



A Educomunicação e os desafios da formação docente em EAD



Marciel A. Consani
Maria Amélia Nonnenmacher de Azevedo

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo compreende o relato vivencial de formação docente na modalidade online e propõe a discussão de questões importantes para formação docente e nas quais a Educomunicação pode contribuir efetivamente.

A educação à distância, originariamente centralizada em mídia impressa (apostilas, cartas) e, mais tarde, nos recursos audiovisuais (rádio e TV), foi radicalmente transformada pelas fontes digitais de informação, introduzindo numerosas possibilidades para o binômio ensino-aprendizagem (MOORE & KEARSLEY, 2008).

Entrementes, a própria pedagogia foi alvo de grandes mudanças, buscando respostas que extrapolam o paradigma do “professor que transmite o conhecimento ao aluno”, rumo àquele no qual o educando é protagonista do próprio aprendizado. Neste novo cenário, o da linguagem midiaticizada (KENSKI, 2003, 61), os papéis tradicionais, do professor, do aluno e até da própria escola precisam ser reformulados para fazer frente às mudanças que se impõem.

Do ponto de vista da educomunicação, não seria exagero dizer que o espaço virtual da EaD se configura, com toda propriedade, como um “ecossistema comunicativo”, no sentido de que se trata de “um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, 44).

Assim partindo de um relato de formação docente compilado em primeira mão pela coautora deste artigo, analisaremos alguns pontos de destaque que alinhavam o estado-de-arte da EaD com alguns dos pressupostos enfatizados pela Educomunicação.

Nosso texto se divide em três partes principais, introduzindo, na primeira, aspectos convergentes entre práticas transformadoras possíveis na educação online e algumas propostas encampadas pela educomunicação.

A segunda parte do artigo pode ser entendida como o relato em si do processo de formação vivenciado empiricamente por uma educadora, analisado à luz da

perspectiva histórica na qual os aspectos subjetivos dialogam com as demandas da educação formal.

A terceira parte de nosso trabalho aborda algumas questões essenciais da formação docente contrapondo o relato pessoal aqui exposto com o olhar educ comunicativo sobre as demandas e desafios que nele evidenciam.

A argumentação se completa, nas “Considerações Finais”, na forma de um apanhado sucinto de reflexões questionadoras, no qual busca aproximar alguns dos postulados educ comunicativos consolidados às abordagens mais inovadoras que se podem mapear na EaD.

2. EDUCOMUNICAÇÃO E EAD: DISTANCIAMENTO E APROXIMAÇÃO

Na virada do milênio, Kaplún (2011), um educ comunicador pioneiro expressou seus temores em relação à EaD pela Internet, que era, àquela altura, uma abordagem promissora, mas ainda muito longe da ampla disseminação dos dias atuais.

Como podemos constatar, o maior receio de Kaplún era a possibilidade de a Internet promover, não a comunicação entre os interlocutores do processo pedagógico, mas sim, a “incomunicação”, ou seja, o isolamento do estudante.

Do ponto de vista de Educomunicação, a falta da dialogicidade reduz o processo pedagógico à mera transmissão de conhecimento, caracterizando-o como uma relação puramente instrucionista. Se levamos em conta o fato de que, na origem, a didática do ensino a distância se limitava quase que só à leitura de textos e a memorização do conteúdo aferida por testes, é fácil entender a pecha de “sucédâneo da escola” atribuída à abordagem não presencial.

Por outro lado, poderíamos ressaltar ao menos três grandes mudanças proporcionadas pelo advento de cursos baseados em plataformas digitais, as quais aproximam, decisivamente, alguns dos pressupostos da educ comunicação das práticas correntes na EaD contemporânea. Seriam elas: (1) a proliferação de comunidades virtuais de interesse, (2) a ênfase dos conteúdos audiovisuais sobre os textuais nas interações pedagógicas propostas pelos cursos online e (3) a adoção de princípios de livre compartilhamento de conteúdos e ferramentas.

As comunidades virtuais de interesse foram explicitadas por Palloff e Pratt (2002) quando esses autores apontam a mudança substancial propiciada pelo estudo online na qual os estudantes se organizam em redes colaborativas articuladas por seus interesses comuns, de uma forma até mais constante e colaborativa do que eventualmente fariam num contexto de presença física. Segundo aqueles autores, isto se justificaria por conta da anulação das diferenças culturais, sociais e étnicas propiciada pela interação virtual.

