

Docência, tecnologias, mediação e docência universitária: aproximações entre o presencial e a distância

*Durcelina Arruda**

Resumo

Neste artigo buscaremos discutir os aspectos que envolvem a docência universitária no ensino superior na perspectiva de uma sociedade cuja primazia é a mobilidade do acesso a informação e conhecimento digital. Inicialmente discutiremos os aspectos da inovação pedagógica em contextos tecnológicos presenciais e a distância. Em seguida, procederemos a uma análise conceitual da tecnologia para problematizar os desafios postos ao professor na contemporaneidade. Por fim, discutimos as perspectivas de mediação na Educação a presencial e a distância, com vistas a apresentar perspectivas críticas e necessárias que direcionam a novas posturas teóricas e empíricas do professor universitário.

Palavras chave: mobilidade; educação a distância; docência universitária; mediação tecnológica

* Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROMESTRE da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: durcelina@gmail.com

Teaching, technologies, mediation and university teaching: approximations between presence and distance

Abstract

In this article we will discuss the aspects that involve university teaching in higher education in the perspective of a society whose primacy is the mobility of access to information and digital knowledge. We will first discuss aspects of pedagogical innovation in face-to-face and distance technology contexts. Next, we will proceed to a conceptual analysis of the technology to problematize the challenges posed to the teacher in the contemporaneity. Finally, we discuss the prospects of mediation in education in presence and distance, with a view to presenting critical and necessary perspectives that address the new theoretical and empirical positions of the university professor.

Keywords: mobility; distance education; university teaching; technological mediation.

Docencia, tecnologías, mediación y docencia universitaria: aproximaciones entre el presencial y la distancia

Resumen

En este artículo buscaremos discutir los aspectos que involucran la docencia universitaria en la enseñanza superior en la perspectiva de una sociedad cuya primacía es la movilidad del acceso a la información y el conocimiento digital. Inicialmente discutiremos los aspectos de la innovación pedagógica en contextos tecnológicos presenciales ya distancia. A continuación, procederemos a un análisis conceptual de la tecnología para problematizar los desafíos planteados al profesor en la contemporaneidad. Por último, discutimos las perspectivas de mediación en la Educación a presencial ya distancia, con vistas a presentar perspectivas críticas y necesarias que dirigen a nuevas posturas teóricas y empíricas del profesor universitario.

Palabras clave: movilidad; educación a distancia; docencia universitaria; mediación tecnológica.



Processos educativos inovadores do professor universitário

Tratar da docência universitária não é tarefa fácil, pois, conforme afirma Calixto (2012), é uma temática ainda incipiente nas discussões teóricas brasileiras.

Em nosso caso, a temática é ainda mais lacunar, pois queremos tratar da docência universitária na Educação a Distância, modalidade educacional que é razoavelmente recente no contexto do trabalho docente, pois a maioria dos cursos superiores a distância é posterior a 2005, ano de publicação do Decreto nº 5622/2005, que regulamenta a EaD no Brasil (substituído pelo decreto nº 9057 de 2017).

A docência universitária na EaD compreende mais do que equipamentos e máquinas, e se configura em um campo extremamente dinâmico, devido ao desenvolvimento da microinformática, do consumo em massa e dos sistemas informatizados que modificam nossas formas de comunicação e, porque não, de organizar as práticas docentes.

Certeau (1994) utiliza o termo consumo criativo para discutir estes processos de transformação, uma vez que o consumo de bens culturais, longe de ser passivo, é também produção e criação.

[...] hoje há os dispositivos sócio-políticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica de posse do mestre ou do produtor. Mas por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (como já acontecia ontem), a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos 'mestres' [...]. (CERTEAU 1994, p. 268)

Em atualização ao que afirma o autor, podemos inferir que hoje o isolamento da informação é relativamente minimizado na medida em que todos podem ser autores e produtores de conhecimento. A centralidade da escola ou de outros produtores de informação e conhecimento deixa de ser o ponto de referência para os estudantes, para se tornar mais um ponto no vasto meio comunicativo, cuja primazia da mobilidade dos smartphones reconfiguram ainda mais o lugar que a educação formal ocupa.

O desafio, portanto, torna-se formar o estudante universitário da modalidade a distância para uma sociedade em constantes mudanças, mas em uma linha que ultrapassasse o caráter utilitarista e técnico das tecnologias na sociedade moderna e o caráter negativo e excludente encontrado em algumas interpretações. Ao mesmo tempo, problematizar uma criticidade que permita compreender a inserção das tecnologias em um contexto de exacerbação da desigualdade social e econômica demonstrada pelo recrudescimento do monopólio da riqueza frente a uma ampliação dos níveis de pobreza, sobretudo brasileira (IBGE, 2017).

Alava (2002) apresenta contribuições relevantes ao discutir a tecnologia como elemento mediador de qualquer ato educativo e, portanto, presente em toda a História da Educação. Essa compreensão desconstrói um determinismo tecnológico que ora condiciona a tecnologia a objeto de desejo, portanto, incorporado sem a crítica necessária, ora condiciona a tecnologia, sobretudo a nova, baseada no computador, como elemento a ser combatido, portanto, limitador da formação de um sujeito que precisa compreender e utilizar toda e qualquer tecnologia construída pela humanidade de uma época.



As concepções apresentadas nos direcionam para pensar o docente em nível superior que se apropria de *softwares*, aplicativos e experiências em rede, mas que problematizam tais apropriações, na medida em que não as consideram substitutas das tecnologias anteriores, mas as integram em um contexto cuja dimensão da mobilidade de acesso comunicacional é potencializado em todas as classes sociais contemporâneas no Brasil.

Barreto (2010) problematiza e estabelece críticas quanto à incorporação de mídias no ensino superior e procura dimensionar as implicações não controladas sobre este processo e a dificuldade do professor nessa ação devido ao dinamismo característico das mídias contemporâneas. Mas, percebe-se que o maior problema nessa discussão é a dimensão tomada em trabalhos contemporâneos, com a citação contínua de panaceias e discursos vazios que pouco tem contribuído para o campo, que vinculam as tecnologias a progresso, facilitação e melhoria da aprendizagem, em uma perspectiva de melhoria técnica, no sentido atribuído por Hobsbawm (2001).

