

Formação em rede na cultura digital: novos dispositivos, novas narrativas?

Lauro Roberto Lostada¹
Dulce Márcia Cruz²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as redes e os novos dispositivos que permitem os letramentos midiáticos de professores através da formação oferecida pelo Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, dentro do PROINFO, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para 800 profissionais da educação do estado. A pesquisa qualitativa envolveu uma análise exploratória dos materiais didáticos do curso e do perfil dos estudantes, suas expectativas e avaliação a partir das respostas de 290 cursistas ao questionário online aplicado no início da formação, em 2014, e das 74 respostas ao questionário aplicado após a conclusão do curso, em 2016. Constatou-se que os professores não são alheios às tecnologias, contudo, não sabem o que fazer com esses recursos. Nos materiais didáticos, o curso não superou o modelo tradicional mesmo com a inclusão de novos elementos narrativos, mantendo como base principal a palavra escrita. Essa dificuldade não se constitui um fracasso da educação e nem tampouco do curso em questão, pois, ao contrário, as experiências em rede com os dispositivos midiáticos que essas tentativas nutriram são a prova de que a escola está em processo de mudança, ao mesmo tempo em que os professores também sentem a necessidade de mudar.

Palavras-chave: Educação a Distância, Letramentos, Formação Continuada.

1. Introdução

Vivemos numa cultura *pré-figurativa* em que os pares substituem os pais, instaurando uma verdadeira ruptura generacional, onde o aprendizado passa a ser menos fundado na dependência dos adultos que na própria exploração que fazem do novo mundo tecnocultural que envolve os jovens (MARTÍN-BARBERO, 2004). Assim, a educação vive uma verdadeira crise, onde seus objetivos de universalização não são atingidos, a qualidade do ensino tem se deteriorado gradativamente, os professores são desmoralizados por baixos salários, falta de motivação e desmobilização de equipes de trabalho; ademais, não há uma produção em ciência e tecnologia que tornem atrativos o ensino no país. A escola, segundo Martín-Barbero

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Contato: lostada25@yahoo.com.br

² Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Contato: dulce.marcia@gmail.com

(2004), reluta em ceder às mudanças, produzindo e aumentando uma profunda lacuna entre aquilo que os jovens vivenciam e o que aprendem em suas salas de aula, deixando-os, de certa forma, indefesos ante as novas tecnologias, impedindo que delas possam se apropriar de forma crítica e criativa. A escola mantém o saber como fonte de poder e, neste sentido, desde suas origens, conserva esse princípio através do uso de suportes, caracterizando a relação entre comunicação e educação por um perfil essencialmente instrumental. As mídias passam a ocupar certo espaço na escola contemporânea apenas como “uma possibilidade de tornar o ensino menos entediante, de amenizar as jornadas presas a uma inércia insuportável” (MARTÍN-BARBERO 2004, p. 314). De modo geral, a reação da escola diante das mídias e de um aluno repleto de informações, recebidas por todos os lados, diuturnamente, é de um entrincheiramento em seu próprio discurso e práticas.

O que precisa ser refletido neste momento é uma reforma educacional que possa dar conta de uma segunda alfabetização, justamente aquela ligada às múltiplas leituras que hoje conformam o mundo das mídias, inundando de informações os jovens, como dissemos, em geral, indefesos e incapazes crítica e criativamente de lidar com tal carga. Vivemos um tempo de mudanças nos processos de leitura que indicam a necessidade de uma articulação entre os diversos modos de ler o mundo, seja ele textual ou hipertextual.

Faz-se necessário, portanto, diante das novas tecnologias, aprender a ler todas as possibilidades performáticas da linguagem (oral, escrita, sonora e imagética), afinal, os novos processos de comunicação exigem cada vez mais um sujeito crítico (CRUZ, 2016). A capacidade de leitura, convêm ressaltar, não é mais simplesmente identificar signos, incorporando mensagens pré-fabricadas, mas é também a compreensão e a apropriação do significado da mensagem, que implica, por sua vez, num emaranhado de operações cognitivas que possibilitam ao sujeito selecionar, organizar, interpretar e reelaborar as mensagens que recebe, sob diversos tipos de linguagem (CRUZ, 2013). Ler na pós-modernidade é compreender o mundo e compreender-se no mundo.