Desuaparte, a educomunicação promove uma práxis baseada na dialogicidade, a qual, por princípio, não implica necessariamente na proximidade física entre os interlocutores. Aliás, já há algum tempo, está claro dentro do quadro referencial da EaD que o conceito de “distância” não se refere a uma grandeza física, mas sim, a uma medida relacional ou “transacional” (MOORE, 2002).

Estes aportes relativizam bastante as reservas alimentadas por Kaplún frente à internet, permitindo apontar alguns pontos de convergência significativos com a noção de “Ecosistema Comunicativo” a que nos referimos na introdução deste artigo.

Em relação ao uso pedagógico das mídias, podemos afirmar que a educomunicação, tributária incontestemente da Teoria das Mediações, está intimamente vinculada ao conceito de mídia e ao seu emprego na educação. Este é um diferencial importante quando comparamos os projetos educativos baseados nos pressupostos da Educomunicação com outras abordagens que enfatizam aspectos “conteudistas” e “instrucionistas” limitadas, no mais das vezes, ao formato de texto linear.

Em contraponto, a mediação que o educador se propõe a realizar é multimodal e polifônica, beneficiando-se das possibilidades tecnológicas de ampliação e combinação de linguagens comunicacionais. Essas, graças à tecnologia digital, evoluíram rapidamente da abordagem monomidiática, para a multimidiática e, ao final, para a hipermidiática.

Cabe ainda asseverar que, embora se beneficie das tecnologias e mídias, a educação o faz por meio da apropriação crítica, o que acarreta, entre outras implicações, da escolha preferencial por recursos educacionais livres e abertos.

Muito já foi explanado sobre a origem aberta e livre dos componentes estruturais da Internet, tais como códigos, protocolos, arquiteturas e aplicativos, incluindo sistemas operacionais. A transformação da rede mundial, de um ambiente utilizado apenas por instituições acadêmicas e militares, num espaço virtual e num serviço (ambos objetos de interesse comercial em nível planetário), estabeleceu um viés mercadológico que se consolidou em todos os âmbitos de uso da web, inclusive, no da educação.

O conceito de “Recursos Educacionais Abertos” emerge, deste contexto, como uma reação que busca resgatar e ampliar aqueles ideais de colaboração e coletividade entre os desenvolvedores/usuário e que estiveram presentes em diversos momentos históricos de consolidação da internet. Segundo (PRETTO, 2012):

Desta forma, compreendemos os recursos educacionais abertos como sendo uma oportunidade – quiçá uma enorme possibilidade – de viabilizarmos aquilo que argumentamos ao longo dos últimos anos, que é o de possibilitar que professores e alunos possam, efetivamente, apropriando-se dos recursos oferecidos pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, em rede, ser produtores de conhecimentos e culturas, aqui, de forma insistente, escritas e valorizadas em seu plural pleno. (PRETTO 2012, 104):

O princípio expresso acima vai totalmente ao encontro das aspirações libertárias e democráticas que a educomunicação defende.

Voltaremos a tratar dessas convergências ao avaliar criticamente o relato de formação docente que lastreia nosso capítulo.

3. UM RELATO DE FORMAÇÃO ONLINE EM PEDAGOGIA

A presente seção apresenta o relato vivencial de um curso online realizado entre agosto de 2011 e agosto de 2014, pela coautora deste artigo, visando a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia. Para refletir o tom pessoal do relato, optamos por preservar o enunciado em primeira pessoa.

3.1 Razões e motivos que levaram à escolha do curso a distância

Sou professora do Ensino Fundamental I, tendo minha formação básica suprida pelo Ensino Médio, no que se convencionou chamar de “Magistério”.

Quando me decidi pela continuidade daquela formação no grau universitário e mantendo a docência como meu objetivo profissional, optei pelo curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID).

A princípio, considerei que essa modalidade de estudo me garantiria uma formação continuada especializada a despeito das limitações de tempo que eu enfrentava. Contava ainda com a possibilidade de estabelecer uma rotina de estudos conciliável com minha disponibilidade.

