



OS PROCESSOS FORMATIVOS E A ATUAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD: PERSPECTIVAS A PARTIR DE UMA NOVA CULTURA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS¹

Eduardo Fofonca²
Valéria Cristina Vilhena³

RESUMO

Este artigo analisa um dos desafios principais para a realidade brasileira em educação: a necessidade de um processo formativo para a atuação docente na modalidade. Assim, de que maneira as mudanças apresentadas numa nova cultura das tecnologias digitais afetam os sistemas formativos de aprendizagem docente? Há um processo formativo de aprendizagem docente composto por uma arquitetura pedagógica numa nova cultura das tecnologias digitais? O que se busca diante de tantos questionamentos pertinentes ao trabalho pedagógico com EaD? Esta análise busca um olhar sensível que contribua acerca das potencialidades de alguns saberes implicados na formação docente EaD, enfocando desafios de sua atuação e reconstruindo novos cenários profissionais.

Palavras-chave: processos formativos; educação a distância; cultura das tecnologias digitais; atuação docente

ABSTRACT

This article examines one of the main challenges for the Brazilian reality in education: the need of a training process for teacher performance in the sport. So, how the changes presented in a new culture of digital technologies affect the training systems of teacher learning? There is a formative process of teacher learning consists of a pedagogical architecture in a new culture of digital technologies? What is sought before so many questions relevant to the pedagogical work with distance education? This analysis seeks a sensitive eye to contribute about the potential of some fields of knowledge in teacher education distance education, focusing on challenges of its operations and rebuilding new professional scenarios.

Keywords: training processes; distance education; culture of digital technologies; teaching practice.

¹ Parte desta reflexão foi apresentada pelos autores na obra: **Integração das Tecnologias e da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares**, publicado pela Editora CRV, Curitiba, PR, 2014.

² Diretor de Ensino e Desenvolvimento de Recursos Educacionais da Diretoria de Educação a Distância do IFPR. Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Programa Interdisciplinar da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo.

³ Coordenadora Pedagógica e docente da Faculdade Paulista. Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pelo Programa Interdisciplinar da Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

De que maneira as mudanças apresentadas numa nova cultura das tecnologias digitais afetam os sistemas formativos de aprendizagem docente? Há um processo formativo de aprendizagem docente composto por uma arquitetura pedagógica numa nova cultura das tecnologias digitais? O que se busca diante de tantos questionamentos pertinentes ao trabalho pedagógico com EaD? A sensibilidade para a atuação, neste cenário, com novas ferramentas e finalidades, faz com que ampliemos as discussões em torno da compreensão da atual sociedade e da cultura das tecnologias digitais, um trânsito pleno de fluxos comunicacionais da informação e do conhecimento. Assim, pode-se considerar que a passagem de uma Sociedade da Informação com o rompimento de um paradigma do “informar” e compreender a significação de uma sociedade baseada na formação e no conhecimento foi construída num trânsito veloz nas organizações formativas.

Diante disso, torna-se importante destacar que a denominação da “Sociedade do Conhecimento” é utilizada para dar sentido a um olhar sensível, ao qual não cabe somente ao campo da ciência e da pesquisa, mas na relação da transformação informacional em conhecimento. Esta transformação dá sentido aos sujeitos imersos ao meio digital e aos mais variados meios de informação e de comunicação. Considera-se, neste sentido, que as organizações educativas, em torno da formação contínua, dependem cada vez mais do uso inteligente da informação, todavia, deve-se ter a clareza de que se deve transformar o processo superado de informar em conhecimento, ou seja, em construção de conhecimento.

Os usos das tecnologias da informação e da comunicação, neste íterim, podem ser vistos como chave de acesso para que estas organizações da educação sejam competitivas e sobrevivam nesta sociedade intensiva em evolução. Por outro lado, a grande preocupação não está somente sob o olhar gestor das organizações educativas, mas sob a especificidade de uma nova cultura digital ou de integração das tecnologias digitais, que se coloca como desafio para o processo formativo docente: como formar docentes para os novos cursos e para os novos perfis de formação que a sociedade exige?

Assim, falar em processo formativo é falar de uma realidade complexa, devido à multiplicidade e à diversidade de seus campos de ação e de atuação — bem como nos novos formatos e nas intensas demandas no fluxo da busca pelo conhecimento. Desta forma, o que é de interesse desta discussão é uma concentração que delinea o processo formativo do profissional da modalidade de ensino a distância, levando em consideração as tendências de formação, as perspectivas de uma sociedade em intensiva evolução, a qual compreende este cenário complexo de mudança e analisa as insuficiências dos sistemas tradicionais de formação, para trazer respostas às necessidades emergentes de educação e de formação de docentes.

