

A DOCÊNCIA *ONLINE* NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM INSTRUMENTAL

Cláudia Helena dos Santos Araújo

RESUMO: O artigo apresenta o recorte de uma pesquisa acerca do trabalho pedagógico da docência *online* nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). O objetivo geral é analisar a docência *online* na educação a distância a partir de uma abordagem instrumental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com observação da prática docente no Sistema UAB, por meio de um curso de especialização ofertado em um de seus polos. 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*. Os resultados concluídos a partir da análise dos estudos sobre as práticas docentes *online* no Sistema UAB permitiu inferir que a educação *online* não se distingue da educação presencial, no que diz respeito ao paradoxo entre a pedagogia e a didática.

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

Introdução

O presente artigo é fruto de uma pesquisa que investiga o trabalho pedagógico na docência *online*. Nesse sentido, tem como objetivo caracterizar e analisar a docência *online* na educação a distância. Assim, pretende-se colocar em questão a dimensão pedagógica da docência na educação a distância (EAD).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com análise da prática docente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse modo, contextualizar a educação a distância torna-se necessário para a análise do Sistema UAB bem como problematizações a partir de uma abordagem instrumental de Rabardel (1995).

Para atender ao objetivo proposto, este artigo apresenta o panorama da EAD no Brasil; um diálogo com os dados da pesquisa ao percorrer da empiria à teoria – a EAD no Sistema UAB e a análise do discurso da docência *online* num perspectiva tecnocêntrica.

Panorama da EAD no Brasil

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, 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 nº 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 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. 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”.

Os cursos superiores a distância têm aumentado exponencialmente no Brasil. Considerando a oferta de cursos, observamos que, de acordo com o CENSO EAD.BR da Associação Brasileira de Educação a Distância, ocorreu um aumento significativo na quantidade de matrículas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Oferta de cursos e matrícula (CENSO EAD.BR, ABED, 2013).

| Ano | Número de instituições participantes do Censo | Número de matrículas em EAD |
|------------|--|------------------------------------|
| 2009 | 128 | 528.320 |
| 2010 | 198 | 2.261.921 |
| 2011 | 181 | 3.589.373 |
| 2012 | 252 | 5.772.466 |

Fonte: Dados do Censo EAD.BR (ABED, 2013).

O panorama referente ao período de 2009 a 2012 demonstra um aumento de 100% das matrículas no biênio 2009-2010. Conforme o Censo EAD.BR do ano de 2010, “[...] a

concentração de matrículas em todos os segmentos de cursos foi maior no Sul e no Sudeste, exceto no caso dos cursos autorizados, nos quais se observa grande concentração também no Centro-Oeste” (ABED, 2012, p. 9).

A tendência ao crescimento nos cursos ofertados pela EAD e na quantidade de matrículas se evidencia nos dados do Censo da ABED (2013), que utiliza fontes do Censo da Educação Superior de 2011 realizado pelo INEP. Entretanto, é relevante ressaltar que a ABED apresenta ainda dados de instituições privadas:

Confirmou a tendência – já observada pelo Censo EAD.BR 2011 – de crescimento dos cursos na modalidade EAD, que atingiram 17,3% do total do número de matrículas de alunos do ensino superior, sendo que, em 2010, esse número era de 14,6%. Segundo o Censo do INEP, 5.746.762 alunos estão matriculados no ensino presencial e 992.927 em cursos EAD. Nestes, verificou-se 428.277 de matrículas na área de Educação e 408.277 nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito. O número de concluintes de cursos EAD alcançou, em 2011, 151.552, correspondendo a 15,2% do total de conclusões do ensino superior (ABED, 2013, p. 65).

Ainda de acordo com o Censo realizado pela ABED em 2012, na Região Centro-Oeste foram totalizadas 2.928.570 matrículas nos cursos de EAD, conforme as características das instituições formadoras. Deste número, 421.593 referem-se a alunos matriculados em cursos autorizados e 2.506.977 em cursos livres. Entre as regiões do Brasil, destaca-se a Região Centro-Oeste, com um panorama de maior concentração em cursos livres, ao passo que, na Região Sudeste, há um maior número de matrículas em cursos autorizados. O fato de a Região Centro-Oeste possuir grande número de cursos oferecidos pela EAD constituiu critério importante para esta pesquisa.