2. Embasamento Teórico

Dentro do que se tem discutido até o momento, a Teoria Ator-Rede (TAR), enquanto um modelo de fundamentação, constitui-se como uma sociologia das associações, da tradução e da mobilidade, que coloca em questão a noção de social e de sociedade, de ator e de rede. Ela se constitui no desenvolvimento das ciências e das técnicas, como resultado dos múltiplos

Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.21 – Edição Temática V– Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais (SITED 2017). tecnologiasnaeducacao.pro/tecedu.pro.br

fatores que permeiam a sociedade e o indivíduo (economia, política, técnica, ciência, etc). A rede é considerada como o movimento da associação, por assim dizer, do próprio social em formação – sendo, pois, uma sociologia da mobilidade. A novidade proposta por esta teoria em relação às concepções sociológicas anteriores como as de Marx e Bourdieu, por exemplo, é que Latour concebe que o movimento de agenciamentos é promovido por múltiplos atores, sendo eles humanos e não-humanos, a partir de uma simetria generalizada (LEMOS, 2013, p. 37).

A TAR se estrutura basicamente em torno de três grandes eixos, a saber: 1) As entidades, sejam elas humanas ou não-humanas, que criam redes sociotécnicas através da mediação, tradução ou delegação – os actantes; 2) As redes em sua dinâmica particular; 3) A controvérsia, como o elemento que possibilita a construção da própria rede.

Assim, para a teoria, actante é tudo que gera uma ação, que produz movimento e diferença. Neste sentido, tanto humanos quanto não-humanos podem ser actantes; mas cada actante é sempre resultado de outras mediações e cada nova associação constituída age também na forma de um actante, afinal, a ação nunca é propriedade de um actante, mas sempre de uma rede, como define a própria teoria construtivista. A rede, em síntese, é composta por múltiplos elementos, humanos e não-humanos, que agem ora como actantes e ora como intermediários, numa complexa dinâmica de agenciamentos em operações de tradução e delegação.

A controvérsia, por sua vez, é onde se pode ver o social em sua tensão formadora, onde as lutas são travadas em vista da estabilização, o que Latour denomina como caixas-pretas. Neste sentido, podemos dizer que a TAR se aproxima da visão de ciência proposta por Kuhn (1975), que vê a história como resultado de um contínuo processo de evolução que se institui entre momentos de crise e consolidação de novos paradigmas. Toda associação tende, portanto, a virar uma caixa-preta, a se estabilizar e cessar a controvérsia que a gerou.

Dentro desta perspectiva, os dispositivos devem ser entendidos como uma rede, resultado de múltiplos fatores que somente uma boa cartografia pode mapear. Só há, por assim dizer, aquilo que é produzido por múltiplos olhares, diferentes visões e pontos de vista que emergem do sujeito-objeto, do objeto-sujeito, dos quase-objetos ou dos quase-sujeitos. Resumidamente, não há sujeito sem o objeto, nem objeto sem sujeito e quanto mais se tem um deles, mais se tem o outro. O humano é constituído, desde sua origem, como homo-habilis, pela relação forte e intrincada, certamente híbrida, com os objetos e as coisas. Não há humano, portanto, sem a dimensão artificiosa da técnica, da linguagem, das instituições, das normas, da

Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.21 – Edição Temática V– Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais (SITED 2017). tecnologiasnaeducacao.pro/tecedu.pro.br

arte, do pensamento mágico e religioso – somos fruto de relações de força, de redes de agenciamentos.