Neste cenário serão considerados que a educação a distância⁴ (EaD) é a modalidade de ensino que mais tem crescido nos últimos anos no Brasil. A legislação brasileira, a partir da Lei 9.394/96, apresentou gradativamente esta modalidade como forma viável de alcançar o ideário democrático de educação para todos, preconizado na Constituição Federal do Brasil de 1988 e, permite-se dizer, pode ser considerada uma das poucas oportunidades de garantir o acesso à educação e à formação de todos os brasileiros (KENSKI, 2013), independente do local e das condições concretas em que vivem.

A modalidade de ensino da EaD delinea múltiplas e segmentadas funções ao professor. De acordo com o pensamento de Vani Kenski (2013) essas funções são segmentadas e isoladas, dividindo-se no processo pedagógico entre os que pesquisam, selecionam e apresentam conteúdos; os que planejam as atividades e estratégias e, ainda, aqueles que acompanham os alunos ou apenas monitoram as atividades presenciais. Sob esta perspectiva é que a abordagem sobre processo formativo de aprendizagem docente torna-se imprescindível, para que esta discussão propicie não um olhar redundante, isto é, de pesquisas que já contemplam a análise deste recorte; mas busca-se, sobretudo, contribuir com uma análise que potencializa alguns saberes necessários para que o profissional da EaD efetive-se como

⁴ Segundo Kenski (2013) ainda há o decreto 5.622/2005, o qual determina que a modalidade da EaD, acrônimo como conhecemos a modalidade educacional, esclarece que vai além da disponibilidade de conteúdos mediados pelas tecnologias, reconhecendo-a como modalidade que propicia mediação pedagógica nos processos de ensinar e de aprender, com a utilização de tecnologias digitais da informação e da comunicação, com tempos e lugares diversos, desenvolvendo atividades educativas.

agente educacional que compreende este contexto, tempo e espaço emergente profissional.

2. PROCESSOS FORMATIVOS

A formação docente com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes — além dos espaços tradicionais da educação formal, como a educação a distância e a educação com mediação tecnológica —, é uma necessidade que a nova cultura da sociedade exige. Compreende-se que a formação docente é necessária não apenas para os sistemas regulares oficiais de ensino, mas por conta de uma demanda cada vez maior, a docência é conduzida a uma visão e domínio de conhecimentos, saberes, procedimentos e práticas que a atual ação educacional diversificada contemporânea exige.

Quando se pensa em processo formativo docente, sob a perspectiva de uma aprendizagem que ultrapasse o conhecimento teórico para a atuação na EaD, uma análise torna-se indispensável sobre o papel profissional num contexto de novos projetos educativos, sobretudo, sob a perspectiva didática da integração da cultura das tecnologias digitais. Sabe-se que de um lado são encontradas as novas técnicas de ensino, de outro, um fluxo bidirecional, colaborativo e interdisciplinar do conhecimento por meio dos mecanismos digitais.

Desta forma, Gallo (2008), diz que em seu afã de conhecer o mundo, o homem produz tecnologias de conhecimento, ou seja, aparatos e mecanismos que permitem que se examinem a realidade que se deseja transformar em seu objeto de estudo. “Sem tais tecnologias, não seria possível o conhecimento ou, pelo menos, seu desenvolvimento dar-se-ia de forma mais lenta; tais tecnologias são produzidas historicamente, de acordo com as possibilidades e problemas de cada momento” (GALLO, 2008, p. 71). O que também não pode ser deixado de refletir é que o uso destas tecnologias influi sobre o saber que se produz, definindo-o num campo próprio a tal tecnologia, que segundo Silvio Gallo (2008) nem sempre é possível escapar.

Assim, torna-se importante destacar que a formação da docência envolve muito mais do que provê-lo (prover quem) com conhecimento técnico sobre as tecnologias. Na ótica de Almeida e Valente (2012), a formação deve criar condições para o professor construir conhecimento sobre os aspectos

computacionais subjacentes aos softwares em uso, ou seja, as noções de ensino, aprendizagem e conhecimento implícitos no software e entender, sobretudo, o porquê da integração das tecnologias digitais na educação.