É relevante ressaltar, além dos aspectos quantitativos da ampliação de vagas na educação superior *online*, as questões de ordem qualitativa, ou seja, estas vagas têm se ampliado de modo racionalizado (modelo fordista) e com base no mesmo modelo de EAD predominante no Brasil. Neste, os docentes são considerados prestadores de serviço, sem vínculo com as instituições que oferecem os cursos a distância. 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)

Os estudos sistêmicos demonstram 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 (UniVirCo), ora como modelos de aulas por teleconferência, com aulas gravadas e tutoria, entre tantos outros. A Universidade Virtual Brasileira, que ainda se encontra em atividade, é formada por seis instituições privadas com oferta de cursos de bacharelado e licenciatura.

A variedade não apenas de formato curricular, mas também da própria organização pedagógica desses cursos leva ao questionamento sobre as implicações pedagógico-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 em lidar com questões da docência *online*.

O distanciamento nas relações entre os atores envolvidos na criação e no desenvolvimento dos cursos no Sistema 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. 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 fragmentação do trabalho docente 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, neste tipo de formação, percebemos na Secretaria de Educação a Distância (SEED) 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.

A formação do docente em EAD tem sido progressivamente pulverizada com cursos rápidos e, muitas vezes, sem reflexão teórica, concorrendo para a precarização do trabalho docente. Desse modo, apresenta-se a docência na EAD a partir de uma proposta de uma formação menos fragmentada e aligeirada, mais completa e com reciprocidade entre alunos e docentes no processo de ensino e de aprendizagem.

A EAD tem se apresentado como um espaço de novas configurações educacionais nas relações pedagógicas entre docentes e discentes no processo de ensino e aprendizagem.

O discurso da docência *online* numa perspectiva tecnocêntrica e com foco nos aspectos comunicacionais

Os dados da pesquisa revelam que são vários os discursos que permeiam a EAD e a docência *online* e que expressam olhares diversos sobre os modelos de processos de cursos. Dahmer (2006) mostra, em seus estudos, que a EAD ainda oferece um ensino tradicional e reforça que falta formação de docentes para pensar os cursos oferecidos. Com base nisso, propõe um modelo no qual desenvolve a criação, execução e avaliação dos cursos a distância.

A dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância se manifesta, conforme Pinho e 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. As relações entre os internautas sofrem alterações quando há a

formalização dos cursos em razão do currículo que exige carga horária, período, avaliação e um espaço virtual destinado apenas aos matriculados em um curso.

O ensino superior, também constituinte do cenário do ensino a distância (MARTINS, 2009) parte das observações das mudanças que podem ocorrer com o uso das TIC. As mudanças na EAD no ensino superior público brasileiro tendo por base experiências de universidades públicas brasileiras.

Ainda na perspectiva de denúncia da ingerência da política econômica na política educacional, 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 de que tutores, 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.

Segundo Martins (2009), são evidenciadas inovações nas práticas educacionais como também as dificuldades enfrentadas por aqueles que atuam na EAD. Uma dessas inovações seria o aumento do número de cursos de graduação e de vagas no ensino superior. Segundo Terçariol (2009), a formação de docentes tornou-se mais acessível a partir do uso dos ambientes virtuais de aprendizagem.

A dificuldade em articular as dimensões de ordem política àquelas de caráter didático-pedagógico é questão central na docência *online*, pois muitas posições se reportam à ordem estrutural e econômica, deixando de observar os aspectos político-pedagógicos.

Quando se trata de pensar os elementos da organização do trabalho didático, relata-se o tema da mediação na formação a distância de docentes. Nesse ponto, Rodrigues (2006) apresenta elementos para sua realização: autonomia, comunicação e prática pedagógica. O que se evidencia nos discursos é a proposta de uma didática que favoreça a colaboração e que promova a participação, a comunicação e a interação entre os participantes.

Os processos pedagógicos na EAD 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 trata de pensar 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.

