

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO META DOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA

Joana Peixoto

Doutora em Ciências da
Educação – Université de Paris
VIII; Professora na UCG.
Goiânia – GO [Brasil]
joanagyn@yahoo.com.br

Um programa de formação a distância não é neutro nem pode ser reduzido a um artefato tecnológico que ocupe a função de simples suporte. Trata-se de um contexto de mediações que concorre para o desenvolvimento e para a significação das práticas pedagógicas adotadas. Neste artigo, propõe-se a adoção do conceito de dispositivo no tratamento das possibilidades de inovação pedagógica nos programas de EAD que utilizam as TICs. Tal abordagem pretende superar o determinismo tecnológico, considerando a tese de que a mudança não pode ser posta como finalidade, mas como processo integrante dos programas de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo. Educação a distância. Formação de professores. Inovação pedagógica. Tecnologia e educação.

1 A tecnologia vista como catalisadora de transformações pedagógicas

Os discursos que abordam a integração das tecnologias na educação baseiam-se, preponderantemente, na visão da tecnologia como um meio para atingir finalidades pedagógicas. Considera-se que a presença das tecnologias no ambiente escolar favoreça o estabelecimento de relações menos verticais, como se delas emergisse um novo universo educativo dirigido pelos paradigmas das tecnologias de informação e de comunicação (TIC). A tecnologia tem sido pensada, assim, como mediação e como instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas. (PEIXOTO, 2007).

A integração das TICs no processo educativo é habitualmente apoiada por teorias que proclamam a transformação das práticas pedagógicas. Na verdade, boa parte dos programas de integração dessas tecnologias na educação fundamenta-se no paradigma construtivista, indicando a possibilidade de que os recursos tecnológicos facilitem a aprendizagem. Portanto, as TICs são percebidas como instrumentos capazes de produzir transformações educacionais, elementos catalisadores das almejadas transformações pedagógicas (BARRETO et al., 2006, PEIXOTO, 2007).

Também na educação a distância (EAD)¹ as TICs são vistas como portadoras de um potencial inovador. Mais uma vez a instauração de um novo paradigma pedagógico e a mudança das práticas educativas são apontadas como as grandes metas dos programas de formação, com destaque especial para as transformações nos papéis desempenhados pelos atores (por exemplo, o professor formador ou o professor tutor) e também para a reconfiguração de algumas funções, tais como a concepção de material didático e a tutoria. Como indicado, os programas de EAD e seus fundamentos teóricos caracterizam-se por uma visão metodológica baseada na interação e na construção do conhecimento, por meio da exploração combinada

¹ Antes vista com preconceito pela maioria da comunidade acadêmica, hoje a EAD, ao fazer uso da internet, ressurgiu como uma oportunidade de atingir um público maior. Portanto, com a disseminação das TICs, a EAD ganhou grande impulso.

das várias linguagens e dos diversos meios de comunicação (ALMEIDA, 2003; ALMEIDA et al., 2003; ALVES; NOVA, 2003; BELLONI, 2002; CHARLIER; PERAYA, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2007; MORAES, 2002; OLIVEIRA, 2003; PETERS, 2001, 2003; ROSA; MALTEMPI, 2006; SILVA, 2003; VALENTE; ALMEIDA, 2007; VALENTE; PRADO, ALMEIDA, 2003).

A integração das tecnologias digitais, da internet e de suas ferramentas possibilita o alcance de um número cada vez maior de estudantes, professores e instituições públicas e privadas e tem influenciado uma expansão da oferta de cursos em EAD no ensino superior no Brasil. No entanto, é

[...] fundamental pensar criticamente sobre a EAD e, assim, considerar que o movimento já desencadeado de expansão do ensino superior, presencial e a distância, envolve conflitos de interesses. O debate atual sobre o tema tem apontado, entre tantos outros pontos, para a orientação mercantilista do ensino, que enquadra a educação como um serviço a ser comercializado. (PRETTO; PICANÇO, 2007).