A dicotomia entre a aceitação e a resistência às tecnologias no interior da escola pode ser parcialmente compreendida com base no que Hobsbawm (2001) chama de inovação tecnológica e inovação social. Para esse autor, a primeira inovação pertence ao setor flexível e a última, ao setor inflexível.

Por flexibilidade, entende-se uma aceitação e desejo pelas inovações tecnológicas. Essa afirmativa pode ser observada quando lemos a respeito do desenvolvimento tecnológico dos objetos materiais, de cunho utilitário. Dificilmente, encontram-se notícias ou tratados que se posicionem contrários à criação de um novo material para um avião, que irá transportar milhões de pessoas anualmente, desde que ele se apresente com um argumento de que é menos perigoso, mais barato ou menos poluente. Raramente, encontram-se artigos de tecnófobos “neoluditas”, que desejam quebrar teleféricos, bicicletas ou a combater a descoberta de novas formas de maximizar as experiências pedagógicas. No imaginário social, tais tecnologias significam melhorias materiais para a sociedade, ou seja, guardam um aspecto “progressista” de desenvolvimento humano.

No entanto, nos casos em que a inovação material de ‘utilidade’ palpável é rejeitada, em geral, a explicação está no medo da inovação social, ou seja, da ruptura com a tradição que ela acarreta (HOBSBAWM, 2001, p. 29).

Conforme observa Hobsbawm (2001), a resistência à inovação surge quando se trata de uma inovação social, visto ser esta bem maior do que à tecnologia material propriamente dita, pois, a primeira significa considerar o passado modelo para o presente, que precisa ser preservado, mantido a qualquer custo. A inovação social desconstrói as bases familiares, religiosas, sociais e culturais – ela evoca uma aparente efemeridade das relações, de nossa própria humanidade. Passa, ainda, a impressão de destruir tudo aquilo construído ao longo de gerações para ser trocado pelo desconhecido, pelo porvir. Para esta concepção, as TDIC são elementos desagregadores de uma concepção ou ação que nos direciona a uma cultura fixa e estável.

No campo da docência no ensino superior, seria pensarmos no quanto as tecnologias têm transformado a maneira como as pessoas lidam a aprendizagem, de um lado, e o quanto tais tecnologias sofrem resistências, por transformarem (ainda que aparentemente) as relações de poder entre professor e aluno.



Conforme observa Canclini (2003), esses novos recursos tecnológicos não são neutros, tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes. (Eles) [...] “defendem as ordens que classificavam e distinguiam as tradições culturais, enfraquecem o sentido histórico e as concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados, com seus signos e imagens”. (CANCLINI, 2003, p. 307)

Há vários momentos na história humana em que a presença de determinadas inovações implicou modificações nas estruturas tradicionais estabelecidas. Pode-se citar, por exemplo, os maquinários da Revolução Industrial, a arma de fogo nas relações bélicas, a descoberta de que não somos o centro do universo ou os artefatos de transporte, que permitiram ao homem estabelecer relações diversas em lugares cada vez mais distantes. Todos esses exemplos, apesar de se constituírem em inovações, sofreram, em um dado momento, duras críticas por modificarem radicalmente as estruturas sociais vigentes.

O que as tecnologias digitais trazem de novidade a esse movimento de “aceitação” ou “rejeição” ao novo é a velocidade de seu desenvolvimento. Há cerca de 30 anos, os computadores pessoais se tornavam realidade¹. Nesse pequeno período, observamos a emergência dos videogames “pessoais”, da presença dos computadores nos lares, a ascensão da internet, das comunicações instantâneas por vídeo, áudio, texto e imagem, celulares hipermídia, interconexão global de quase todos os indivíduos do mundo através das redes telemáticas.

Essas tecnologias, ao digitalizarem a produção humana, reconfiguraram o nosso olhar sobre o mundo, agora não mais limitado às estruturas físicas que delimitam a organização das coisas, mas que introduzem a ideia de que não há maneira ideal de organizar o mundo e, sim, uma horizontalidade no poder de organização das coisas pelos sujeitos – importa menos a forma de apresentação do que a habilidade em localizar – ou seja, observa-se uma reconfiguração das atividades humanas que reconstróem relações e trabalhos. A mobilidade, nesse caso, é mero pano de fundo para uma transformação que ultrapassa o acesso e o contato a distância, mas reescreve os papéis e as singularidades dos sujeitos em uma ótica na qual aparentemente todos podem acessar ou se mover pela dinâmica da simulação.

Da mesma forma, estruturas sociais consolidadas vivem situações limítrofes, nas quais as novas gerações questionam a rigidez organizativa em detrimento da liberdade em aferir resultados. A escola pode ser um bom exemplo dessa ideia: como espaço de aprendizagem dos saberes socialmente construídos, sofre, hoje, graves abalos devido à perda de seu *locus* de poder, o que a leva, necessariamente, para uma reconfiguração, sob perigo de se tornar obsoleta – não no sentido do desaparecimento, mas em algo pior – da sua desvalorização como espaço central de formação pelos seus jovens.

As modificações sociais acarretadas por tais tecnologias são dinâmicas, velozes a tal ponto que deixam todos em estado de vertigem, em que as referências se reorganizam em um processo contínuo de efemeridades. Para Albuquerque Júnior (2007, p.58),

¹ Veja a linha do tempo do desenvolvimento do microcomputador em: <http://info.abril.com.br/aberto/info-news/012009/07012009-7.shl>



na cultura de massas, prevalece o caráter relacional das identidades, o sujeito deixa de ser visto como uma totalidade fechada e fundante das ações e representações, para ser pensado como uma produção histórica, como um lugar em que diferentes pessoas vêm ocupar sucessivamente ou como a produção de uma identidade, cujos vários fluxos de subjetivação e forças de sujeição se encontram.

Essa fluidez “tecnocultural” mostra a complexidade de qualquer tipo de análise da formação de professores para trabalharem com tecnologias digitais em cursos superiores a distância e a necessidade de diferentes campos teóricos para a compreensão parcial desse fenômeno. Mostra, ainda, que essa temática se encontra em um campo teórico de fronteira e a sua constituição como fenômeno em movimento dificulta a construção de interpretações mais sólidas no campo educação tecnológica em tempos de simulações e mobilidades.