2.1 Os novos dispositivos, seus tangenciamentos e oportunidades

A evolução das mídias digitais tem gerado a necessidade de se avaliar as experiências passadas, cujos hábitos se baseavam em modelos culturais estabelecidos ou consagrados. Desse modo, não se pode deixar de lembrar que os novos dispositivos fazem parte de uma rede onde se encontram produtores de textos, vídeos e imagens, distribuidores, programadores, empresas, fornecedores, usuários, entre outros. Essa rede tem um papel fundamental na pós-modernidade, pois colabora na constituição da mobilidade dos processos de informação. O que, contudo, essas novas trajetórias deixam claro é a dificuldade quanto à transição das materialidades dos dispositivos, principalmente em relação à concepção de originalidade e cópia. Os materiais impressos tem o hábito de serem considerados originais, enquanto os materiais digitais tendem a serem considerados apenas cópias, simulacros. “O papel formou e conformou nosso pensamento ao moldar formas de escrita e leitura” (LEMOS, 2013, p. 152). A nova configuração oferecida pelos dispositivos digitais ao leitor fazem com que ele se transforme de alguma maneira no editor da obra e, em muitos casos, também no seu distribuidor. O leitor pode, em maior ou menor grau, interagir com a obra, reconfigurá-la, editá-la e até repassá-la adiante.

3. Metodologia

Para investigar as redes e os novos dispositivos que permitem os letramentos midiáticos de professores, foi realizada pesquisa exploratória que investigou os materiais didáticos e o perfil dos estudantes, suas expectativas e avaliação da formação oferecida pelo Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para aproximadamente 800 profissionais da educação do estado, dentro do PROINFO.

Este trabalho consiste numa pesquisa de natureza qualitativa, embora faça uso de dados quantitativos como suporte às análises realizadas. A pesquisa com natureza qualitativa Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.21 – Edição Temática V– Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais (SITED 2017). tecnologiasnaeducacao.pro/tecedu.pro.br

investiga objetos complexos, combina diferentes técnicas de coletas de dados e descreve o objeto investigado (PIRES, 2008). Da mesma forma, esse modelo de pesquisa também se diferencia por ser “[...] uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2010, p. 211). Para além dessa definição, também podemos caracterizar esta pesquisa como um estudo exploratório, pois “têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias” (CERVO e BERVIAN, 2002, p.69). Segundo Figueiredo e Souza (2008, p. 107), este tipo de estudo pode ter como finalidade: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, [...] modificar e clarificar conceitos”.

Assim, para as análises aqui desenvolvidas, num primeiro momento, foram verificados todos os conteúdos do Programa de formação e, em seguida, analisadas as respostas de 290 cursistas ao questionário online aplicado no início da formação, em 2014. Para constituir maior solidez às informações optamos por novamente enviar aos professores um novo questionário, aplicado desta vez após a conclusão da formação, em 2016. Neste caso, porém, obteve-se a participação de 74 cursistas. No próximo item, apresentamos as informações sobre o curso, bem como dos resultados dos questionários respondidos pelos cursistas.

4. Análise e Discussão dos Dados

A EAD, como sabemos, por muito tempo, carregou o estigma de um sistema educacional de segunda linha, destinado àqueles que, por algum motivo, não tiveram condições de acesso aos sistemas educacionais presenciais/formais. Segundo Mendes (2010), a modalidade de ensino a distância se constitui como uma categoria de ensino inquestionável, capaz de diminuir a exclusão ao passo que se organiza enquanto um instrumento de democracia inclusiva, que viabiliza, portanto, oportunidades de acesso aos sujeitos, independente de suas condições e origem.

Essa modalidade é tão significativa no cenário atual que já é o segmento que mais cresce no país, de forma que, de 2003 a 2013, o número de matrículas subiu de 49.911 para 1.153.572, segundo informações do próprio Ministério da Educação. Das 226 instituições de ensino que ofereciam cursos ou disciplinas em EAD no ano de 2014, 64% pertenciam à rede privada, enquanto 36% eram instituições públicas de ensino. O interessante é que 64% dessas

instituições estão atuando a menos de 10 anos no segmento, o que comprova a importância que a modalidade vem adquirindo no cenário atual.

Para aumentar a participação pública na oferta de cursos na modalidade a distância foi criado o e-Proinfo (Ambiente Colaborativo de Aprendizagem), que consiste em um sistema integrado por universidades públicas de todo o país, que oferecem cursos de formação na modalidade a distância. Dentre os cursos ofertados pelo e-Proinfo podemos destacar o caso da Especialização em Educação na Cultura Digital, que se destinou a educadores atuantes nas redes de ensino público de todo o país, tendo como objetivo formá-los para integrar crítica e criativamente as tecnologias digitais de comunicação e informação aos currículos escolares. O curso foi um projeto de formação que teve como meta constituir um diálogo ativo na busca por mudanças de paradigma na educação. Assim, ele se organiza com base no compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares.