Verifica-se um paradoxo: de um lado, estão os discursos que proclamam a necessidade de uma formação continuada que favoreça a formação de profissionais autônomos, críticos e criativos e, de outro, constata-se a multiplicação de programas de formação com carga horária e conteúdos reduzidos, sob o pretexto de ampliar a oferta de vagas e, desse modo, preparar a maior parte possível da população para as demandas do mercado de trabalho. Boa parte dos cursos de EAD adota essa perspectiva de redução de qualidade em proveito de uma massificação da educação (BARRETO, 2001, 2003; FREITAS, 2007; PRETTO, 2001; SILVA JUNIOR, 2003; ZUIN, 2006).

Na verdade, a proliferação dos programas de EAD faz parte de um conjunto de ações educacionais inspiradas pelas ideologias neoliberais.

Trata-se de um amplo projeto de reformas educacionais orientado pelas demandas econômicas (BIANCHETTI, 1996; PRETTO, 1999; ZANCHET; CUNHA, 2007).

A generalização do emprego das TICs se inscreve, portanto, no contexto de uma mudança fundamental na formação direcionada para sua industrialização. Senão vejamos, os meios digitais são heterogêneos e diversos, mas apropriados basicamente para mediatizar, automatizar, racionalizar, padronizar e modularizar. Tais funções se identificam com os propósitos industriais de uma produção cada vez mais acelerada e controlada, o que coloca em questão a industrialização da formação, e não apenas a industrialização na formação. Trata-se, portanto, de alinhar maneiras de ensinar e de organizar o processo educativo sob os imperativos da racionalização e da standardização (MOEGLIN, 2005). Isso pode ajudar a explicar uma recomposição dos programas de formação, nos quais as ferramentas utilizadas (TICs) são tidas como vetores e catalisadores de mudanças.

Por isso, a avaliação de ações na área de EAD, ou ainda, a reflexão sobre a particularidade da experiência contemporânea da tecnologia não pode se limitar aos aspectos referentes às potencialidades pedagógicas das TICs. É preciso considerar também a configuração de um quadro político, econômico e social que prioriza a técnica e adota a lógica industrial como modelo de organização social.

Além do reconhecimento de que os recursos tecnológicos possuem um potencial educativo e, portanto, podem facilitar a aprendizagem e criar outra lógica de apreensão e de compreensão do real, é necessário aprofundar as questões que transitam em torno das tecnologias como objetos técnicos e também como elementos sociais e culturais (PEIXOTO, 2005). Em caso contrário, podemos continuar limitados a um determinismo tecnológico² que considera a existência de um vínculo necessário e automático entre inovação tecnológica e inovação pedagógica.

2 Segundo o determinismo tecnológico (FEENBERG, 2002, 2003; RÜDIGER, 2003), a técnica é considerada neutra, na medida em que é um meio para a satisfação das necessidades naturais. Desse ponto de vista, a tecnologia é autônoma: não é controlada pelo homem; ao contrário, é a tecnologia que, utilizando-se do avanço do conhecimento do mundo natural, verdadeiro e neutro, molda e empurra a sociedade para um futuro cada vez melhor, mediante as exigências de eficiência e de progresso que ela estabelece. Desse modo, as teorias deterministas reduziriam ao mínimo a capacidade humana de controlar o desenvolvimento técnico.

Propõe-se, a seguir, uma reflexão sobre a noção de dispositivo na tentativa de chegar a uma compreensão mais aprofundada da utilização dos objetos técnicos na educação, principalmente das tecnologias digitais.

2 Dispositivos de formação

O dispositivo é uma noção proveniente do campo técnico, mas, ultimamente, tem sido usada para atender à demanda da articulação entre as diversas ciências humanas e sociais no tratamento das questões relativas aos espaços e às práticas profissionais que ocorrem no contato com os recursos tecnológicos digitais. A noção de dispositivo conduz a um novo modelo de ação e indica a revisão do *status* do objeto técnico: o ator não é mais o único elemento com capacidade de agir e de controlar, mas compartilha “[...] os seus atributos com os objetos, os artefatos, as ferramentas e os não-humanos em geral” (2) (JACQUINOT-DELAUNAY; MONNOYER, 1999, p. 11).