Há de se salientar ainda que todas essas tecnologias digitais são incorporadas à modalidade EaD, uma vez que ela existe pela mediação tecnológica. Logo, a compreensão das TDIC pelo professor universitário tem impacto direto não só sobre a forma como o docente desenvolve suas atividades pedagógicas nos cursos a distância, mas à própria concepção de docência, de aula, de avaliação e de aprendizagem que ele possui quando ministra aulas nessa modalidade.

Entendemos que o problema não é necessariamente o tempo dedicado aos estudos sobre o fenômeno do computador na formação de estudantes e professores, mas nas políticas conservadoras de formação de professores. Conservadoras em seu sentido temporal, de querer preservar uma maneira consolidada de perceber o mundo e da dificuldade de se compreender as mudanças sociais e de comportamento das pessoas. Independente da teoria utilizada, algumas pesquisas mostram como os jovens se apropriam de tecnologias, mostram as dificuldades de seu uso pelos professores, e acabam por criar verdadeiros bastiões de resistência pelo que Sancho (1998) considera “desconhecimento histórico” da tecnologia, ou seja, compreender a educação como veículo da mudança histórica significa compreender que a formação docente deve ser pautada na ideia de uma atividade profissional cuja tônica é a ausência de rotinas e a reflexão cotidiana sobre a prática e os sujeitos que a envolvem, na perspectiva apontada por Tardif (2002) e Gauthier (1998).

Ao buscar estabelecer relações entre escola-sociedade, a partir dos referenciais utilizados nesta Tese, é possível perceber a presença de discursos que apontam para práticas docentes que valorizam o “espontaneismos” das tecnologias na docência e incorrem em uma compreensão de que a escola deixa de ser um espaço sistematizado de aprendizagem e que, portanto, não seria tão necessária na formação social. Por outro lado, o uso exacerbado de tecnologias na escola pode levar a uma compreensão de que as tecnologias estariam trazendo mais mudanças técnicas do que transformações tecnológicas no trabalho e na cultura docente.

O ato educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e involuntário. Portanto, para Duarte, (1998, p. 88):



a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

O que se pretende, portanto, é perceber a escola (e, em nosso caso, a universidade) como espaço em que as apropriações singulares sejam incorporadas e modificadas, de maneira a transformar as maneiras e estratégias de ensino e aprendizagem, pois, do contrário, há um grande risco na constituição de resultados que se aproximam daqueles resultantes de diversas pesquisas realizadas na última década²: estudantes com grandes dificuldades na aprendizagem, docentes que fracassam na sua finalidade de ensinar e tecnologias que são implementadas no ambiente escolar de forma descontextualizadas do universo docente, dos alunos e da sociedade.

Desafios da prática docente universitária na era da mobilidade

A docência universitária enfrenta problemas semelhantes ao da educação básica na atualidade: estudantes com aparente falta de interesse, níveis cada vez mais reduzidos de leitura, crítica ao formato das aulas e demandas por mudanças constantes na didática, devido às influências das tecnologias contemporâneas que transformam tudo em espetáculo.

A primeira maneira encontrada para ultrapassar ou ao menos problematizar essas questões foi reconhecer o estudante como autor e ativo em sua construção do conhecimento. É cada vez mais difícil ao professor negar a demanda por “práticas” nas aulas universitárias e os riscos da formação universitária se tornar técnica e voltada para os interesses do mercado contribuem para as resistências dos docentes do ensino superior.

A tradição secular da escola faz-nos compreender o que o professor pode fazer da tecnologia, que acaba por ser uma espécie de “escolarização” das mídias na escola e não uma compreensão de suas especificidades linguísticas, culturais etc. A novidade da tecnologia, ou dos usos que se fazem de novas máquinas apresentadas ao setor de consumo dificulta a pesquisa na academia, pois o objeto torna-se obsoleto antes mesmo de ser compreendido. Como exemplo, podemos citar pesquisas sobre redes sociais como *Orkut*, *Facebook* ou *Twitter*. Antes de se finalizar uma Tese ou Dissertação, há sempre o risco da página não só deixar de ser referência para uma geração, mas desaparecer de fato.

O mesmo ocorre com páginas relacionadas às atividades pedagógicas, pois seus endereços podem mudar com frequência, a empresa pode desaparecer, novas empresas podem reaparecer, novos aplicativos e formas de realizar a experiência pedagógica podem emergir, o que leva à uma transitoriedade cada vez mais intensa para aqueles que forma os profissionais que precisam lidar com esse mundo e suas características mutáveis.

Outro aspecto importante na ação docente em uma sociedade mediada por tecnologias é a aparente inquietude dos estudantes. A impressão que se tem é de que nenhuma

² Johnson (2005) e Freitas (2009), dentre outros.



prática convence o estudante, que praticamente exige transformações diárias nas estratégias didáticas e pedagógicas de ensino.

Não se trata, em momento algum, de discutir ideias simplistas que aparentemente transformam a Educação – cremos que pouco pode ter sido feito quanto à modificação nos processos formativos daqueles estudantes, mesmo porque, conforme temos dito nesta Tese, a tradição histórica de uma instituição fala mais alto que uma intervenção pontual. Acreditamos que as intervenções aqui apresentadas serviriam para a elaboração de novos objetos e problemas que se tornaram, cada vez mais, necessários para compreender os fenômenos educativos em um mundo rodeado por modificações microinformáticas.

Em uma sociedade na qual a escola (Universidade) ainda privilegia a leitura do texto impresso, com sua ordem própria, baseada na linearidade das palavras e no movimento do olhar da esquerda para a direita das linhas textuais, era tarefa quase impossível alfabetizar adultos para usos e apropriações de TDIC em sua prática pessoal e profissional.

Destaca-se também, as mudanças paradigmáticas oriundas da promoção de propostas pedagógicas que incorporam as novas estratégias comunicativas e de aprendizagem das TDIC no contexto da EaD.

Nessas discussões, os referenciais apontados até o momento foram cruciais por ajudarem-nos a defender as estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Na construção teórica desta Tese defendemos a aprendizagem como elemento característico do homem e a necessidade de a escola incorporar os artefatos culturais baseados na microinformática em seus processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso que a Universidade conheça e reconheça as estratégias de uso das redes telemáticas pelos universitários: quais as páginas, conteúdos e pesquisas realizam. O desconhecimento deste universo cultural encerra a Universidade em um isolamento perigoso que pode incorrer em políticas equivocadas de formação de professores e de profissionais em geral.