Diante deste cenário, Kenski (2013) questiona: mas quem educa os educadores dos cursos a distância? Para a autora,

A formação de professores para EaD é necessária e indispensável para retornarmos, após décadas de avanço na relação teoria e prática pedagógica, a um modelo ultrapassado em que se dividem funções e não se articulam ações. Mais ainda. A concepção, o planejamento, a execução e a avaliação de e em cursos a distância exigem uma formação específica e complexa, que não vem sendo contemplada e exigida aos cursos de professores existentes (KENSKI, 2013, p.115).

Compreende-se, assim, que estamos diante de novos desafios para a formação de professores. Há um novo campo de trabalho, novo no sentido de que atualmente temos caracterizações mais definidas, mais claras, com fins e objetivos que, aos poucos, desqualificavam a modalidade e agora acabam por desqualificar os pré-conceitos, provando, em muitas das avaliações externas do MEC, que os cursos da modalidade EaD podem formar profissionais com qualidade e integrá-los ao mundo do trabalho de forma competente. Para os docentes de EaD, levando em consideração o que ainda o decreto preconiza, a educação a distância deve reconhecer uma arquitetura pedagógica na sua construção sobre metodologia, gestão e avaliação, pois são próprios e exclusivos desta modalidade de ensino e requerem a necessidade constante de uma formação dos formadores, isto é, dos profissionais que trabalham diretamente na EaD.

Compreender este campo de atuação, ao qual está em curso de aprovação social, por meio de criticidade e prática com a modalidade da EaD, além de um fundamento imprescindível, a associação à pesquisa e a compreensão de campos interdisciplinares do conhecimento, com as aproximações da Comunicação e da Tecnologia à Educação⁵ acabam por constituir novos espaços para a docência. Nesta inter-relação entre os campos da Comunicação, Tecnologia e Educação é introduzida uma nova dinâmica

⁵ Para saber mais ler FOFONCA, Eduardo. **Comunicação e Educação**: conexões em tempos de sociabilidade e convergência digital. Curitiba, PR: CRV, 2012.

profissional com a compreensão de novos tempos e espaços da aprendizagem. A velocidade das alterações ocorridas nas instâncias do conhecimento apresentam ao mesmo tempo inovação e também desequilíbrio e instabilidade para os formadores que não se colocam disponíveis para enfrentar o mundo frenético das descobertas científicas, as quais impulsionam a novas formas de vida — principalmente pela lógica do capital e da integração das tecnologias digitais.

Cabe aos formadores a criação de situações que permitam o desenvolvimento de processos dialógicos e reflexivos sobre as dinâmicas das atividades em desenvolvimento e a mediação pedagógica, as novas descobertas, produções, dificuldades e estratégias, respeitando os momentos de apropriação, internalização e produção individual, conforme as preferências de aprendizagem explicitadas nas intervenções e nos espaços de comunicação da plataforma tecnológica de suporte às atividades (ALMEIDA, 2013, p.24).

Os novos paradigmas constituídos de aprendizagem docente na contemporaneidade devem estabelecer clareza principalmente quando se constata que a maioria dos modelos educacionais não trazem resultados qualitativos ou ainda trazem resultados discretos pela tendência da cópia dos modelos tradicionais de ensino para as telas (computador ou TV) ou rádios, de maneira artificial, os procedimentos de ensino que são inerentemente constituintes de atividades presenciais do ensino. Para tanto, outra constatação, os processos de mediação e recepção das mensagens destas mídias acabam por ser reativos, ou seja, contrários às organizações didático-metodológicas para o aprender, implicando, muitas vezes, na falta de interação entre objeto do conhecimento e aprendiz.

Santaella (2013) esclarece que a educação a distância foi “concebida como um campo de expansão, que teve início ainda antes dos meios de massa, nos sistemas educacionais via correio, passaram então para o ensino por meio de telecursos, até atingir hoje todas as formas de ensino-aprendizagem em mídias digitais” (SANTAELLA, 2013, p. 298). A autora discorda com a generalização do modelo educacional da EaD, ao passo muitas das distinções que precisam ser consideradas deixam de ser discutidas. Santaella acredita que cabe com justeza o título de educação a distância àquela que é operada por meio do rádio, telecursos, vídeos e outras vias

similares, isto é, por meio das mídias massivas, mas não quando o caso é na relação dialógica humano-computador. Este pensamento da autora é justificado no momento em que ela relata que quando o processo de EaD se dá por intermédio de uma mídia massiva (rádio, telecurso, vídeo) há realmente um processo a distância. Quando o processo é dialógico através da relação humano-computador há de ser constatada uma dinâmica diferente de ubiquidade — neste caso, segundo Santaella, a ideia de distância deve ser afastada.

