

A EAD pensada no contexto do paradigma tecnológico e educacional e os desafios postos à formação docente

Esther Hermes Lück
Raquel Villardi

1 Introdução

A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa (A. Nóvoa).

As sociedades contemporâneas atravessam um período de intensas mudanças, com o questionamento dos paradigmas que, ao longo do último século, orientaram o desenvolvimento social e econômico no mundo, provocando uma revolução nos costumes que continuará a marcar as sociedades no século XXI. As inovações tecnológicas participam, cada vez mais, como mediadoras das relações sociais nas diferentes dimensões humanas.

Como consequência, temos um mundo pautado na anomia, no qual a velocidade ganha notável impulso, comprimindo tempo e espaço. Neste movimento, o estado-nação, regulador da ordem econômica, parece definhar diante da impossibilidade de controlar o capital e os fluxos financeiros, agora sem domicílio fixo.

Viver na contemporaneidade requer atenção aos apelos desse novo tempo: rever as formas de pensar, sentir e atuar sobre essa realidade não-linear de modo plural, numa complexidade inscrita em redes e conexões, ampliando nossa inserção no mundo.

O novo papel do homem nessa sociedade, marcada pela

compressão do tempo e do espaço e pela substituição do objeto pela imagem, tem sido tema no debate intelectual contemporâneo, em diferentes áreas do conhecimento.

Na Educação, mesmo depois das rupturas epistemológicas com os cânones cartesianos e seus critérios imemoriais de verdade, a concepção positivista ainda influencia a organização do conhecimento acadêmico e dos currículos.

A contribuição de teóricos contemporâneos sobre como se dá a construção do conhecimento, em contraposição à dos teóricos empiristas e behavioristas, embora amplamente utilizada em discursos, não tem sido suficiente para provocar a superação do atual modo de organização do trabalho pedagógico: urge uma revisão das práticas tradicionais de ensinar e de aprender, a despeito de louváveis progressos alcançados aqui e acolá.

Finalmente, vemos o avanço tecnológico chegar à Educação, afetando os processos de ensino e aprendizagem. Novos produtos tecnológicos, agora de uso corrente na vida em sociedade, foram, obrigatória e definitivamente, incorporados à Educação, alterando não apenas o que se faz na sala de aula, mas o próprio conceito de sala de aula.

Muitas críticas têm sido formuladas à Educação a Distância (EAD) – sempre, como em qualquer crítica, embebidas de posições político-ideológicas, valores, princípios, visões de mundo de quem as formula. Os posicionamentos vão do otimismo exacerbado ao questionamento radical, passando por posturas identificadas com uma apropriação crítica em situações de aprendizagem. Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino, com efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas diferentes fatores – políticos, sociais, culturais – que marcam grupos e indivíduos como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta em percursos bastante heterogêneos de adoção da EAD.

O presente estudo apresenta um levantamento dessas

críticas, propondo-se, com base na produção teórica de alguns autores, a discutir os aspectos que subjazem a elas.

2 O contexto

2.1 O novo paradigma tecnológico

Todas as grandes revoluções tecnológicas possuem características marcantes quanto a sua capacidade de induzir um padrão de descontinuidade nas bases materiais da economia, da sociedade e da cultura. Manuel Castells faz interessantes análises sobre a evolução histórica da tecnologia. Utilizando-a como ponto de partida para situar o processo de transformação tecnológica no contexto social em que ele ocorre, o autor formula sua ideia sobre a emergência de um novo paradigma da economia informacional: o paradigma tecnológico.

Para conceituar o novo paradigma tecnológico, Castells (2003) destaca algumas características que representam a base material da sociedade da informação.

Inicialmente, destaca que são as tecnologias que agem sobre a informação, e não apenas a informação que age sobre a tecnologia, como no caso das revoluções anteriores. Informação é, então, matéria-prima para o novo paradigma tecnológico.

Como segunda característica, salienta a capacidade que as novas tecnologias possuem de penetrar em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como tecido no qual esta atividade é exercida. A informação integra todos os processos da existência humana, individual e coletiva.