Também no critério “economia de recursos”, posso dizer que o que o curso a distância atendeu às minhas expectativas, apresentando efetivamente um custo menor, quando comparado à maioria dos cursos presenciais equivalentes.

A facilidade de acesso, também foi um fator decisivo, já que pude fazer minhas atividades em qualquer lugar onde houvesse um computador conectado à internet, o que diminuiu significativamente o tempo de dedicação às aulas, evitando deslocamentos demorados até a instituição de ensino.

Por outro lado, ao escolher um curso EaD, não me furtei da mesma preocupação que teria ao escolher um curso presencial, essencialmente, a de saber se o curso escolhido contava com o reconhecimento legal pelo Ministério da Educação (MEC).

Por fim, o material didático do curso ficou disponível para acesso permanente e sempre se manteve atualizado, permitindo a revisão dos conteúdos e resultando numa dinâmica bastante favorável aos estudos. Como acontece usualmente nesta modalidade, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) possibilitou a interação em trabalhos e fóruns de discussão de minhas dúvidas com tutores e os outros alunos.

3.2 Estrutura do curso

Quanto à proposta pedagógica propriamente dita, o curso de “Licenciatura em Pedagogia” foi concebido, com carga horária de três mil e duzentas horas-relógio e prazo mínimo de integralização de seis semestres letivos (três anos). Cada semestre comportava dois módulos, totalizando doze módulos. A estrutura geral do curso pode ser aferida no quadro 1.

Todos os semestres foram divididos em dois módulos, embora, em alguns momentos, surgisse a dificuldade em associar um assunto ao outro, pelo fato dos tópicos não possuírem uma interligação aparente, ou uma sequência didática lógica.

1º semestre – Disciplinas	2º semestre – Disciplinas
86 – APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	325 – DOCÊNCIA: DIMENSÕES HISTÓRICAS, SOCIAIS E POLÍTICAS
89 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	715 – GESTÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO
1306 – PRÁTICAS DE ENSINO 1	1307 – PRÁTICAS DE ENSINO 2
3º semestre – Disciplinas	4º semestre – Disciplinas
88 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA E GEOGRAFIA	98 – ARTES, CULTURA E LÚDICO
262 – CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	472 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO
1308 – PRÁTICAS DE ENSINO 3	1171 – PESQUISA EM EDUCAÇÃO
	1309 – PRÁTICAS DE ENSINO 4
5º semestre – Disciplinas	6º semestre – Disciplinas
57 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	301 – DIMENSÕES DA GESTÃO EDUC: ADM ESCOLAR, COORD PED E SUPERVISÃO EDUC
87 – ÁREAS DE CONHECIMENTO: CIÊNCIAS NATURAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA	347 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LIBRAS
1310 – PRÁTICAS DE ENSINO 5	1311 – PRÁTICAS DE ENSINO 6

QUADRO 1 – Estrutura curricular do curso online de Licenciatura em Pedagogia da UNICID

Iniciamos o curso com a disciplina de “Aprendizagem, Desenvolvimento e Mediação Pedagógica”, na qual foi possível obter uma noção relativamente clara e objetiva sobre o curso.

No que se refere aos fundamentos de “Português e Matemática”, apresentados no curso, o conteúdo pareceu um tanto superficial: foram apresentados exercícios que poderiam ser propostos em aula, ao invés de uma abordagem centrada nos conceitos básicos e sua relevância didático-pedagógica.

A disciplina “Docência: dimensões Históricas, Sociais e Políticas” procurou especificar com clareza todos os tópicos apresentados por meio de propostas de atividade. Esta dinâmica de exposição teórica seguida de exercícios, também ocorreu nas disciplinas “Gestão e Políticas Públicas de Educação” e “Avaliação

e Curriculum”. Acredito terem sido esses os módulos em que consegui maior entendimento e autonomia nas atividades propostas sem a necessidade de muitas intervenções por parte da tutoria para me auxiliar.

Já para a disciplina de “Áreas de Conhecimento em Geografia e História”, vale o mesmo comentário dirigido aos “Fundamentos em Português e Matemática”: a relevância dessas disciplinas para o curso não foi explicitada, ao menos, do ponto de vista da melhor maneira de integrá-las ao currículo.