De fato, é em razão da ubiquidade computacional que não lhe cabe mais o nome de educação a distância, pois um dos aspectos primordiais das mídias digitais encontra-se na abolição da distância e na paradoxal simultaneidade da presença e ausência, na presença ausente, ou ausência presente, que essas mídias ensejam. Portanto, a esse modelo educacional adequem-se muito mais expressões “educação *on-line*” ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), mais genericamente conhecidos como *e-learning*. Esse conceito já apareceu nas décadas de 1970-80, junto com o advento da cultura do computador, trazendo consigo infraestrutura de *hardware*, *softwares* educativos e as redes de comunicação *on-line*, que provocaram uma reviravolta no paradigma anterior da educação a distância, a dos telecursos, por exemplo, esta ainda pautada nas mídias massivas (SANTAELLA, 2013, p.297).

O que torna-se necessário destacar após este cenário de rompimento entre diferenciações e significações da EaD e da Educação *Online* — terminologia utilizada por Santaella (2013) para designar a relação de formação oportunizada pela interface humano-computador — é que quando surge esta constituição está longe de se referir apenas a um método experimental na educação. Para a autora, desde o início da integração dos recursos computacionais, as conveniências da acessibilidade e flexibilidade, que já eram operativas, acabaram por introduzir um cenário de mudanças substanciais no processo pedagógico. Com inerência a discussão oportunizada até o momento sobre estas mudanças e tendências na formação que nos propomos a dar ênfase a seguir.

3. ATUAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE EAD

A definição dos entornos do trabalho pedagógico do educador em EaD depende diretamente do modelo adotado. Pode-se dizer que modelos mais rígidos acabam limitando o trabalho deste profissional, pois ele acaba se transformando em um mero emissor de mensagens motivacionais, visto que já

existe um cronograma traçado. Considera-se, neste contexto, um questionamento importante: podemos considerar este um trabalho docente? De um lado podemos dizer que os modelos mais flexíveis da modalidade EaD podem permitir um trabalho pedagógico mais construtivo e criativo.

Para Mattar (2012), boa parte dos modelos de EaD utilizados no Brasil tendem para a rigidez. O mesmo autor diz de vários outros documentos e práticas de EaD e a UAB teria contribuído para intensificar e consolidar este modelo mais rígido. Sobre esse modelo Bruno e Lemgruber (2009) acreditam que existem referenciais para que a EaD tenha qualidade para seus cursos, mas trazem questões tradicionais principalmente ao que se refere ao modelo conteudista de aula; atribuindo ao trabalho do tutor apenas o esclarecimento de dúvidas. Este modelo privilegia uma autonomia ao aluno, na qual sabemos que muitas vezes não consegue se concretizar com sucesso, pois em fase de graduação, ainda não possuem como característica uma autonomia de forma aprofundada.

Essa discussão é importante para mostrar que um modelo não é somente um enfeite pedagógico, mas traz em si marcas de suas origens, de seus objetivos e de seus comprometimentos, determinando decisivamente o desenho dos projetos em EaD. Convenço-me cada vez mais de que muitas pessoas que decidem, planejam e elaboram projetos têm apenas um modelo industrial de EaD na cabeça, o modelo de “autonomia” do aluno, e naturalmente não conseguem construir — nem mesmo enxergar — um universo alternativo. E o enxergar aqui é importante: não vemos aquilo que não concebemos, nossa visão é determinada pelo modelo que nos guia (MATTAR, 2012, p.2).

O pensamento destacado por Mattar nos insere em uma reflexão mais ampla no que diz respeito aos modelos brasileiros de educação a distancia. Assim, considera-se que quando Kuhn (1996) afirma que os projetos pedagógicos não são atividades totalmente neutras, ou seja, sempre pressupõem paradigmas e matrizes culturais e históricas, determinam uma perspectiva contemporânea, “quando mudam os paradigmas, mudam eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções” (KUHN, 1996, p.145).

Desta forma, pode-se dizer que na educação ocorreu uma mudança paradigmática de fora para dentro causada pela integração das tecnologias da informação e da comunicação. Para Behar (2009) a discussão específica em

torno dos modelos em EaD serve para gerar reflexão sobre as práticas pedagógicas e descortinar novos mundos, orientando educadores para um caminho de mais qualidade e criatividade. Behar conceitua o modelo pedagógico de EaD como “um sistema de premissas teóricas que representa, explica e orienta a forma como se aborda o currículo e que se concretiza nas práticas pedagógicas e nas interações professor/aluno/objeto de estudo” (2009, p.24). Nessa perspectiva, o que chamamos de modelo não se confundiria nem o que determinaria ser um paradigma, nem uma teoria de aprendizagem, pois pode inclusive estar de acordo com mais de uma teoria.