O conceito de dispositivo pretende apreender uma nova relação com os objetos que caracterizam a sociedade contemporânea e mesmo uma outra relação com o mundo material. Tal conceito busca abordar os objetos técnicos não apenas quanto às formas de alienação e de instrumentação, mas também em relação aos modos de acesso e de uso, integrando até mesmo a experiência afetivo-corporal (TISSERON, 1999). O indivíduo-usuário aparece como uma figura central que se apropria dos recursos postos à sua disposição para construir seu projeto. Essa abordagem permite conceber a relação entre sujeitos e objetos de maneira interdependente e não mais dual, na qual a técnica é compreendida como uma extensão do homem, podendo ser investida e carregada de afeto (SIMONDON, 2001).

Um dispositivo de formação é constituído de um conjunto de atores (aprendizes, tutores, responsáveis pela formação) e de ferramentas técnicas organizadas no espaço e no tempo, de acordo com uma meta de aprendizagem.

Dessa forma, o dispositivo de formação é em si mesmo mediação; por conseguinte, distribui papéis entre os atores, organiza a sua participação, suscita e define, pouco a pouco, a utilização real e ativa. O dispositivo é resultado de uma recomposição permanente, nascida de trocas, negociações, confrontações e, eventualmente, de polêmicas ou controvérsias. Isso engendra uma lógica de usos (PERRIAULT, 1989), com a produção de normas e regras e também de desvios e táticas que podem conduzir à criação e ao desenvolvimento eventual de ações inovadoras.

A propósito da universidade virtual, Peraya (1999) define o dispositivo como

[...] uma instância, um lugar social de interação e de cooperação que possui suas intenções, seu funcionamento material e simbólico, enfim, seus modos de interações próprias. A economia de um dispositivo – seu funcionamento – determinado pelas intenções se baseia sobre a organização estruturada de meios materiais, tecnológicos, simbólicos e relacionais que modelizam, a partir de suas características próprias, os comportamentos e as condutas sociais [afetivas e relacionais], cognitivas, comunicativas dos sujeitos. (p. 153)³.

A abordagem das TICs na EAD, tomando-se como referência a noção de dispositivo, permitirá verificar se uma determinada utilização dessas tecnologias na formação a distância é capaz de promover a “des-naturalização” da situação de aprendizagem para os formadores. Possibilitará identificar de que modo, nos ambientes virtuais de aprendizagem, as condições pedagógicas se organizam para promover uma reflexão sobre a prática que favoreça sua mudança.

Dessa forma, a noção de dispositivo se propõe a apreender as diferentes lógicas de uso e interação entre elementos heterogêneos que intervêm em sua

³ As traduções dos textos em francês são de responsabilidade da autora.

implementação. O dispositivo sugere um lugar (espaço), um processo (tempo) e um “objeto comum” a ser negociado entre os sujeitos (social). Ele exige o questionamento constante do que está acontecendo (dimensão dinâmica) na instituição quanto a novas práticas (dimensão inovante) que substituem as anteriores, tão fixadas que parecem naturais.

Portanto, o dispositivo não se opõe à inovação; ao contrário, a hipótese é a de que essa abordagem evidencie e, quem sabe, legitime processos de inovação pedagógica.

3 TIC e inovação pedagógica

Quando se trata da inovação de processos pedagógicos que integram as TICs, deve-se levar em conta o risco de considerar apenas as características pedagógicas da inovação associada aos usos dessas tecnologias. Reconhecer não só os aspectos tecnológicos, mas também os econômicos e sociais de um processo ou ação inovadora possibilita maior aproximação da complexidade inerente ao contexto educativo e ao papel dos meios educativos, escapando-se, assim, das utopias inspiradas pelo determinismo tecnológico.

É por isso que se propõe encarar os dispositivos de EAD mediados pelas tecnologias digitais como um agenciamento de técnicas, usos, linguagens, políticas, estratégias etc. Esses dispositivos dizem respeito a realidades humanas e sociais, mesmo quando se apropriam de recursos tecnológicos. A questão da inovação no contexto da EAD pode adotar também tal abordagem, analisando as interações entre as dimensões técnica, humana e social, sendo percebida como ação e como processo: as inovações técnicas podem tanto atualizar modelos educacionais estabelecidos quanto colocá-los em questão.

A análise dos dispositivos de formação como espaços e objeto de negociação entre os atores permite a emergência de condições de mudança, pois

não é o objeto em si mesmo que provoca as transformações, “[...] mas a maneira como ele penetra o tecido social” (CROS, 1997, p. 128).