Em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina foi a instituição encarregada da oferta de 800 vagas para o curso na modalidade a distância - disponibilizadas para instituições das redes municipais e da rede estadual, com limite de até 100 escolas para cada rede. Nestas escolas poderiam se inscrever os educadores que estivessem nas funções de professores, gestores ou formadores de núcleos de tecnologia. Embora o curso fosse planejado na modalidade a distância, ele também previa até 20% da carga horária na modalidade presencial, a ser realizada nas escolas e na própria UFSC.

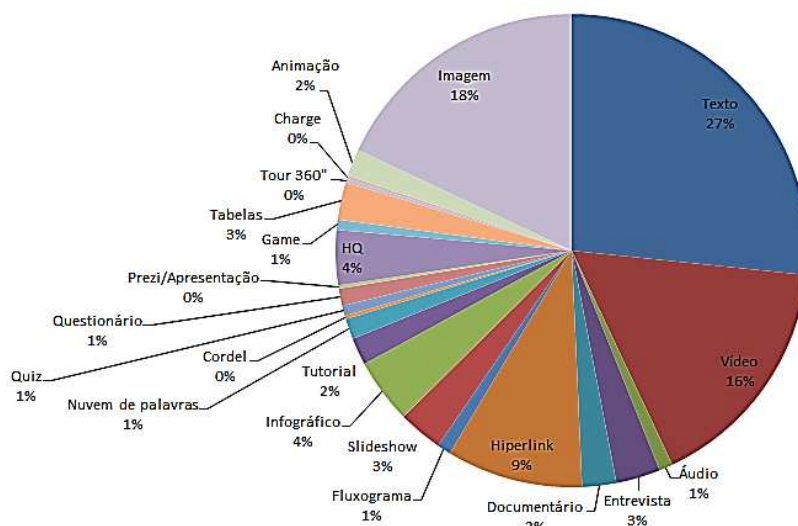
Quanto à organização, o Plano de Ação Coletivo (PLAC) é a espinha dorsal da proposta metodológica deste curso, de modo que suas atividades têm o propósito de apontar caminhos metodológicos e teóricos. Os Núcleos de Estudo, por sua vez, tem como meta a problematização e a reflexão do cotidiano da escola, sendo o seu maior diferencial a inclusão da discussão a respeito da integração das TDIC ao ensino das disciplinas e de seus conteúdos específicos. Os núcleos compreendem: *Núcleos de Base* – focam nos aspectos teórico-conceituais que norteiam a concepção do curso analisando o papel da escola na cultura digital; *Núcleos Específicos* – estão voltados para o uso das TDIC nos diferentes componentes curriculares, bem como nos setores de atuação que apresentam especificidades (gestão, coordenação pedagógica, formação de professores, tecnologias assistivas); *Núcleos Avançados* – estes Núcleos abordam temas com vistas a propor novas possibilidades de integração das TDIC na prática escolar.

A formação completa desenvolveu-se em um período de dezoito meses, com duração mínima de 360 horas, o que correspondia a aproximadamente 6 horas de estudos semanais. Quanto aos materiais didáticos, eles seriam distribuídos exclusivamente em formato de documentos digitais, hipertextuais em diversos suportes midiáticos (vídeos, textos, animações, entre outros) e estariam disponibilizados em um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: o ambiente e-Proinfo (<http://e-proinfo.mec.gov.br/>), disponibilizado pelo MEC.

Uma análise detalhada dos elementos que compunham o curso, nos seus vários núcleos de estudo, permitiram apontar que, apesar da intenção de constituir um diálogo ativo na busca por mudanças de paradigma na educação, oferecendo uma formação apoiada no compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares, o curso se estruturou, no tocante aos conteúdos, a partir de quatro grandes eixos narrativos, a saber: o texto, a imagem, o vídeo e o hiperlink. Assim, podemos compreender que, diante das diversas outras possibilidades narrativas, há a manutenção das bases epistemológicas que sustentam o mesmo modelo educacional que se busca superar, estruturando o ensino-aprendizagem em torno do poder/saber docente, sendo os elementos narrativos utilizados apenas como atrativos para uma aula baseada fundamentalmente no livro-texto (MARTÍN-BARBERO, 2004).