De acordo com Behar (*apud* MATTAR, 2012, p.3) um modelo é composto de estratégias para sua aplicação inserida a uma arquitetura pedagógica. Nesta composição da arquitetura proposta por Behar pode-se considerar:

- a) aspectos organizacionais: fundamentação do planejamento e da proposta pedagógica, incluindo objetivos de aprendizagem, organização temporal e espacial, bem como as expectativas em relação ao rendimento dos alunos;
- b) conteúdo: materiais, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;
- c) aspectos metodológicos: atividades, formas de interação/comunicação e avaliação;
- d) aspectos tecnológicos: ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas de comunicação.

Destaca-se neste contexto que, mesmo o Brasil com o modelo invertido em relação às proposições metodológicas com ensino pós-moderno a distância, e ainda com nossa Universidade Aberta, na qual assume um momento fordista, ou seja, através de uma ênfase no conteúdo e no detrimento do trabalho do professor, pode-se considerar que estamos diante de grandes desafios para visualizar esta modalidade de ensino como espaço crítico em relação ao uso e à apropriação de configurações de modelos educacionais — que ao falar em inovação, acreditam que o sentido é somente por meio da integração das novas tecnologias. O sentido do caminho de integração de tecnologias digitais é sem dúvida a oportunidade potencial de gestão flexível do

tempo e espaço da aprendizagem assíncrona que passou a caracterizar a natureza da EaD.

Todavia, há a necessária compreensão aos profissionais da EaD, segundo Bahar (2009), que está em analisar que diferentemente das mídias massivas, as mídias computacionais podem permitir que os sujeitos diversos tenham controle sobre o fluxo de informações, lidem com informações em excesso e descontinuadas, façam parte de comunidades virtuais, articulem ideia de forma rápida e desenvolvam o pensamento crítico. Uma questão importante a ser ressaltada é verificar as mudanças significativas na atual sociedade, principalmente no que diz respeito ao valor da intelectualidade. De acordo com Siemens⁶, o conhecimento adquirido não tem mais valor, uma vez que já está ao alcance de todos, mais valor tem a nossa habilidade de continuar aprendendo.

Conforme Siemens (2004), o Conectivismo como uma perspectiva teórico-pedagógica contribui, significativamente, para um olhar apoiado na virtualidade. Para o autor, este enfoque vem ao encontro do pensamento construtivista, porém é inerente aos novos ambientes de aprendizagem. O conhecimento, segundo o Conectivismo, tem seu princípio norteador numa rede de múltiplas interconexões e que a aprendizagem se dá pela capacidade de construir e articular estas interconexões. O ciberespaço é uma rede de informações interligadas e ao alcance de todos, cabe ao aprendiz selecionar e articular o conhecimento e as informações que são necessárias para a sua constituição de aprendente.

Os princípios do Conectivismo, propostos por Siemens (2004), são determinados a partir da aprendizagem e do conhecimento na diversidade de conexões, ou seja, a aprendizagem é reconhecida como um processo de conectar elos especializados ou fontes de informação. Além disso, a conservação de um conhecimento exato e atual é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivas e, diferentemente de teorias tradicionais da educação, a aprendizagem pode residir em mecanismos não-

⁶ George Siemens (2004) apresenta uma teoria alternativa de aprendizagem, adaptada à nova realidade tecnológica e à sociedade em rede. O Conectivismo postula que o conhecimento se constrói através de uma rede de conexões, sendo a aprendizagem a capacidade de construir conhecimento em conexão. Neste sentido, o conhecimento está disponível através de redes e o ato de aprender não é mais do que a capacidade de construir uma ampla rede de conexões.

humanos. Para o autor, a capacidade para conhecer mais é mais importante do que aquilo que é atualmente conhecido e capacidade de ver as conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma competência construída por núcleos de conhecimento, fomentando e mantendo conexões numa aprendizagem contínua. Neste caso específico pode-se contrastar com a aprendizagem docente, principalmente pela necessidade de formação contínua em compreender cenários e finalidades atuais da aprendizagem, que estão sempre em discussão pelo movimento de integração das tecnologias na educação e daí a necessidade da aprendizagem contínua.