Análise da docência *online*: Abordagem instrumental como perspectiva teórica

A EAD corresponde a uma forma de organização do trabalho pedagógico conforme as relações didáticas, a cultura escolar, a percepção de docentes e alunos, os modos de pensar e agir diante das situações educativas. Em outras palavras, a educação a distância segue os mesmos pressupostos que fundamentam a educação em geral e o ensino presencial.

A adoção do modelo fordista pelo programa governamental para a EAD, a prevalência de referenciais teóricos baseados no campo da comunicação e a atribuição de uma centralidade dos aspectos técnicos coloca algumas questões sobre o trabalho pedagógico *online*: O que caracteriza a docência *online*? Quais abordagens pedagógicas permitem explicar e compreender a docência *online*?

No modelo fordista, a educação é conceituada como um sistema organizado em etapas hierarquizadas e predefinidas. O processo pedagógico se baseia numa racionalidade instrumental, cujo foco é o resultado e os meios mais adequados para alcançá-los. Assim, o processo educativo visa transmitir conteúdos que devem ser acumulados e reproduzidos pelos alunos. Segundo esta abordagem, cabe ao docente sistematizar os processos de ensino e utilizar os meios mais adequados para a transmissão dos conteúdos.

A busca de uma abordagem pedagógica que se contrapõe ao modelo fordista é uma das saídas para a EAD, visando o desenvolvimento cognitivo, social e moral dos alunos. Pensar numa educação que permita a formação de sujeitos autônomos que compreendam e atuem de forma crítica no mundo em que vivem. Uma educação cuja função seja proporcionar aos alunos o acesso ao patrimônio acumulado pela humanidade como saber crítico e contextualizado.

Outro aspecto de que a abordagem pedagógica adotada precisa tratar é justamente o papel dos instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Tal abordagem contrapõe-se a uma perspectiva tecnocêntrica, ou seja, àquela centrada na relação mecânica entre as funcionalidades técnicas e os efeitos didático-pedagógicos cuja centralidade está nas atividades, nos instrumentos e artefatos.

A visão tecnocêntrica coloca o homem em uma condição de submissão ao artefato. Assim, os objetos são superiores a ele na realização das atividades humanas por conta de sua automação. Enfatiza Rabardel:

Afirmar que os conhecimentos técnicos só podem se desenvolver através da concepção e da construção de novos objetos técnicos diz respeito a um ponto de vista parcial e predominantemente tecnocêntrico, no qual a técnica é reduzida aos objetos e sistemas, sendo que a atividade é tomada unicamente como aquela dos conceptores socialmente designadas como tais (1995, p. 32, tradução nossa).

A tecnologia é artefato histórico e sociocultural e, como tal, integra, de forma dialética, as dimensões técnica e simbólica, coletiva e individual. O uso dos recursos tecnológicos influencia os contextos educativos, mas os atores do processo de ensino e de aprendizagem não são inteiramente passivos. Assim, além de observar o que as tecnologias fazem com os sujeitos, é importante também verificar os que os sujeitos fazem com as tecnologias.

A mediação pedagógica nos processos de ensinar e de aprender envolve processos interacionais. A mediação, na perspectiva de Vygostky (1998, 2000) constitui uma categoria central. Por meio de seus processos e relações é que se busca o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos. A mediação, na visão histórico-dialética, é constituidora das relações dos indivíduos no contexto social.

Os questionamentos quanto aos tipos de mediação inerentes ao modelo fordista orientaram esse estudo sobre a docência *online*, os quais levaram à opção por uma abordagem instrumental (RABARDEL, 1995).

A docência é uma atividade mediada por instrumentos didáticos que podem ser entendidos como dispositivos técnicos utilizados pelos professores a serviço de seus alunos. Nesta pesquisa, os instrumentos foram tomados em seus dois componentes (RABARDEL, 1995): os artefatos (os objetos concretos, tais como manuais, livro didático, material impresso em geral, *software*, páginas da internet, ferramentas de comunicação e de pesquisa da internet) e os esquemas de utilização (a maneira como os professores utilizam estes artefatos).