Abaixo segue gráfico com a distribuição das narrativas utilizadas para a apresentação do conteúdo do curso:

Gráfico 1: Recursos narrativos utilizados no Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital



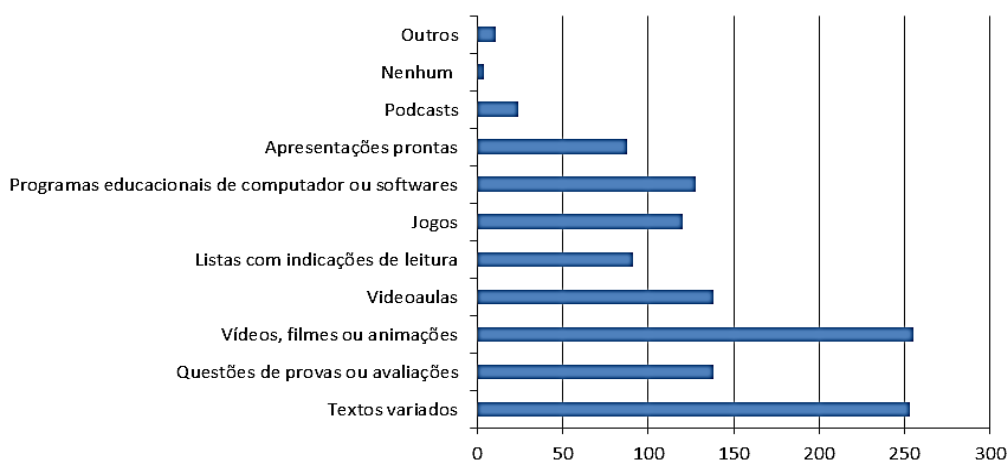
Fonte: Dos autores, 2016

Os nortes narrativos que talvez evidenciassem um avanço didático no projeto estruturado pelo curso acabaram sendo pouco explorados nos diversos módulos; contudo, apesar da carência de elementos narrativos da cultura digital contemporânea, o curso seguiu como uma importante oportunidade para que os professores das redes de ensino repensassem suas práticas pedagógicas, já que se constitui como resposta direta aos anseios docentes, como pudemos constatar através de uma pesquisa encaminhada por email aos cursistas no início do curso, em 2014. Esta pesquisa obteve a participação de 290 professores, sendo 78% deles do sexo feminino e 21% do sexo masculino. Os professores, em sua maioria, apresentavam idade entre 30 e 50 anos, com formação acadêmica completa (97%) e muitos também com especialização (62%). Quase que a totalidade dos professores entrevistados apresenta certa familiaridade com as tecnologias digitais, sendo que apenas 0,7% deles afirmou não possuir computador em sua residência. Sobre o acesso à internet, 96% dos professores o fazem em suas próprias residências, sendo que 86% acessam o serviço também em suas escolas. É interessante destacar, porém, que o uso de equipamentos móveis como celular ou smartphones, bem como o acesso à internet por estes meios, ainda era menor, naquela época, em relação aos computadores, sejam eles de mesa ou portáteis. Os computadores tornam-se tão importantes para o professor que cerca de 75% deles transportavam o equipamento para seu local de trabalho com o objetivo de apoiar suas atividades pedagógicas em sala de aula – o que provavelmente também indica a carência das instituições em relação às tecnologias.