A lógica das redes, existente em qualquer sistema ou conjunto de relações, é a terceira característica apresentada pelo autor. A crescente complexidade das interações, além da imprevisibilidade dos modos como ocorrem, adapta-se perfeitamente

à morfologia da rede, numa lógica necessária para estruturar o não-estruturado, força-motriz da inovação, preservando a flexibilidade própria de processos em permanente mutação.

A quarta característica é a própria flexibilidade. Processos, organizações, instituições podem ser modificados, reconfigurados, reorganizados em seus componentes, o que é próprio de uma sociedade em constante mudança e fluidez organizacional. Considerando que a base material da organização pode ser reprogramada, é possível alterar as regras sem destruir a organização.

A última característica está ligada à crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema de informação altamente integrado. Atualmente, a possibilidade de se ter processos de convergência entre diferentes campos tecnológicos resulta da lógica compartilhada na geração da informação. Castells salienta que os avanços alcançados pela revolução da Biologia e Microbiologia, como a identificação de genes humanos e segmentos do DNA, só foram adiante graças à informática.

Desta forma, Castells nos auxilia a compreender o modo como as transformações tecnológicas interagem com a economia e com a sociedade. Para tanto, ele recorre, frequentemente, ao paralelo entre a revolução industrial e a tecnológica. Assim como a economia industrial não se baseou apenas no uso de novas fontes de energia de produção, mas no surgimento de uma cultura industrial decorrente de uma nova divisão social e técnica do trabalho, a economia informacional não se baseou apenas na informação, mas na inclusão de atributos culturais, na implementação e disseminação do novo paradigma tecnológico.

Distingue, inicialmente, a economia global da economia mundial: esta existe desde o século XVI e está associada ao conceito de acumulação de capital que avança por todo o mundo; aquela é a capaz de funcionar em tempo real, em escala planetária. Dois fatores concorreram para que a economia mundial se tornasse global. Por um lado, a disponibilização de tecnologias

de informação e comunicação; por outro, a implementação de políticas específicas praticadas pelos governos e pelas instituições internacionais (CASTELLS, 2003).

Salienta que, no entanto, a economia global não é planetária: não abarca todos os processos econômicos do planeta, não abrange todos os territórios e nem inclui toda a atividade humana. Os efeitos da economia global alcançam todo o planeta, mas sua operação e estrutura acontecem de modo diferente nos países e regiões, dependendo da posição que ocupam na divisão internacional do trabalho (CASTELLS, 2003).

Segundo Dias (2007), a globalização apresenta três elementos bem característicos desta nova realidade: (a) mercado unificado em escala mundial; (b) desenvolvimento de empresas globalizadas atuando em escala planetária; (c) marco institucional único, rígido, monopolista.

Como a globalização atinge todos os setores da sociedade, a Educação se converteu em um grande mercado moderno. Algumas universidades se transformam em empresas comerciais, globais, oferecendo pacotes de “ensino”, muitos a distância, que são um verdadeiro acinte à soberania nacional, como programas fechados que desconsideram os interesses e a cultura local.

Por outro lado, as condições de competitividade impostas pela economia globalizada alteraram a relação universidade/sociedade. As universidades sempre atuaram dentro do que se considerava a própria lógica da ciência. Agora, regida pela competitividade, a globalização econômica aproxima as universidades do setor produtivo, que necessita da incorporação crescente de conhecimentos científicos em suas atividades para respaldar sua capacidade competitiva no mercado global. Tal aproximação cria vínculos que, por sua vez, engendram conflitos por parte da comunidade científica no transcurso das investigações que envolvem interesses econômicos concretos e que abalam a solidez da própria ciência (OLIVEIRA, 2007).

A partir desse panorama, Oliveira prevê temas bastante controversos no debate contemporâneo sobre o futuro da Universidade, como a permanência dos modelos clássicos de formação diante das novas competências profissionais exigidas pela sociedade, e as possibilidades sugeridas pela aplicação de tecnologia aos processos educativos, por exemplo.

A EAD possibilita a construção de projetos inovadores no que se refere a uma das dimensões da globalização, a desterritorialização da Educação Superior, “que constitui em si mesma um excelente referencial para se meditar sobre a face oculta desta dimensão: um processo pedagógico que permite que os estudantes aprendam sem se desvincular de seus problemas locais” (OLIVEIRA, 2007, p. 3).