Decorre daí a necessidade do estabelecimento de mecanismos de preparação dos atores e de apoio para a utilização das TICs e para o desenvolvimento de novas estratégias didático-pedagógicas próprias à EAD. Os professores precisam ser apoiados nas mudanças que devem incorporar às suas práticas. Tal acompanhamento pode ocorrer no contexto das atividades que os atores concebem, coordenam e põem em prática no processo de concretização do próprio projeto de EAD.

A presença das TICs como instrumento educacional pode favorecer, por meio da reflexão sobre a formação, a identificação tanto dos fatores que geram inovações quanto das condições de estabelecimento de novas práticas (BERROUK; JAILLET, 2005; BONNETON, 1999; CHARLIER, 1998, 2000).

Para além das transformações relacionadas com a utilização adequada das mídias, estão as mudanças introduzidas no dispositivo de formação, que induzirão uma mudança na prática pedagógica. Portanto, logo que um centro de formação decide utilizar métodos e técnicas de ensino a distância, ele não só intensifica a utilização de computadores e programas de comunicação, mas também e, sobretudo, introduz mudanças em seus cursos: mais atividade de trabalho em grupo, uso de recursos externos ou pesquisa como fonte de exercícios etc. Essa mudança de dispositivo de formação que integra as TICs pode ser radical, além de impor sobrecarga de trabalho e de responsabilidades ao formador. Assim, se um professor passa a trabalhar num contexto de EAD, isso requer outro horário de trabalho, disponibilidade para o acompanhamento virtual, outro tipo de contato com os estudantes e, especialmente, outra representação de sua ação e do que ela pode trazer ao estudante. Dessa forma, a apropriação pedagógica das TICs pode conduzir esse professor a um questionamento metodológico essencial, ou seja, pode levá-lo a problematizar representa-

ções cristalizadas e práticas triviais, banalizadas pelo uso repetido e com fundamentos pouco esclarecidos.

É por isso que a utilização das TICs em projetos de EAD significa uma oportunidade para mudanças na prática pedagógica do professor. A introdução dessas tecnologias pode ser a ocasião de um questionamento dos hábitos de trabalho, baseado na revisão das finalidades pedagógicas e na maneira de mobilizar os meios para atingi-las.

Desse ponto de vista, é possível considerar que as formas de utilização das TICs sejam reveladoras das práticas pedagógicas e, sobretudo, um fermento para a colaboração entre pares e a participação do professor na concepção, gestão e regulação dos dispositivos de formação, de modo que resulte em práticas inovadoras⁴.

4 Dispositivos de formação a distância como possibilidade de inovação pedagógica

A transformação de uma prática pedagógica põe em questão as mudanças ocorridas no momento do planejamento, da execução e da avaliação de um dispositivo de formação. Tais mudanças dizem respeito às rotinas, às decisões do formador quanto ao planejamento, às ações implementadas, às interações com os pares e à reflexão exercida sobre a ação, já que o conjunto desses elementos constitui a prática pedagógica.

Além disso, uma mudança só se revela em relação a uma condição anterior. O reconhecimento dessa condição e a identificação do quadro de mudança ganham sentido quando emanam dos atores nela envolvidos, ou seja, é o próprio ator da mudança que precisa se reconhecer na transformação de suas práticas.

Assim, uma nova prática pedagógica se instala no lugar de outra já construída e estabilizada. É necessário que o professor: a) apóie-se nessa prá-

⁴ Por efeito de retorno, a educação presencial poderia também se beneficiar desta revisão metodológica.

tica já existente que ele deseja transformar; b) seja capaz de reconhecê-la para, eventualmente, questioná-la; c) fundamente seu projeto de mudança.

A inovação é, portanto, ação e processo e desencadeia a análise da dinâmica interacional dos atores sociais intencionalmente envolvidos nos processos de mudanças.

Conforme abordado, os programas de EAD têm como objetivo a mudança das práticas pedagógicas. No entanto, os próprios formadores de professores percebem que isso só pode ocorrer se o ator estiver convencido de sua necessidade e disposto a realizar mudanças em si próprio (VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2003). Além disso, mudança requer não só um esforço individual, pessoal, mas também uma ação coletiva que enfrente os obstáculos interpostos, principalmente, pelos procedimentos escolares fixados em estruturas tradicionais e conservadoras.