O processo formativo docente para o trabalho com EaD deve partir da aprendizagem de atualização do conhecimento, pois esta é a chave de todas as questões relevantes quando tratamos desta ótica da aprendizagem no Conectivismo. Esta teoria acaba por se tornar um suporte pertinente para a aprendizagem ao longo da vida, numa tentativa de inserir a sociedade como um todo no processo evolutivo do conhecimento humano. E, por meio do ciberespaço, as transformações constantes interferem no conhecimento, pois está acessível a todos, fato este que vai ao encontro da aprendizagem gerenciada, ou seja, aquela com que o indivíduo aprende a lidar, selecionar e articular o conhecimento que lhe é pertinente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta reflexão torna-se imprescindível compreender que a preocupação deste estudo foi possibilitar alguns pontos de relevância existentes no campo da pesquisa que tratam dos desafios principais para a realidade brasileira em educação a distância, principalmente no que se refere à necessidade de um processo formativo voltado ao trabalho pedagógico nesta modalidade de ensino.

Para a efetivação deste trabalho, houve a necessidade da compreensão de um paradigma desafiador desta modalidade: o reconhecimento de que quando se fala em educação a distância e tecnologias estamos tratando de abordagens que são as formas mais visíveis de influência aos rumos da educação, sobretudo porque torna-se importante lembrar que é a educação formal a grande responsável pela permanência de valores humanos

imperecíveis. E ainda é por meio da educação formal que são construídas, progressivamente, formas estruturantes dos saberes e habilidades — que não podem ser constituídos por meio dos outros vínculos de socialização.

Todavia, esta concepção de importância e reconhecimento traduz a necessidade em se pensar e fazer processos de gestão e inovação na modalidade de educação a distância. O que se analisa é a pertinência de uma conexão entre a formação docente frente aos novos cenários e finalidades dos princípios da educação. Desta forma, é preciso enfatizar que o movimento de mudança para descortinamento da EaD está no desenvolvimento de estratégias integradoras para entrar no jogo, que Santaella (2013) chama de jogo das complementaridades. Ainda parafraseando Santaella, o desafio maior para a formação e aprendizagem docente está em reconhecer uma aprendizagem ubíqua. Esta diz respeito com exatidão no desafio do papel tradicional dos professores, quando a aprendizagem se encontra em céu aberto, pelo fato de qualquer aprendiz poder trazer ao mestre informações que este não detém. As novas modalidades de diálogo emergentes da integração das tecnologias digitais desafiam o professor em romper a caracterização do professor como o detentor altissonante do saber, traduzindo-o num profissional que compreende a mediação do conhecimento por meio das múltiplas linguagens e de ambientes culturais que estabelecem dialogicamente relações entre o virtual e o presencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática**: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum> Acesso em: 28 de agosto de 2013.

AREU, Graciela Inés Presas; FOFONCA, Eduardo. **Integração das Tecnologias e da Cultura Digital na Educação**: múltiplos olhares. (Org.) Curitiba: Editora CRV, 2014.

BEHAR, P. A., PASSERINO, L, BERNARDI, M. **Modelos Pedagógicos para Educação a Distância**: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. Disponível em: http://www.moodle.ufba.br/file.php/12636/Documents_sobre_a_EAD/EAD.pdf Acesso em: 28 de agosto de 2013.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. **Decreto no. 5.622** de 19/12/2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF. 20 dez. 2005.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. **A dialética professor-tutor na educação online**: o curso de Pedagogia UAB/UFJF em perspectiva. Comunicação apresentada no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Belo Horizonte, 2009.

COLL, C. MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual**. Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FOFONCA, E. **Comunicação e Educação**: conexões em tempos de sociabilidade e convergência digital. Curitiba, PR: CRV, 2012.

GALLO, S. **Educação & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUHN, T. As revoluções como mudança de concepção de mundo. *In: A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARTEL, F. **Mainstream**. A guerra global das mídias e das culturas. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTAELLA, L. **Intersubjetividade nas redes digitais**: repercussões na educação. *In: PRIMO, A. (org.)*. Interações em rede Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. **Comunicação ubíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SIEMENS, G. **What is the unique idea in Connectivism?** Disponível em http://www.masternewmedia.org/news/2008/08/09/educational_models_and_learning_in/ Acesso em: 10 de agosto de 2012.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B.; ALMEIDA, M. E. B. (org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003.