2.2 A EAD e o projeto nacional de Educação

Para a análise do contexto nacional, recorreremos à produção do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Brasileiras – Forgrad, por representar uma visão mais abrangente do que se passa na Educação Superior, na medida em que discute, coletivamente, políticas e ações implementadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES.

O Forgrad considera a EAD um importante meio de atender às necessidades de formação e de qualificação profissional, além de instrumento para a democratização do acesso à educação de nível técnico e superior, aspecto essencial para nosso país, que amarga, na América Latina, o menor percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior.

Como modalidade pedagógica, a EAD tem contribuído para a necessária revisão do paradigma que ainda hoje sustenta as ações educativas. O novo paradigma educacional, na visão do Forgrad, independe da modalidade oferecida e se baseia nos seguintes pressupostos:

[...] o reconhecimento da educação como um processo aberto, em interconexão permanente com outras práticas sociais; o reconhecimento do ser humano em sua multidimensionalidade, dotado de múltiplas inteligências, com diferentes capacidades cognitivas; a educação associada à vida, conectada com a realidade do indivíduo, contextualizada; a compreensão da complexidade do conhecimento e de seu processo de construção; a interconectividade dos conceitos, das teorias e dos problemas educacionais; a educação que se propõe contribuir para a formação do cidadão, em que o individual e o coletivo são pensados dialeticamente (FORGRAD, 2004, p.143).

Para que tal proposta se concretize, é necessário buscar a superação das práticas vigentes

[...] derivadas da rigidez dos currículos, com cargas horárias elevadíssimas, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade (FORGRAD, 2004, p. 75).

O Forgrad aponta a necessidade de rompimento com tais práticas seculares, de herança positivista, de sistemas fechados, cujo enfoque disciplinar e sequenciado de conteúdos artificialmente hierarquizados é ainda a base de nossos projetos de formação. Critica o ensino confinado aos limites da sala de aula, dicotomizando teoria e prática, quando o processo de construção do saber ocorre a partir da reflexão e da permanente interação com a realidade. Defende a instituição de sistemas educacionais que contribuam para a emancipação de sujeitos históricos, capazes de construir seu próprio projeto de vida e atuar num contexto de incertezas, instabilidades e mudanças.

Na sociedade orientada pelo paradigma tecnológico, a in-

formação e a comunicação engendram uma nova racionalidade, para cuja compreensão a EAD contribui, já que permite o trabalho coletivo e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de práticas educativas compartilhadas por diferentes atores, o estímulo ao espírito de colaboração e à criatividade, além de favorecer condições de construção de conhecimento com base na investigação e na solução de problemas.

Certamente a EAD não é a redentora de nossos graves problemas educacionais, mas poderá contribuir significativamente para as mudanças necessárias.

3 Discutindo a EAD

Inicialmente, vale salientar que as críticas que se produzem e as preocupações que se manifestam em relação à EAD, muitas vezes pertinentes, não se aplicam unicamente a ela. São preocupações que afetam a Educação como um todo, ou que se ligam ao projeto educacional nacional ou regional, ou mesmo à proposta pedagógica local. Aqui, buscamos eliminar, do que investe contra a EAD, aquilo que não lhe é próprio.

A ausência de contato físico entre professor e alunos é apontada por muitos como um dos maiores problemas da EAD. Argumentam que a presença em sala de aula é uma condição necessária para que a aprendizagem se realize com efetividade e acrescentam que o professor teria seu papel diminuído no processo, levando à sua desvalorização e à desumanização da Educação, visto que a máquina realizaria muitas de suas funções. Além disso, sublinham que esta modalidade leva à precarização do trabalho do professor, e que a ela subjazem interesses econômicos, por ser de baixo custo.

Embora a quantidade de estudos avaliando as iniciativas de EAD ainda seja pequena, já é possível comprovar que, ao

contrário, a EAD potencializa e amplia as possibilidades de interação, qualifica o papel do professor, e a sua implementação e manutenção apresentam custo alto, quando se pretende oferecer uma proposta de formação de qualidade, incluindo profissionais de diferentes áreas e utilização de tecnologias disponíveis.