Essa dinâmica ultrapassa a organização escolar, pois garante liberdade de produção e construção de saberes de acordo com demandas individuais. A escola ainda é mantida sob a premissa de levar saberes homogêneos a uma massa de estudantes, saberes esses organizados em tempos e espaços de aprendizagem, medidas equânimes de aprendizagem, controle dos processos de ensino-aprendizagem e penalizações daqueles que não seguem as regras seculares.

Entretanto, cabe salientar que a premissa da Universidade seria (ou deveria ser) oposta a uma ideia massificadora, uma vez que a formação de professores universitários envolve a realização de pesquisas individuais que geram, portanto, saberes heterogêneos acerca de fenômenos educacionais diversos.

Na EaD, a perspectiva que emerge para enfrentamento destes desafios são as discussões acerca da produção de materiais didáticos para a EaD, materiais aqui compreendidos em todos os suportes midiáticos conhecidos. Uma vez que a mediação na EaD se dá pelos suportes tecnológicos, poder-se-ia afirmar que o material didático acaba por preencher uma lacuna ou um campo importante das discussões teóricas acerca da aprendizagem, pois o seu desafio é o da construção de espaços de aprendizagem, interativos, que valorizem os autores já ditos anteriormente, mas que, ao mesmo tempo, não desconstruam a sistematização histórica da escola, especialmente da Universidade.



O paradoxo apresentado pela EaD reside na formação em massa que, simultaneamente, promete uma formação individualizada por meio das TDIC, em uma perspectiva de web 2.0, em que todos são autores e críticos de si e do outro, no entanto, o material didático para a EaD rompe esse processo ao se apresentar como material único, distribuído de forma instrucional a centenas ou milhares de alunos – de uma mesma forma, apesar das interpretações e apropriações serem distintas, individuais.

O conceito de tecnologia no contexto da docência

Falar da docência no ensino superior em um contexto tecnológico implica, inicialmente, discorrer sobre o lugar que a tecnologia ocupa na atualidade e suas ramificações teóricas simplificadoras fundadas em concepções deterministas. Conforme afirma Pinto (2005), a chamada “explosão tecnológica” é utilizada como uma panaceia para explicar nossa estupefação frente ao desenvolvimento técnico atual, sem que sejam discutidas as dimensões políticas e históricas desse desenvolvimento ou “explosão”.

Nessa perspectiva, a técnica se confunde com a tecnologia e há uma valorização do fazer em detrimento da dimensão conceitual mais ampla de tecnologia, apresentada por Pinto (2005) e Sancho (1998), de tecnologia como dimensão teórica sobre a transformação da natureza pelo homem em objetos artificiais.

A tecnologia, em um sentido mais amplo, conforme apontado por Sancho (1998), pode ser considerada como toda e qualquer contribuição humana resultante de suas reflexões e transformações sociais, seja no âmbito da produção de objetos, da produção simbólica ou organizacional. Poderíamos pensar, por exemplo, em uma tecnologia que permite a uma pessoa conversar com outra, em outro país, não por meio de telas, mas por meio de uma imagem tridimensional que simule a sua presença e também permita a sua comunicação, por meio de tradutores universais. Tais tecnologias já existem e possivelmente transformarão ainda mais as relações educacionais e humanas.

Nesse sentido, tecnologia ultrapassa uma dimensão de produto dotado de imparcialidade, na medida em que é resultado do trabalho humano, permeado de intencionalidades.

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se que tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada “tecnologia”, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (PINTO, 2005, p. 221)

Tecnologia é elemento transfigurador da ordem social: ela transforma e é transformada. Sua compreensão em sentido técnico incorre em resumi-la como um saber-fazer, mais do que um saber pensar. Essa compreensão é resultante da sua origem etimológica na Grécia antiga, entretanto, na modernidade, sobretudo após a Revolução Industrial, ela passa a ser incorporada em um senso comum que prima pela novidade, pela busca daquilo que ainda não foi inventado e pelo valor de uso proporcionado pela invenção. Seria, por exemplo, a busca incessante pela melhor tecnologia que proporcionasse as



maiores experiências pedagógica e, ao mesmo tempo, permitissem a obtenção de maiores retornos financeiros aos seus criadores.

Ou seja, tecnologia, no senso comum moderno, passa a ser considerada como equipamentos e maquinários que possuem sentidos de uso para a sociedade, notadamente aquele sentido no qual o uso diminui alguma tarefa manual, aumenta a velocidade da produção ou de uma ação qualquer, o que, por conseguinte, envolve na diminuição de tempos e aumento do valor agregado do referido produto.

Trata-se de um olhar marcadamente capitalista, que envolve uma dimensão de imparcialidade do objeto produzido, uma vez que seu sentido é o de diminuir a força humana envolvida no trabalho. No caso da EaD, podemos considerar essa diminuição da força pelo aumento exponencial do número de alunos por professor, ou seja, uma educação massiva, com redução de custos e incorporação de outros sujeitos no processo de ensino e aprendizagem que.

Ocorre que a tecnologia é a composição de *Techné e Logos* (técnica e razão), é fruto da razão humana, mas é também materializada de acordo com finalidades traçadas. Como efeito da razão, é também produção científica, resultante da busca humana pela compreensão do desconhecido, busca essa dotada das mais diversas intenções. Ou seja, não se pode pensar apenas na resposta financeira de uma tecnologia digital para a educação universitária, mas nas transformações sociais e culturais que estas tecnologias proporcionam, uma vez que elas mudam a forma como as pessoas se posicionam no mundo.

Podemos então afirmar que as tecnologias, de maneira geral, refletem os objetivos nela traçados, mas também a busca pelo desconhecido que resulta na construção de novas técnicas e novos saberes. A EaD compreendem essa busca, já que a tradição educacional envolve as experiências físicas dos espaços de formação, e a mediação tecnológica envolve mais a técnica de seguir os parâmetros dos softwares para selecionar ou indicar produtos educacionais do que as reflexões e análises que as próprias tecnologias impactam nessas experiências.