No quarto semestre tivemos as disciplinas de “Artes, Cultura e o Lúdico” e de “Pesquisa em Educação”, que procuraram facilitar a continuidade ao curso promovendo o exercício da autonomia e da autoaprendizagem. No mesmo semestre, é digno de nota que o “Estágio Supervisionado” poderia ter sido incluído no último semestre, de modo que a capacidade de argumentação do aluno se tornasse mais rica e coerente.

No estágio, em si, pude vivenciar e praticar o conjunto dos conhecimentos de que havia me apropriado até aquele momento e também dimensionar o que realmente aprendi, localizando onde estavam as principais dúvidas.

Porém, analisando a grade curricular em seu conjunto, observo que a lógica na distribuição das disciplinas ao longo dos semestres foi um tanto inconsistente. No caso, ficou difícil identificar os elementos de integração disciplinar “horizontal” – entre as disciplinas concomitantes – e “vertical” – entre as áreas de conhecimento e vertentes de prática de um semestre para o outro.

Uma ressalva a esta crítica pode ser apontada em relação às disciplinas de “Alfabetização e Letramento”, que foram muito bem elaboradas, dando a noção exata sobre o tema, bem como a disciplina de áreas de conhecimento: “Ciências Naturais e Educação Física”, que também seguiram a mesma sequência didática.

No último semestre foi abordada a discussão sobre a disciplina de “Dimensões de Gestão Educacional: Administração Escolar, Coordenação Pedagógica e Supervisão Educacional”, a qual me pareceu muito bem colocada, dado o fato de, àquela altura, já possuíamos uma noção ampla da base teórica que o curso poderia oferecer, uma vez que eu já dispunha de experiência prática desenvolvida em sala de aula.

Por último, a disciplina de “Educação Inclusiva e Libras” me ofereceu uma perspectiva referente às possíveis áreas de especialização, o que despertou meu interesse pelos cursos de pós-graduação e áreas de atuação a eles relacionadas.

Em todos os semestres foram desenvolvidas as “Práticas de Ensino”, atividades direcionadas exclusivamente às disciplinas específicas e que eram oferecidas simultaneamente a cada uma delas. Estas foram de extrema importância, porque permitiram que eu avaliasse a real dimensão dos conteúdos aprendidos, das competências desenvolvidas e, principalmente, das dificuldades identificadas.

A essa altura, cabe introduzir uma descrição das ações de tutorias, as quais tem a ver com o processo de interação entre os alunos e a gestão do curso. No caso dos cursos online, esta função se aproxima daquela do professor de sala, mas, ao mesmo tempo, apresenta diferenciais importantes na condução do processo pedagógico.

Do ponto de vista da educomunicação, a ação do tutor a distância corresponde ao papel do mediador nos processos educativos (CONSANI, 2008).

3.3 Tutoria e interação com o ambiente

Em relação ao desempenho da tutoria, noto que todas as atividades práticas contaram com devolutivas do tutor, e que essa intervenção – a presença do tutor enquanto facilitador – foi um ponto fundamental em todo processo.

Registre-se que, em cada uma das disciplinas havia uma espécie de rodízio, aparentemente “randômico” de tutores, o que ocasionou a repetição do mesmo tutor em algumas disciplinas.

As competências e habilidades demonstradas pelo tutor em (a) mediar o aluno junto ao professor responsável pela disciplina, (b) instigar os estudantes com comentários frequentes nos fóruns, (c) esclarecer sobre uso de ferramentas que facilitaram o acesso ao material didático e as atividades, revelando-se decisivas no processo de interação e na promoção de uma aprendizagem realmente colaborativa.

Quanto à interação entre aluno e ambiente, posso destacar que um dos traços fortes, distintos e centrais dessa modalidade é a capacidade de auto-organização exigida do aluno. Esta se conecta diretamente à prática autoformativa, refletindo a autonomia do educando no processo de aprendizagem. Tais prerrogativas são descritas, muitas vezes, como a base na qual se assenta a dinâmica da EaD (VALENTE, 2011, 16).

A rigor, “Educação a Distância” remete a uma situação de aprendizagem “individual”, e assim, estudar sem estar na presença de colegas e professores consistiu num desafio a ser superado no sentido de desenvolver a capacidade de aprender autonomamente, isto é, de aprender a aprender. Posso considerar que, mesmo contando a colaboração permanente dos tutores, efetivamente, fui eu a autora e condutora de meu próprio processo de formação.