Valemo-nos de Franco para elucidar a questão da interação. O autor evoca Piaget, para quem a aprendizagem é um fenômeno complexo, fruto de interações, e exige um lapso de tempo para se concretizar (FRANCO, 2003). Resulta de um processo de construção derivado das conexões que o sujeito estabelece entre seus conhecimentos prévios e suas ações, provocadas, não pelo meio, mas pela interação entre ele e o meio; construindo conhecimento para si, o sujeito passa a ter maior poder de interferência sobre o meio em que se insere (FRANCO, 2003).

Franco se contrapõe à crítica de que o processo de interação¹ na EAD fica dificultado, com o argumento de que a interação é sempre um desafio da Educação, presencial ou a distância. A interação não está garantida pela modalidade em si; interagir implica problematizar, e isso se potencializa no coletivo, quando alunos e professores discutem o objeto de estudo. A questão está na coerência da metodologia que se adota em relação aos objetivos que se almeja atingir.

O avanço da tecnologia permitiu que a Educação pudesse utilizar novas formas de interação, transformando o paradigma espaço-tempo da sala de aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos em um “estar juntos” virtual, no qual a comunicação é multidimensional, as distâncias espaço-temporais são rompidas e a interatividade permite múltiplas interferências, conexões e trajetórias. Os ambientes virtuais constituem uma densa rede de interrelações num contexto de colaboração que favorece a aprendizagem significativa do aluno: a exploração dos novos avanços tecnológicos possibilita a comunicação, a criação e a cooperação ilimitadas.

Nitzke e Franco, que têm se dedicado a investigar uma modalidade de EAD denominada “aprendizagem cooperativa apoiada por computador” (ACAC), entendem a aprendizagem como um processo influenciado por interações sociais e, mais especificamente, pela cooperação. Suas pesquisas demonstraram que, por meio da aprendizagem colaborativa, (a) pessoas levadas pela situação a coordenar o pensamento alcançam desempenhos superiores aos obtidos individualmente; (b) a exposição de alunos em interação social sistematizada favorece um aprendizado mais complexo; (c) a cooperação construída pela reciprocidade e não pela coerção torna a pessoa mais segura e agente de sua aprendizagem (NITZKE; FRANCO, 2002; COSTA; FRANCO, 2002).

Almeida chama a atenção para o fato de que os processos de aprendizagem colaborativa exigem mais que ferramentas tecnológicas e objetos de conhecimento: é preciso criar um ambiente que favoreça condições de aprendizagem significativa para o aluno. E participar de um ambiente virtual de aprendizagem colaborativa significa expressar pensamentos, tomar decisões, dialogar, trocar informações e experiências e produzir conhecimento:

[...] ensinar é organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, identificar as representações do pensamento do aluno, atuar como mediador e orientador, fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações, realizar experimentações, provocar a reflexão sobre processos e produtos, favorecer a formalização de conceitos, propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; refletir sobre o processo de desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e ao compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas segundo as expectativas do grupo, permitindo esta-

belecer múltiplas e mútuas relações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Uma proposta da EAD sustentada em mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas em grupo, vem ao encontro da concepção de Educação como um sistema aberto, promotora, ao mesmo tempo, da autonomia na condução do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do espírito democrático dos indivíduos.

Para Perazzo, a incorporação das novas tecnologias na formação docente deve incluir principalmente a reflexão sobre as potencialidades, limitações e impactos na aprendizagem em contextos específicos, considerando as subjetividades dos indivíduos (PERAZZO, 2008).

Nitzke e Franco assinalam que as NTICs não são a panaceia para os males da Educação. O panorama frequentemente encontrado é o da simples transposição da prática tradicional para o meio digital. Ora, as formas tradicionais de ensino, cujo modelo de transmissão se baseia no professor como única fonte do saber e trata os alunos uniformemente, preparam profissionais obsoletos e não são consideradas formas inteligentes de uso das NTICs (NITZKE; FRANCO, 2002).