Pinto (2005) considera que existem teorizações ingênuas acerca da tecnologia que constroem ideias positivas generalizadoras acerca da tecnologia, sem levar em conta suas contradições sociais, culturais e econômicas. Muitas destas teorizações são observadas em discussões acerca da incorporação de tecnologias no universo escolar. Afirmativas hipotéticas como: *o computador pessoal democratiza o acesso à informação e ao conhecimento, a interatividade melhora as relações entre transmissores e receptores, as redes sociais revolucionam a política, as aulas tornam-se melhores à medida em que incorporam as tecnologias digitais*, dentre tantas outras envolvem uma concepção simplificada da realidade, pois atribui um sentido generalista à técnica e à tecnologia, como se elas, por si só, fossem as responsáveis pelas grandes transformações sociais e não os usos e apropriações que delas são feitas pelos homens.

Por outro lado, esse mesmo autor afirma também existir as chamadas abstrações idealistas que promovem críticas às técnicas e tecnologias, atribuindo muito mais negatividade em seus impactos. Essas teorizações lançam afirmativas (hipotéticas) como: “computadores são objetos e não levam à reflexão crítica”, “todos os meios de comunicação são totalizantes”, “a internet vem para destruir formas de comunicação anteriores como impresso e rádio, privilegiando a velocidade da comunicação em detrimento da análise e da crítica”.



Apesar dessa aparente contradição, o que o autor procura demonstrar é a necessidade de reflexão crítica acerca do lugar que cada tecnologia ocupa historicamente na sociedade – é como pensarmos a mediação tecnológica na EaD de forma crítica quanto à qualidade da formação ou as condições de trabalhos postas aos professores.

Uma arma de fogo, por exemplo, resulta de uma compreensão de como a pólvora poderia gerar resultados mais rápidos em guerras, o que a promoveria como elemento da mais alta “positividade” no século XX, sobretudo na Primeira Guerra Mundial, com o uso maciço da metralhadora. Por outro lado, ela pode ser utilizada como objeto de defesa ou simbolicamente, quando ações públicas resultam na sua destruição em massa. Os usos e apropriações dessa arma não podem ser controlados pelo homem, pois cada um possui um olhar a respeito da forma como esse objeto pode transformar a sua vida e, à medida em que este objeto transforma, pode também ser transformado.

O celular, objeto mais próximo da maioria das pessoas, surge da criação de comunicação sem fio a distância e hoje envolve uma série de funcionalidades que fazem com que ele deixe de ser considerado um aparelho de comunicação por voz e se transforme em um objeto multifuncional e culturalmente transformador das relações humanas. Apesar de ser nomeado *smartphone* (telefone inteligente), pode ser a integração do computador, da câmera fotográfica, de um *pendrive*, rádio portátil, controlador do movimento humano (por meio do GPS), repositório de identidades, dentre outros variados usos baseados na comunicação. O nome, inclusive, pode ser considerado equivocado, pois a inteligência reside no humano que utiliza tal dispositivo e reconfigura seus usos, gerando novas saberes e novas respostas do mercado produtor desse equipamento.

Muitos dos *softwares* utilizados para as experiências educacionais, por exemplo, não foram criados, necessariamente para esse fim. Os mapas virtuais, por exemplo, são oriundos de mapeamentos militares feitos pelo espaço e que foram liberados à sociedade civil somente nas duas últimas décadas. Empresas de todo o mundo aproveitaram a tecnologia e promoveram uma virtualização dos espaços físicos, criaram objetos tri-dimensionais que são utilizados para diversos fins, como marcação de lugares a serem visitados, visualização de locais a serem visitados para compras diversas, realização de histórico de deslocamento etc.

Nesse sentido, a dimensão técnica observaria apenas o uso esperado de um dispositivo (como a máquina que facilita a emissão de tickets de voo), enquanto que a dimensão da tecnologia nos levaria a compreender as transformações geradas em todos os sentidos humanos (como os sentidos que o voo proporciona a uma pessoa que nunca saiu de sua aldeia, ou o sentido criado pela possibilidade de conhecer e vivenciar outras culturas a partir de viagens realizadas em poucas horas, por meio de avião). A tecnologia, portanto, ao invés de ser a relação do homem com a natureza, direciona-se na relação dos homens com os outros homens. A tecnologia não é mais uma forma do homem agir sobre a natureza, construindo estruturas para sua sobrevivência. Agora a tecnologia passa a ser orientadora de distinções entre os homens, na medida em que ela é orientada pelas relações sociais de cada indivíduo e de suas perspectivas de acesso aos bens de consumo.

O olhar técnico, de considerar o computador como um aparato tecnológico secundário no universo da escola é percebido e transcrito em diversos documentos da legislação brasileira a respeito da formação de professores, conforme discutiremos a seguir.



Conforme afirmam Arruda (2004) e Barreto (2010), vive-se em uma sociedade que hipertrofia as mudanças introduzidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em que aparentemente tudo revoluciona e inscreve o homem em uma relação contínua de transitoriedade. Arruda (2013) afirma que há uma supervalorização da quantidade de informações e capacidade de armazenamento em contraposição à uma perspectiva analítica das implicações dessas tecnologias no espaço escolar. Ou seja, importa saber mais se os computadores estão instalados nas escolas e se todos os estudantes possuem o tão sonhado “acesso” ao equipamento do que compreender qual mudança pedagógica é implicada com a entrada deste equipamento e das compreensões que todos trazem consigo.

De maneira ainda mais controversa, salienta-se que os dados do Comitê Gestor da Internet (CGI.BR) demonstram que o acesso móvel é a principal forma de contato com as tecnologias digitais, tornando a dimensão técnica de laboratórios e afins superada pela mobilidade dos smartphones, tablets etc.

O risco desta perspectiva é considerar o desenvolvimento tecnológico como espécie de motor social, no qual tudo o que é produzido pela sociedade (produção material e abstrata) tem como centralidade as transformações tecnológicas oriundas das tecnologias digitais atuais, baseadas na microinformática.

[...]cria-se assim a ironia histórica que vitima além do pequeno reduto de pensadores honestos, o incontável número de seres humanos trabalhadores, especialmente agora que o caráter de metropolitaneidade se mede pela posse da supremacia tecnológica: é a consciência dos centros de poder político e técnico que se julga incumbida de definir as condições das massas situadas em seu horizonte e de oferecer as soluções que devem remediar-lhes a trágica condição de vida. (PINTO, 2005, p. 226 e 227)

Compreende-se daí a emergência de uma ordem de *status*, na qual a posse ou utilização de tecnologias mais atuais determina a posição ocupada pelos sujeitos. Observa-se também esta lógica quando vemos discursos de escolas que se apresentam com os melhores computadores, distribuição de tablets ou material didático de última geração.