Para que os professores sejam protagonistas de sua ação, assumindo a condução do processo de ensino e também de seus instrumentos, é preciso que estes (instrumentos) sejam compatíveis com suas concepções pedagógicas. Rabardel (1995) aponta a perspectiva antropocêntrica que atribui o lugar principal ao usuário, sem, no entanto, negligenciar seu objeto (no caso da docência, a aprendizagem dos alunos) e sem subestimar a importância dos conteúdos a serem aprendidos.

A principal contribuição de Rabardel (1995) é a noção de que o papel mediador do instrumento é considerado não apenas em função das propriedades do artefato, mas também e, sobretudo, em função de seu *status* na atividade, em razão do primado do objeto sobre o meio. Na abordagem instrumental, não se opõem as dimensões material e simbólica dos objetos técnicos.

Para Rabardel (1995), a instrumentação repousa sobre a associação entre as ações e as propriedades dos artefatos. A constituição de verdadeiras funcionalidades instrumentais de um artefato passa, em grande parte, pelo alcance do objeto da atividade. Não adianta utilizarmos um artefato cujas propriedades e características não nos permitam alcançar o objeto da atividade visada para a qual pensamos poder utilizar tal artefato. O artefato cultural não é um instrumento em si: “[...] ele é instituído como instrumento pelo sujeito que lhe atribui o status de meio de sua ação orientada para o que, neste momento, tem para ele o status de objeto” (RABARDEL, 1995, p. 173).

Algumas considerações

Os resultados da pesquisa apontam que o modelo fordista e tecnocêntrico fundamentam 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.

As tecnologias são utilizadas como recursos para ajudar o docente neste processo de transmissão e o aluno no processo de memorização. Desse modo, o aluno não internaliza necessariamente os conteúdos.

Mas, em 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.

Desse modo, pensar a organização do trabalho escolar na docência e na docência *online* implica compreender o trabalho didático como categoria dialética de relevância no processo de ensino e de aprendizagem. Os elementos pedagógicos subjacentes ao trabalho didático, realizado pelo docente em sua ação pedagógica, transitam entre o conteúdo, os saberes e os alunos.

Com base no fundamento marxista, o trabalho é visto como categoria das relações pedagógicas; a atividade humana, como fruto de interações sociais na realização das atividades, o que nos remete ao tema da mediação docente.

Por sua natureza dialética, esta mediação pode estabelecer conexões com vários intermediários: com os sujeitos educativos, com as tecnologias e com os dispositivos de formação - conjunto de atores (tutores, sujeitos educativos responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas organizadas no espaço e no tempo, seja no ensino presencial ou a distância. Assim, pensar as questões pedagógicas do trabalho didático docente nos leva a compreender a mediação pedagógica e a interação.

Referências

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2010. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

_____. **Censo EAD.BR:** relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2012. Curitiba: Ibpx, 2013. Disponível em <http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>. Acesso em 30.09.2013.

_____. **O que é Educação a Distância?** Disponível em <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8>. Acesso em 13.02.2012.

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, SP: Autores Associados, 2009.

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.

DAHMER, A. **Um modelo para processo de curso**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

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.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, p. 153-175.

MARTINS, Guilherme Paiva de Carvalho. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação:** Mudanças e Inovações no Ensino Superior. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. 2009.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB):** discursos que governam. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pelotas. 2010.

PINHO e BRAGA, C. B. de. **Dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica na educação a distância**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2006.

RABARDEL. P. Éléments pour une approche anthropocentrique des techniques dans le système éducatif. In: MARTINAND, J. L.; DUREY, A. (Responsables). **Actes du Séminaire de Didactique des Disciplines Technologiques Cachan 1993-1994**. Cachan: STEF, 1995. Disponível em: <http://www.stef.ens-cachan.fr/docs/semin/actes_93-94.pdf>. Acesso em: 01 mai 2014.

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

RODRIGUES, C. A. C. **Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. 2006.

TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima. **Um olhar para a formação de formadores em contextos on-line: os sentidos construídos no discurso coletivo.** Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

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

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

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 6ª ed., 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.