De certa forma, para a concepção tradicional de educação, a autonomia pode representar uma “perda” para quem, na relação pedagógica, centraliza o poder e se coloca como detentor do “saber” e, portanto, das decisões a serem tomadas. Por outro lado, numa relação pedagógica dialógica, a autonomia significa reconhecer, no outro, a capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, pois, a educação é equiparada a um ato de liberdade e de compartilhamento.

Nesse contexto, o interesse e a motivação para aprender se constituem no ponto de partida e de chegada para a concretização de projetos diferenciados (no caso, virtuais) na educação, efetivando o processo de autoaprendizagem. Isto pode ser traduzido como a satisfação de necessidades pessoais concretas, tais como renovar os próprios conhecimentos, conhecer mais e melhor a própria profissão e aplicar vivencialmente novos conhecimentos.

Por fim, comparando a participação simultânea dos cursistas nas atividades propostas, dentro e fora dos grupos de discussão, é notável a diferença no grau e velocidade de progressão no curso dos que participavam das atividades no tempo proposto e aqueles (poucos) que desenvolviam suas atividades a posteriori, sem fazer uso da interação sincrônica. Infere-se que os primeiros desfrutavam da interlocução com os formadores, tutores e colegas, isto é, tudo que faltava aos últimos.

Definitivamente, aprender online, exige muito do indivíduo, mas não pode ser considerada uma experiência solitária.

4. UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CURSO DE PEDAGOGIA ONLINE

A esta altura, podemos constatar que os cursos viabilizados na forma de EaD costumam ser extremamente dependentes de um aparato tecnológico complexo para manter seu funcionamento, o que faz com que eventuais problemas nos equipamentos ou no acesso à internet comprometam muito as aulas. Neste caso, a adoção de uma estrutura curricular mais flexível, inclusive com a possibilidade de realizar a avaliação com base em mais de uma opção de tarefa, poderia reduzir um pouco a necessidade de um ambiente (AVA) complexo e centralizador.

Um fato digno de nota é que a plataforma de acesso foi alterada no decorrer do curso: o curso foi iniciado na plataforma **Moodle**¹, um ambiente aberto utilizado em vários projetos educacionais e que, em geral, proporciona bastante facilidade e rapidez na navegação². A partir do quarto semestre, entretanto, a plataforma em que estava hospedado o curso passou a ser o **Blackboard**³, com lógica de navegação bastante diferente daquela apresentada pelo **Moodle**.

Esta mudança repentina ocasionou na aluna a “resistência ao novo”, que prejudicou o acesso aos fóruns e ao material didático, a postagem de atividades e até o esclarecimento, junto ao tutor, de dúvidas sobre as atividades propostas.

Assim, constatamos como uma alteração “técnica” pode criar uma interferência pedagógica que se reflete até no grau de interesse dos alunos, exigindo um maior esforço pessoal (dispêndio de tempo e atenção) e adicionando um grau considerável de **stress** na interação.

Do ponto de vista da gestão educacional, a falta de esclarecimento entre a instituição e o corpo discente no sentido de justificar, preparar e orientar o passo a passo da mudança, se revelou como uma grande falha de comunicação.

1 Cf. https://moodle.org/?lang=pt_br.

2 Por outro lado, o fato da aluna já ter uma afinidade prévia com a plataforma pode ter emprestado um viés subjetivo a esta impressão.

3 Cf. <http://www.blackboard.com/Platforms/Learn/Overview.aspx>.

A mudança foi significativa e se refletiu, também, na interação de outros alunos com o curso, muitos dos quais acusaram evasão ou, pelo menos, redução sensível de participação nas **atividades não obrigatórias**, presentes em todas as disciplinas. Estas se constituíam em atividades sistematizadas semanais cujos pontos eram somados à nota de avaliação, servindo como um mecanismo de incentivo e ajuda para alcançar a média final. Embora “acessórias”, tais tarefas se revelaram extremamente importantes para a aprendizagem, o que é comprovável pela maior dispersão dos alunos quando não as realizavam.