Assim, constrói-se uma dinâmica na qual tais artefatos (oriundos da técnica) são considerados onipresentes e oniscientes, de tal maneira que criam determinismos sociais, na medida em que confiamos plenamente em seu funcionamento, desconstruindo críticas ou problematizações acerca do lugar ocupado na sociedade. Conforme afirma Giddens (1991, p. 87), “o caráter contratual, orientado para o futuro da modernidade é amplamente estruturado pela confiança conferida aos sistemas abstratos – que pela própria natureza é filtrada pela confiabilidade da perícia estabelecida”.

Este autor afirma ainda que, o risco do fetiche ou de atribuímos demasiado poder à técnica é grande, e observamos que o é em especial no âmbito da educação, pois essa análise pode incorrer em mecanismos de formação de professores que, ou se limitam a considerar os artefatos tecnológicos atuais como elementos secundários da vida e da cultura docente, direcionando para uma formação simplificadora de busca pelo conhecimento técnico como fim no processo formativo ou direciona para uma perspectiva oposta, na qual a técnica é responsável por todo o processo de formação, materializado



em políticas e práticas de formação mediadas por tecnologias, notadamente na modalidade de Educação a Distância.

Assim, no desenvolvimento da técnica, impressiona a evidente superioridade da situação atual, mas, não percebendo os condicionamentos históricos que a explicam, queda-se embasbacada, diante de tremenda multiplicação de fatos e produtos tecnológicos em que agora se acha envolvida a existência humana, e proclama, com plena candura de espírito, estarmos vivendo uma época excepcional, caracterizada pela assombrosa explosão tecnológica que engloba a vida da humanidade, a ponto de modificá-la em todas as suas manifestações. (PINTO, 2005, p. 233)

Novamente o autor problematiza o risco de desconsiderarmos a História da própria tecnologia e defendermos um presente único, no qual nunca houve tamanho desenvolvimento tecnológico. Ousaríamos afirmar que este desconhecimento é que promoveria tal olhar, uma vez que é a velocidade da percepção de mudança e não a mudança propriamente o que resulta destas tecnologias.

As tecnologias baseadas na microinformática datam da década de 1970, mas antes disso, ao longo de todo o século XX, observamos uma ampliação da velocidade das mudanças, promovidas, sobretudo, pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, que integram cada vez mais os povos em nível mundial.

Um contato que antes podia demorar meses, no início do século 20 podia demorar segundos, por meio do telefone ou horas, por avião. Para a educação, mais do que a diminuição do tempo de deslocamento, abre-se uma perspectiva de mobilidade de saberes até então inimaginável, que se configura na possibilidade de se aprender qualquer coisa sobre qualquer lugar a partir da localização física do aprendente conectado a um smartphone ou similar.

O mais importante na análise das TDIC é a sua problematização e suas implicações na vida humana, sobretudo no universo da sala de aula, de maneira a entendê-la no contexto da sala de aula em uma perspectiva que ultrapasse a incorporação de equipamentos e efeitos especiais.

No âmbito da Educação a Distância, conforme veremos, compreende também pensar em uma educação em que a mediação tecnológica não se resuma à produção de materiais em diferentes suportes midiáticos como resultado de uma ação pedagógica, mas em um conjunto teórico que resulte em mais questões e discussões do que modelos acabados de formação.

Observaremos também que a Educação a Distância é significativamente recente no contexto da educação superior brasileira e tem papel importante na forma como as discussões acerca das tecnologias envolvem as práticas e contextos pedagógicos. A realidade na qual a transitoriedade da própria educação superior é marcada em uma sociedade em que somente 14% de sua população alcançaram ou estão em vias de alcançar tal nível de escolaridade (conforme dados do IBGE, 2017) pode-nos levar a uma interpretação de uma EaD que esteja sendo implementada menos por suas implicações pedagógicas e mais pela necessidade de ampliação quantitativa do acesso ao ensino superior brasileiro.

A seguir discutiremos sobre algumas características das tecnologias digitais de informação e comunicação, de maneira a compreender as relações que se estabelecem com a Educação a Distância e a área do Turismo, tanto no seu caráter tecnológico quanto pedagógico.



Mediação, tecnologias e educação

A linha conceitual de mediação que vamos desenvolver se relaciona à perspectiva sociointeracionista formulada, por Vygotsky (1998), que compreende uma visão de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, apoiadas na concepção de um organismo ativo, no qual o pensamento é engendrado de maneira gradativa, em um ambiente histórico, cuja essência é social.

Vygotsky (1998) afirma que nos tornamos humanos devido à nossa capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar a nossa atividade cognitiva. A aquisição de conhecimento depende das interações entre os indivíduos, principalmente entre aqueles que dominam de forma mais desenvolvida as diferentes linguagens simbólicas existentes em uma cultura e os que estão iniciando o domínio dessas habilidades. Nesse caso, a situação mais comum é a relação entre adultos e crianças ou entre alfabetizados ou não em TDIC. Para além deste aspecto que envolve o domínio de objetos, há também a situação em que eles (os objetos) intermedeiam as interações entre sujeitos, agindo como os mediadores. Nesse caso, é oportuno afirmar que a mediação não é entre homem/mulher e objeto, mas entre sujeito-sujeito, mediado por uma TDIC.

Vygotsky (1998) considera que só se pode compreender a natureza humana quando é levado em consideração o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. O processo de domínio da fala e sua relação com a ação da criança permite-nos analisar esse processo. A prática da criança encontra-se vinculada à sua capacidade de expressar seus pensamentos e planejar uma ação antes da sua execução. Com a fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. A internalização da fala e a sua posterior utilização para estabelecer comunicação com um adulto possibilita à criança construir instrumentos para a solução de problemas, por meio de signos. É a sua capacidade de estabelecer contatos com outras experiências representadas pelos adultos ou outras crianças que favorece a instituição de um ambiente propício para ampliar o seu universo significativo de saberes.