Sánchez, por sua vez, assinala que a integração curricular das NTICs deve embeber a proposta de formação com um propósito explícito no aprender: os currículos devem orientar o uso da tecnologia e não o contrário. O enfoque tecnocêntrico, muito em voga, mascara o real propósito educativo que subjaz ao currículo de muitos cursos que, ao se dizerem da EAD, desvirtuam a concepção de Educação que defendemos. Sánchez é categórico:

Integrar curricularmente las TIC's implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de

las TIC's en el aula. Implica también la apropiación de las TIC's, el uso de las TIC's de forma invisible, el uso situado de las TIC's, centrandose em la tarea de aprender y no en las TIC's. [...] El aprender es visible, las TIC's se tornam invisibles (SANCHÉZ, 2002, p. 4).

Elemento-chave na construção do conhecimento, o material didático para a EAD é destacado por Villardi e Oliveira, que lhe atribuem grande parte da responsabilidade pela aproximação entre professor, tutor e alunos (individualmente e entre si), pela manutenção da motivação e pelo controle da evasão dos cursos. Na modalidade presencial, o material didático funciona num esquema de transmissão monofônica, e a interatividade só acontece quando surgem dúvidas, reforçando o enfoque professor-aluno. Na EAD, ele deve possibilitar outras relações, do tipo aluno-aluno e aluno-mundo, que fazem das trocas entre os educandos um aprendizado mais amplo, pelo contato com outros pontos de vista e diferentes enfoques oriundos das experiências de seus companheiros de curso:

A soma de todas essas informações possibilita ao aluno um acréscimo em seu capital cultural e desenvolve uma consciência crítica capaz de realizar as escolhas adequadas, visando a um desenvolvimento sociocultural e a viabilização de uma efetiva construção de conhecimento (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 92).

As autoras afirmam, a exemplo de Sánchez, a necessidade de vincular o material didático à proposta curricular e ao seu planejamento. Sua produção deve traduzir a concepção de formação pretendida pelo currículo. Além de possuir uma lógica própria de produção para cada mídia, sua construção é complexa e exige equipe multidisciplinar que domine competências linguísticas, tecnológicas e artísticas específicas.

Os alunos devem poder escolher materiais didáticos em mídias variadas, com diversidade de ferramentas de interação

síncronas e assíncronas, para além do material impresso, que não podem se confundir com simples adaptações dos materiais utilizados no presencial, como apostilas em arquivos eletrônicos. Essa prática, que remonta ao ensino por correspondência, reflete uma concepção de ensino transmissor de informação, característico do paradigma instrucional, que nenhuma semelhança guarda com Educação. Portanto, torna-se imprescindível utilizar ambientes específicos, com metodologias adequadas, para que se criem condições de interação. Neste ambiente, a aprendizagem se efetiva pela ação do professor.

Os debates quanto à formação de professores vêm se dando na direção da superação de uma prática pedagógica à qual se debita, em alguma proporção, o fracasso orgânico da educação brasileira. A falta de sintonia entre a formação dos professores e as exigências da sociedade do novo milênio exige que docentes alterem suas práticas e, para atingir esse objetivo, são formuladas políticas de formação inicial e continuada que, demagógicas ou incoerentes, ou contraditórias, ou mercantis, fracassam mais uma vez.

A política de estímulo à implantação de programas de EAD está se realizando por meio de ações desarticuladas de um projeto orgânico de educação nacional, a despeito da existência de bons projetos em vigor. Os mecanismos de estímulo, tratados de forma autoritária e descolada das instituições, calcados na troca de adesão por recursos, acentua a cisão entre as duas modalidades no interior das IES, em vez de promover sua desejável integração.

Assim, os mecanismos que objetivam consolidar a EAD têm produzido o efeito inverso, agudizando posturas refratárias e impedindo a descoberta de novos caminhos.

A recusa de alguns segmentos em reconhecer os benefícios que a incorporação de novas tecnologias e de novos procedimentos pode trazer, por um lado, para a melhoria da ação educativa em si, e, por outro, para a democratização do acesso à Educação, em especial à Educação Superior, tem sido fator

decisivo para o entrave de projetos consistentes, deixando amplo terreno para o desenvolvimento de propostas de cunho meramente mercantil. Talvez seja essa uma das grandes contradições da Universidade brasileira.

Boaventura de Sousa Santos, que desenvolve toda uma formulação teórica sobre as contradições com as quais a Universidade se debate, tanto internamente como em relação à gestão das tensões sociais, afirma existir uma tríplice crise, de hegemonia, de legitimidade e institucional (SANTOS, 1995), estabelecendo uma relação entre a perda da hegemonia na produção do saber e a resistência da Universidade às mudanças:

Nestes últimos vinte anos, a Universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriuniversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A Universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações, por isso adaptou-se mal a elas, quando não as hostilizou (SANTOS, 2005, p. 63).