Além de todas estas questões técnicas e tecnológicas, cabe relatar que a necessidade de um maior envolvimento dos alunos para realizar uma grande quantidade de trabalhos (aparentemente para compensar a falta de aulas) exigiu também um grande empenho do grupo no sentido de dominar os conteúdos e de não prejudicar o andamento geral do processo. De novo, neste caso, teria sido desejável contar com canais de interação alternativos compartilhados pelos alunos se por meio dos quais eles potencializassem suas ações de compartilhamento de informação e apoio mútuo.

Em outras palavras, faltou justamente, investir na construção da comunidade virtual de aprendizagem.

Apresentaremos, na sequência, algumas considerações finais bastante sucintas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência expressa neste relato destaca a autoaprendizagem online como uma tarefa pessoal relacionada com a postura de compromisso do aluno consigo mesmo e com a instituição que promove o curso. Na abordagem comunicativa, a autoaprendizagem seria, na verdade, um processo de “Interaprendizagem”, ou seja, um aprender com os próprios pares no grupo – os colegas.

Ao longo da disciplina “Procedimentos Educomunicativos em Educação a Distância⁴”, da qual o autor e a coautora deste artigo participaram, respectivamente,

.....
4 Referimo-nos à disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em Educomunicação do Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (CCA-ECA/USP). Cf.:

como professor e aluna ouvinte (no ano de 2015), foi possível, com base na revisão da literatura na área, estabelecer uma aproximação entre as questões mais significativas e atuais da EaD e os pressupostos da Educomunicação.

O quadro que emerge destas análises já indica alguns pontos para desenvolvimento de uma práxis educativa renovada na EaD:

1. o enfoque relacional pertinente à Educomunicação coloca a questão comunicacional – apoiada na metáfora do ecossistema comunicativo – como a mais relevante na educação online, prevalecendo sobre a concepção usual da “EaD enquanto tecnologia de suporte à educação”;
2. a ênfase no currículo, e não no ambiente, também define a medida adequada em que se utilizam os recursos tecnológicos interativos;
3. o protagonismo discente, princípio inegociável na relação educacional, é hoje apontado como uma tendência crescente na educação online formal (escolas), não formal (ONGs) e até informal (mídias interativas);
4. a horizontalidade nas relações professor/gestor/aluno e a multiplicidade de canais de comunicação para que todos possam voz (polifonia) e possam ensinar na mesma medida em que aprendem (dialogicidade) – e que são exigências de todo e qualquer projeto educacional – também demonstram sua pertinência na EaD, fato que transparece em nosso relato;
5. a figura do Mediador, que na educação online corresponde ao Tutor, sobressai como a do agente-chave no desenvolvimento do processo pedagógico, seja pela capacidade de estimular o aluno, seja pela de articular as estratégias didáticas.

Esperamos que estes tópicos, ainda que pouco numerosos e insuficientemente aprofundados, propiciem um ponto de partida para a discussão do pensamento educacional no âmbito da Educação a Distância.

6. REFERÊNCIAS

CONSANI, M. A. **Mediação Tecnológica na Educação: Conceito e Aplicações**. Tese de Doutorado apresentada junto ao CCA da ECA-USP para obtenção do título de Doutor em Ciência da Comunicação. USP, São Paulo, 2008.

KAPLÚN, M. **Processos Educativos e Canais de Comunicação**. In CITELLI & COSTA.

.....
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=CCA0304&print=true>.

Comunicação, construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo, Paulinas, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, Papirus, 2003.

MOORE M. G.; KEARSLEY G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo, Cengage, 2008.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. In Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, agosto/2002.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETTO, Nelson de Lucca. **Professores-autores em rede**. In SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina & PRETTO Nelson De Lucca (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação, o Conceito, o Profissional, a Aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo, Paulinas, 2011.

VALENTE, José A. **Educação a Distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento**. In ARANTES, Valéria A. (Org.). Educação a Distância. Pontos e Contrapontos. São Paulo, Summus, 2011.

•● AUTORIA ●•

Marciel A. Consani – Doutor em Ciência da Comunicação pelo Departamento de Comunicação e Artes da Escola de Comunicações e Artes da USP. Professor do CCA-ECA/USP. E-mail: mconsani@usp.br.

Maria Amélia Nonnenmacher de Azevedo – Bacharel em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora de ensino fundamental e colaboradora do NCE–ECA/USP. E-mail: manazevedo@hotmail.com.