A aprendizagem, na perspectiva do autor, ocorre muito antes de se chegar à escola, uma vez que, desde o seu nascimento, a criança vivencia diversos espaços sociais que lhe facilitam desenvolver seus aspectos cognitivos.

Para Vygotsky (1998), existem dois níveis de desenvolvimento: O Real e o Potencial. O primeiro pode ser caracterizado como o desenvolvimento das funções mentais já amadurecidas, resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo é o vir a ser, o que pode ser desenvolvido na criança. A passagem da zona de desenvolvimento real para a potencial se dá por uma fronteira de transição, denominada pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos, ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O ní-



vel de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 98)

Ao tratar da EaD, não discutimos a aprendizagem da criança, mas do adulto, entretanto, a teoria sociointeracionista de Vygotsky assume grande importância, pois ela parte da relação entre sujeitos, cuja mediação estabelece trocas de saberes e permite que diferentes níveis cognitivos e de conhecimentos possam construir espaços que elevem a aprendizagem.

A educação superior a distância, segundo dados do Censo Escolar 2017, divulgado pelo INEP possui um percentual significativo de adultos com mais de 24 anos, casados e trabalhadores (cerca de 37%), o que nos sugere práticas que partam das experiências prévias, das práticas vivenciadas por estes sujeitos aprendizes, práticas estas que não podem ser desconsideradas pela Universidade. E estas experiências, na perspectiva da mediação em Vygotsky, promovem trocas ricas, pois elas ocorrem em espaços os mais distintos possíveis e são apreendidas por sujeitos adultos, cujas ações na sociedade são tomadas a partir das referências que trazem de suas vidas.

Nesse sentido, a mediação em EaD não pode ser considerada apenas no âmbito da tecnologia, do objeto computador, do material didático ou de um sistema informatizado de comunicação como a internet. A mediação depende essencialmente das experiências e das estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores no planejamento de suas disciplinas, que, em conjunto com tais objetos acabam por estabelecer acessos, acionar saberes e permitir espaços de trocas (como fóruns de discussão, produções hipermediáticas coletivas etc.) que culminam com a construção de saberes a respeito do curso realizado pelo estudante. Kenski (2005, p. 76) considera que:

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hipertextualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

A formação educacional envolve a realização de um trabalho que é mediado pelos artefatos culturais construídos pela humanidade. O professor universitário desenvolve ou aprimora competências que lhe permite formar seu estudante, futuro profissional, apto a compreender o papel da mediação cultural no desenvolvimento do seu trabalho.

Para além desta habilidade, quando se pensa na modalidade de Educação a Distância, outros elementos mediadores são inseridos neste processo (ou percurso) formativo: as TDIC, que vão com o professor e demais profissionais do curso criar espaços de trocas de saberes, de experiências imateriais (devido à ausência física dos participantes e, porque não, dos materiais didáticos que são digitalizados em grande parte dos cursos).

O saber tácito é constantemente mediado por sujeitos e por objetos. Ele envolve níveis de conhecimento que só podem ser mensurados no momento em que ocorre a



formação. É um fluxo de zona de desenvolvimento proximal contínuo, em que o adulto experiente ensina outros (adultos ou crianças) e permitem que haja uma ampliação do conhecimento acerca do assunto tratado. Os indivíduos não aprendem apenas com base em suas experiências com o meio, mas, principalmente, dialogando com os sujeitos que fazem parte de seu ambiente social. A aprendizagem ocorre nos espaços de diálogo, observação da atividade do outro, por meio de perguntas e interações.

Acerca da mediação pedagógica, Perez e Castillo (1999) destacam que a mediação pedagógica “busca abrir um caminho, estabelecer novas relações do estudante com os materiais didáticos, com o seu próprio contexto, com outros textos e com seus companheiros de aprendizagem”, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

Com a crescente utilização dos Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e outras tecnologias em geral como suporte à mediação pedagógica, a ação docente está passando por mudanças. A função social do professor contemporâneo passou a ser muito mais a de um mediador, orientador dos processos socioeducativos, do que a que costumava desempenhar anteriormente. Os recursos midiáticos podem dinamizar, potencializar e maximizar as capacidades intelectuais humanas, mas desde que exista um mediador motivado e capaz de instigar seus estudantes a outras possibilidades de aprender e aprender o mundo, os conhecimentos e as ideias, pois um estudante, ao participar de um fórum ou um chat, só o faz porque existe alguém do outro lado que tecla, dialoga e o estimula a aprender. “A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos”. (NÚNEZ e VYGOTSKY, 2009, p. 26)

Esta afirmativa demonstra a importância dos recursos tecnológicos como objetos mediadores, o que nos leva a pensar na impossibilidade da ação docente sem a mediação de algum objeto/recurso e, por conseguinte, há a necessidade dos cursos de formação de professores universitários incluírem esta discussão.

Além disso, a separação entre objeto e professor pressupõe a ausência da mediação do mais experiente. Uma situação de aprendizagem que tenha essa característica possivelmente terá como resultado o fracasso escolar, pois o estudante necessita deste tipo de intervenção para aquisição de conhecimento formativo. Lave e Wenger(1991) concordam que em uma sociedade baseada nas tecnologias digitais, “a experiência e o saber fazer são fundamentais para a aprendizagem”. Esses autores citam as comunidades de aprendizagem como elementos substantivos desta realidade educacional, pois a internet potencializa os encontros e a constituição de comunidades.

A comunidade de aprendizagem parte da constituição horizontal de espaços de trocas e saberes nos quais sujeitos, em diferentes níveis, organizam-se para ensinar e aprender. Essas comunidades se distinguem da formação escolar pela ausência ou dificuldade de se constituírem como espaços sistematizados, uma vez que partem do princípio da liberdade de seus participantes para entrarem ou saírem da comunidade.

Ou seja, um membro da comunidade pode, quando não se interessar pela temática tratada, simplesmente desistir, abandonar aquele espaço.

No âmbito da formação a distância, há um razoável risco da mediação ser interpretada como relação homem e TDIC. Conforme problematizado anteriormente, as TDIC medeiam, ou intermedeiam a relação entre os sujeitos e não se configuram como um



elemento que traça respostas ou aprenda com a experiência compartilhada. Podemos inferir, por exemplo, que não é o material didático o responsável pela formação de um estudante a distância, mas as formas como o material didático estabelece mediações entre o seu autor (professor) e o estudante e o resultado desta relação.