Segundo ele, a Universidade se encontra alicerçada em um modelo de relações unilaterais com a sociedade, no qual o conhecimento científico produzido no seu interior é de natureza predominantemente disciplinar, descontextualizado em relação às necessidades das sociedades.

Como decorrência desse modelo, o autor apresenta algumas razões para a perda da referida hegemonia, como a rigidez institucional e a resistência em lidar de forma criativa com as transformações. Dentre essas razões, destacamos, por razões óbvias, a “incapacidade de articular a preciosa experiência de interação presencial com a interação a distância” (SANTOS, 2005, p. 64).

4 Considerações finais

Com base no arcabouço teórico utilizado, propusemos uma reflexão sobre as críticas que se produzem à EAD, remetendo à discussão sobre o papel que as NTIC's podem desempenhar num projeto de reforma democrática e emancipatória da Universidade, tanto em profundidade, quanto em amplitude.

Em nosso entendimento, um dos fatores mais críticos para criar processos educativos orientados a dar respostas às necessidades e desafios que se apresentam para a sociedade do conhecimento é o que se refere à formação docente. Isso implica superar políticas centradas na mera disponibilização de equipamentos, tão ao gosto de propostas governamentais de educação descoladas da realidade, comprometidas com o capital estrangeiro, que derrama nos países periféricos seus equipamentos obsoletos. Mas implica, também, centrar interesse na apropriação significativa das ferramentas em contexto de aprendizagem, e incorporar, transversalmente, o uso da tecnologia no tratamento de todas as disciplinas, desestimulando enfoques técnico-instrumentais que conduzam ao uso acrítico de recursos, sem articulação com objetivos, conteúdos e contextos.

O marco da formação docente como processo contínuo se vincula a uma perspectiva crítica sobre o saber docente, sobre seus processos interpretativos, suas estratégias pedagógicas, e sobre o desafio de melhorar a sua prática educativa de modo coerente e sintonizado com as exigências do mundo contemporâneo, a despeito do espaço – real ou virtual – em que ocorra.

NOTA

¹ Para diferenciar interação de interatividade, muitas vezes utilizadas como sinônimos, ver Villardi e Oliveira, 2005, p. 100-101.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6 p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da; FRANCO, Sérgio Roberto K. Aprendizagem colaborativa na Educação a Distância: aspectos teóricos, estratégias pedagógicas e experiências realizadas. **Novas tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. El regional y el global: la articulación de la diversidad de funciones de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 4, n.2, jul./ dic. 2007. p. 5-11. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Resgatando espaços e construindo idéias**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2004.

FRANCO, Sérgio Roberto K. Algumas reflexões sobre Educação a Distância. **Revista Textual**, Porto Alegre, ago. 2003.

NITZKE, Julio A.; FRANCO, Sérgio Roberto K. As tecnologias da informação e comunicação e a promoção da cooperação, em uma visão construtivista. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6 p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

NÓVOA, Antonio. Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p. 11-20, jan. /jun. 1999.

_____. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 4, n. 7, p.129-137, ago.2000.

OLIVEIRA, Renato de. Desterritorialización y localización de la enseñanza superior. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 4, n. 2, p. 1- 4, jul./ dic. 2007. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

PERAZZO, Mónica Isabel. La ruta de la alfabetización digital en la educación superior: una trama de subjetividades y prácticas. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 5, n.1, enero/ jun. 2008. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2007. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/>>. Acesso em: [2009?].

SANCHÉZ, Jaime H. Integración curricular de las TICs: conceptos e ideas. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA 6., 2002, Vigo. **Actas...** Vigo: RIBIE, 2002. 6p. [S.l.]: Rede Iberoamericana de Informática Educativa, [200-]. Disponível em: <<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=40#top>>. Acesso em : [2009?].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória das Universidades**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa Gomes de. **Tecnologia na Educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

Recebido em: 21 de outubro de 2009.

Aprovado em: 5 de outubro de 2009.