de forma que seja realizada a mediação entre o conhecimento e o aluno com base nas suas condições históricas, culturais e sociais.

Para isso, as relações entre os sujeitos educativos não podem se resumir a trocas instrumentais. Alunos e docentes relacionam-se de forma que a comunicação estabelecida revele o nível de conhecimento dos alunos, provocando seu pensamento e criando condições para o percurso de um pensamento menos elaborado a um pensamento mais complexo.

O trabalho docente pode estabelecer conexões com vários intermediários: com os sujeitos educativos, com as tecnologias e com os dispositivos de formação - conjunto de fatores (tutores, sujeitos educativos responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas organizadas no espaço e no tempo, seja no ensino presencial ou a distância.

Desse modo, pensar a organização do trabalho escolar na docência e na docência *online* implica compreender a dimensão político-pedagógica como categoria de relevância no processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

ALONSO, K. M. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. *Educação a distância*. Práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá: Central de Texto: EdUFMT, 2010, p. 81-98.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003.

BELLONI, M. L. *Educação a Distância*. 5a ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRAGA, C. B. de. P. 2006. 220f. *Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.

BRASIL, MEC. *Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em 12 abril. 2012.

BRASIL, MEC. *Decreto 5.800/2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em 12.04.2012.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. *Educação a Distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis, Vozes, 2010.

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via WEB? In: NEDER, R. T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/ Centro de Desenvolvimento Sustentável. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos

Primeira Versão: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. v. 1, n. 3, 2010. p. 153-175.

OSÓRIO, M. R. V. 2010. *Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

RABARDEL. P. Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. In: BAILLEUL M. (Ed). *Actes de la dixième École d'Été de Didactique des Mathématiques*. Houlgate: IUFM de Caen, 1999a. p. 203-223.

RABARDEL. P. Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In: CLOT, Y (Sous la direction de). *Avec Vygotski*. Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1999b, p. 265-289.

SOUSA, M. F. G. *Educação a distância, o tutor e o articulador local: a descoberta e a construção de papéis*. São Paulo: Ed. UnB. 2004.

TOSCHI, M. S. Processos comunicacionais em EAD: políticas, modelos e teorias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, v. 3, n. 2, p. 85-98, 2004.

TOSCHI, M. S. Dupla mediação no processo pedagógico. In: TOSCHI, M. S. (Org). *Leitura na tela. Da mesmice à inovação*. Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 171-179.

UNB. Universidade de Brasília. *Projeto do curso de especialização lato sensu em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/eja/>>. Acesso em: 10 out. 2010.