Não podemos pensar que as tecnologias possam substituir o professor, pelo contrário, acreditamos que exigem dele uma atuação bem mais complexa, para a qual ele não está sendo bem preparado. Isso implica conhecer os diferentes modos de uso que os jovens e as crianças (bem como os adultos) fazem desses meios – que, é preciso não esquecer, já fazem parte de seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade, segundo as classes sociais – e integrar tais conhecimentos na formação de professores da escola básica. (...) a mídia educação constitui uma metodologia de integração das TDIC ao ensino em todos seus níveis, a começar pela formação de professores, inicial e continuada, presencial ou a distância.. (BELLONI, 2010, p. 251)

Pode-se perceber que a separação entre estudante e objeto se configura em um equívoco didático, direcionador do fracasso escolar ao próprio estudante. Na EaD essa linha teórica se consubstancia principalmente nos cursos em que o estudante aprende por si só – o auto aprendiz, em que o objeto não é considerado mediador, mas fim do processo educativo.

O que difere a educação presencial da EaD, do ponto de vista didático, é a ausência física do professor e do estudante em um espaço tradicionalmente denominado sala de aula. Porém, essa sala é reconfigurada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e são nesses espaços e também na mediação com os materiais didáticos e com os demais agentes envolvidos com a EaD que o professor ensina e o estudante aprende

Nesta perspectiva, Zabalza (2007, p. 29-30) considera que existe:

A necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes.

O que se pretende afirmar é que as características dos estudantes da EaD exigem novas posturas das instituições de ensino superior, bem como novas políticas de formação de professores universitários para desempenharem bem o seu papel de formadores, levando em consideração as características específicas de um público-alvo com um novo perfil.

Não se está fazendo uma crítica aos professores existentes que têm buscado desenvolver seus papéis neste contexto virtual. Entretanto, como temos visto ao longo de todo este trabalho, o desafio é ainda o de construir políticas sólidas de formação de professores para atuarem na educação presencial, o que deixa a EaD em situação ainda mais marginalizada, por não conseguir sequer uma prática docente lacunar específica para a



EaD, mas uma reconfiguração da educação presencial, em um caráter em que a EaD é demarcada como política provisória ou de curta duração, tornando ainda mais frágil a sua situação no campo educacional.

Ainda assim, observa-se que a disseminação do uso das mídias nos últimos anos trouxe para as discussões educacionais a obrigatoriedade de se compreender, ainda que parcialmente, as implicações nas formas de aprender e de ensinar na perspectiva de mediação do processo pela tecnologia midiática.

Além disso, no âmbito da EaD observamos uma perda significativa da autonomia docente, revestida na distribuição das tarefas docentes entre vários profissionais que passam a atuar na EaD. Isso leva a uma reflexão acerca do que é ser docente no contexto da EaD, quais seriam os seus saberes, para além daqueles tradicionalmente conhecidos e de que forma a mediação tecnológica mudaria não somente a prática docente na EaD, mas a docência de uma maneira geral, ao incorporar novos problemas, desafios e novas posturas frente aos alunos.

Percebe-se que jovens já realizam tais movimentos: o de naturalizar os objetos como elementos que os apoiam na mediação com os outros. A importância dessa discussão reside, portanto, em sua consolidação no universo escolar, que compreende também o reconhecimento de que a mediação pelas TDIC reconfigura o ato docente, reconstrói as dinâmicas, processos e práticas do professor, bem como o próprio caráter temporal e sistematizado da escola.

Considerações finais

As discussões propostas nesse artigo nos levam a problematizar os desafios pelos quais passam a docência universitária em um contexto de transformações tecnológicas. De um lado, tecnologias que reconfiguram a mobilidade e o espaço escolar, de outro, uma um espaço escolar que se torna virtual ou distinto do físico tradicional.

Nesse sentido, consideramos ser fundamental uma formação docente que ultrapasse a dimensão tecnológica como equipamento ou da técnica, ou o modo de fazer, para compreender a tecnologia como exercício de reflexão, análise, produção e apropriação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação é mediada por algum tipo de tecnologia, desde as digitais até as organizacionais. Promover essas discussões se fez necessário para ultrapassarmos um entendimento de que a modalidade a distância seria marcada pela técnica, pela mediação da tecnologia digital ou analógica. Observa-se que a modalidade a distância significa novas formas de ensinar e aprender, de ver o mundo, de se apropriar dos artefatos culturais construídos e transmitidos pelo homem.

Não se trata de apenas um objeto secundário no processo educativo, mas de objetos mentais que reconfiguram nossos olhares sobre as estruturas e transformam continuamente as maneiras como construímos nossas relações de ensino e aprendizagem.

Pensar na docência universitária, dessa forma, envolve uma formação mis complexa que permita ao professor posicionar-se e ter condições de modificar continuamente suas leituras e práticas do e sobre o mundo contemporâneo, em específico o escolar.



Referências Bibliográficas

- CALIXTO, Aldeci Cacique. *Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica*. Tese – Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG, 2012.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas econômicas 2017*. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>. Consultado em 10 de agosto 2018
- ALAVA, Seraphin. *Ciberespaço e formações abertas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.
- HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- SANCHO, Juana Maria(org.). *Para uma outra tecnologia*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.128.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 44, PP. 85-106
- FREITAS, Maria Teresa Meneses (Org). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- JOHNSON, Steven. *A cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 .
- PINTO, Álvaro Vieira . *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. vol 1.
- ARRUDA, Eucídio. *Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente*. Autêntica Editora, 2004.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 15, n. 2, p. 264-280, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. unesp, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. *A construção social da mente*. 1998.
- INEP. *Censo Escolar 2017*. Disponível em www.inep.gov.br. Consultado em 12 de agosto de 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e o ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- PRIETO CASTILLO, Daniel; GUTIÉRREZ PÉREZ, Francisco. La mediación pedagógica. *Editorial Ciccus-La Crujía, Sexta Edición*, Argentina, 1999.
- NUÑEZ, Isauro Beltrán; VYGOTSKY, Leontiev. *Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- BELLONI, Maria Luiza. Mídia- educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. *Educação a distância* (Orgs). São Carlos: UFSCAR, 2010. p. 251.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