Choplin (2002, p. 7) desenvolveu uma reflexão similar em relação aos projetos educativos, cujo objetivo é a mudança de paradigma:

Determinada pelo objetivo (o paradigma construtivista), a vontade de mudar as coisas desconhece a maneira como a inovação se constitui segundo as metas plurais, freqüentemente modificadas no decorrer do processo. Ou seja, visar o paradigma construtivista parece a melhor maneira de proibir o desenvolvimento do movimento inovador [...]

Assim, a transformação não pode ser um objetivo proposto para o dispositivo de formação, mas uma possibilidade baseada na circunstância criada pelo próprio dispositivo. (ALMEIDA et al., apud VALENTE, 2003).

Dessa forma, as experiências em EAD podem constituir-se num momento propício para a inovação. E, no centro das mudanças das práticas pedagógicas associadas à utilização das TICs, o professor se revela ator e objeto da mudança. Por isso, as ações de apoio e de acompanhamento dos

programas de EAD não podem reduzir-se à melhoria dos dispositivos de formação. O objetivo pode ser o de alcançar a transformação da cultura dos atores no que concerne à transformação de suas práticas e ao potencial pedagógico das TIC.

Enfim, considerando a inovação como um processo de ruptura e de continuidade e o protagonismo do professor nesse processo, a inovação não pode ser o objetivo da formação. No entanto, ao longo do processo, deve ser estimulada, observando-se que mudanças introduzidas nos dispositivos de formação induzem as transformações. Ao mesmo tempo, as TICs não podem ser reduzidas a instrumentos ou meios para a transformação das práticas, antes devem ser vistas como objetos técnicos portadores de subjetividade.

Se nos apropriamos dessa concepção para observar as relações entre a tecnologia e a educação na cultura contemporânea, poderemos nos libertar da visão utilitarista que considera as ferramentas tecnológicas apenas meios. Provavelmente, isso nos ajudará a compreender a complexidade inerente à utilização dos objetos técnicos na educação, sem dicotomizar o processo educativo em aspectos técnicos e pedagógicos.

Essa abordagem permite considerar diversos níveis e dimensões e, conseqüentemente, melhorar a condução de programas de formação, tirando maior proveito do potencial pedagógico das TICs.

Em síntese, um dispositivo de ensino e de aprendizagem a distância possibilita a emergência de novas percepções e novas práticas no comportamento do professor. Em oposição a uma visão mecânica e causal, que põe o objeto técnico e seus efeitos no centro do processo, a análise deverá ser centrada no professor, em sua ação num ambiente sociotécnico. Não se trata de questionar o que a ferramenta faz ao formador, mas, sobretudo, o que ele elabora e como produz utilizando essas ferramentas (conhecimentos, habilidades técnicas, sociabilidade etc.), ou seja, a adoção de novos métodos e a transformação das práticas não

devem ser apreciadas apenas no final de um curso ou de uma formação. A mudança pode ser observada, sobretudo, por meio de aproximações e afastamentos sucessivos, em um processo que só se poderia produzir no contexto de uma formação contínua.

Quando a transformação das práticas pedagógicas não é o objetivo da formação, pode-se delimitar a experiência formadora em seu quadro de ação real, e não como uma utopia. E as diferentes formas de apropriação dos objetos técnicos (que se alinham não apenas a suas especificidades tecnológicas, mas a suas características socioculturais) podem-se configurar como elementos reveladores ou indicadores de mudanças.

PEDAGOGICAL INNOVATION AS A TARGET ON THE DISPOSITIVE ON DISTANCE EDUCATION

A program on distance education is not neutral and cannot be reduced to a technological artifact that acts as an ordinary support. It happens to be a context of mediations that cooperates for the development and even the meaning of the actual performance. This article proposes the adoption of a concept of dispositive while dealing with the possibilities of pedagogic innovation within the distance education programs with the use of Information and Communication Technologies. Such approach intends to overcome the technological determinism by taking into account the thesis that a change cannot be considered as an ultimate object, but as an integral process of the learning programs.

KEY WORDS: Concept of dispositive. Distance education. Pedagogical innovation. Teacher's training. Technology and education.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. et. al. Formação de educadores via telemática: relato de uma experiência. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas: Unicamp/NIED, 2003.
- _____. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 dez. 2006.
- ALVES, L. R. G.; NOVA, C. C. *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. In: _____. (Org.) *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 10-28.
- _____. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2007.
- BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 ago. 2007.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2006.
- BERROUK, S.; JAILLET, A. Les TIC dans un contexte de formation à distance : une stratégie de redynamisation de formation en présentiel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. v. 2, n. 2, p. 7-21, 2005. Disponível em: <<http://profetic.org/revue/article77.html>>. Acesso em: 19 nov. 2006.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

BONNETON, D. L'innovation comme alternative à la formation? Rénovation(s) à l'école primaire. *Dialogue*, Aubervilliers, n. 96-97, p. 80-84, nov. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/db_main/DB_innovation_2000.html>. Acesso em: 19 nov. 2006.

CHARLIER, B. *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement: expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck, 1998.

_____. Utiliser les TIC, une occasion de changer sa pratique? In: *Colloque SYNTIC*, décembre 2000, Grand-Hornu. Disponível em: <http://www.unifr.ch/didactic/IMG/pdf/utiliser_les_tic-rtf.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2006.

CHARLIER, B.; PERAYA, D. (Ed.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, 2003.

CHOPLIN, H. Entre innovation et formation ouverte, les «nouveaux dispositifs de formation». *Education Permanente*, Arcueil, v. 3, n. 152, p.7-15, 2002.

CROS, F. L'innovation en éducation et formation. *Revue Française de Pédagogie*, Paris n. 118, p.127-156, janv./fév./mars, 1997.

FEENBERG, A. A teoria crítica da tecnologia. A crítica da racionalidade tecno-científica. *Transforming technology. A critical Theory revisited*. Tradução Carlos Alberto Jahn. New York: Oxford University Press, pp. 162-190, 2002. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/portChapter7.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2007.

_____. *O que é a Filosofia da Tecnologia?* Conferência, 2003. Disponível em: <<http://www.sfu.ca/~andrewf/oquee.htm>>. Acesso em: 5 ago. 2007.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-73302007000300026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

JACQUINOT-DELAUNAY, G.; MONNOYER, L. Avant-propos. In: _____. *Le dispositif. Entre usage et concept*, Paris: CNRS Éditions, n. 25, p. 9-14, 1999.

MOEGLIN, P. *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble: PUG, 2005.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância. Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp, 2002.

OLIVEIRA, E. G. *Educação a distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.

PEIXOTO, J. *Les formateurs parlent. Les représentations des formateurs d'enseignants dans le domaine de l'informatique appliquée à l'éducation*. 2005. Tese (Doutorado)-Université Paris VIII, Paris, 2005.

_____. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400011&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 16 maio 2008.

PERAYA, D. Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In: JACQUINOT-DELAUNAY, G.; MONNOYER, L. *Le dispositif. Entre usage et concept*. Paris : CNRS Éditions, n. 25, p. 153-167, 1999.

PERRIAULT, J. *La logique de l'usage; essai sur les machines à communiquer*. Paris: Flammarion, 1989.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PRETTO, N. L (org.). *Globalização e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 29-53.

PRETTO, N. L.; PICANÇO, A. A. *Reflexões sobre EAD: concepções de educação*. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2007.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100005&lng=pt&nrn=iso>. Acesso em: 19 nov. 2006.

RÜDIGER, F. *Introdução às teorias da cibercultura. Perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SILVA, M. *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA JUNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

SIMONDON, G. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier, 2001.

TISSERON, S. Nos objets quotidiens. In: JACQUINOT-DELAUNAY, G.; MONNOYER, L. *Le dispositif. Entre usage et concept*. Paris, n. 25, p. 57-81, 1999.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

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

ZANCHET, B. M. B. A; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 179-192.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

Recebido em 15 maio 2008 / aprovado em 15 jun. 2008.

Para referenciar este texto

PEIXOTO, J. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 39-54, jan./jun. 2008.