Os professores pesquisados podem ser considerados, de certa maneira, adeptos às tecnologias, de forma que quando perguntados, em diversas variáveis, sobre sua dificuldade

para o uso de recursos ou aplicativos, as respostas principais variavam sempre entre pouca ou nenhuma dificuldade. Assim, 62% dos professores consideraram possuir habilidades suficientes ou mais que suficientes para uso do computador ou internet, embora, contraditoriamente, quase 38% ainda se veem desqualificados nesse sentido – há que se ressaltar que esses dados são referentes ao período inicial do curso, em 2014. Confirmando o que já apontava a análise sobre os conteúdos e atividades do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, abaixo é possível verificar o uso que os professores afirmam fazer do computador/internet para suas atividades de ensino:

Gráfico 2: Uso de Recursos por Professores nas suas Atividades de Ensino



Fonte: Dos autores, 2016

O que se pode perceber é que, embora os professores façam parte de uma cultura digital, compartilhando de recursos tecnológicos comuns aos de seus alunos, eles também demonstram grande incerteza de como utilizar esses mecanismos em sala de aula, evidenciando, portanto, a necessidade de formação continuada para o uso das novas possibilidades didáticas. Foi o que pudemos constatar quando, em nova consulta aos professores, também através de um questionário encaminhado por email, já após a conclusão do curso, em 2016, com a participação de 74 professores dentre os 290 entrevistados inicialmente, mais de 70% deles ainda se veem com conhecimentos medianos ou básicos da informática e tecnologias, mas 93% já se veem aptos a seguir aprendendo sozinhos, como forma de sanar suas deficiências, ou seja, os professores ainda tem incertezas frente às mudanças do mundo atual, mas, pela oferta de formação, se sentem mais tranquilos para buscar alternativas, incluindo as tecnologias às suas práticas, afinal, 99% destes professores disseram que utilizam das tecnologias digitais para suas aulas.

Segundo os professores pesquisados, esse tipo de formação traz benefícios importantes, pois possibilita a adequação das suas agendas e tempos, permitindo, assim, que possam especializar-se, sem comprometer suas atividades docentes, satisfazendo uma necessidade de formação que não seria atendida de outro modo. Dos 74 professores pesquisados 97% deles afirmaram que o Curso de Especialização em Cultura Digital melhorou sua prática docente. Assim, o resultado direto dessa proposta foi a formação de aproximadamente 194 professores, que concluíram devidamente o curso, com apresentação de seus trabalhos de conclusão de curso (www.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/166330/recent-submissions). Já indiretamente não é possível avaliar neste momento os resultados deste projeto para as centenas de outros professores que não concluíram o curso, mas que, de alguma maneira, se beneficiaram dessas discussões ou momentos de reflexão para sua prática, permitindo, talvez, uma revisão de suas propostas de ensino e, portanto, uma melhora em seu desempenho profissional. De qualquer maneira, o que se torna evidente é que os dados apresentados demonstram a importância da formação continuada, principalmente aquela ligada à cultura digital, para a transformação do cenário educacional brasileiro e a formação de leitores.

5. Conclusões e/ou Propostas

O cenário cultural contemporâneo evidencia uma verdadeira crise educacional, onde se estabelece um profundo abismo entre aquilo que as pessoas vivenciam e o que ensinam as escolas. Os professores reproduzem em suas práticas um modelo educacional que se tece em torno do binômio saber/poder, consolidando um esquema de produção de conhecimento que gira em torno da figura docente. Os elementos narrativos da cultura digital são introduzidos nesse cenário de forma calculada, quase sempre apenas para tornarem mais atrativas as aulas, cujo fundamento persiste centrado na palavra escrita/proferida. Os alunos não são capacitados para a leitura das múltiplas linguagens, sendo avaliados pela mera reprodução dos conceitos apresentados. Não há, portanto, formação crítica e criativa.

A evolução das mídias tem gerado uma nova gama de elementos de escrita, possibilitando a agregação de múltiplos mecanismos digitais, que possibilitam grandes inovações na produção do conteúdo, no compartilhamento das informações e na criação de redes sociais. Assim sendo, a formação de professores tem se mostrado uma necessidade em nossa sociedade, afinal, as práticas escolares por muito tempo reproduziram um modelo

Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.21 – Edição Temática V– Simpósio Ibero-Americano de Tecnologias Educacionais (SITED 2017). tecnologiasnaeducacao.pro/tecedu.pro.br

acrítico de ensino, cujo sucesso estava diretamente ligado à mera capacidade de memorização. Ler no mundo contemporâneo, contudo, prescinde de uma nova relação com o conhecimento. A participação dos sujeitos enquanto atores só se torna possível a partir da capacidade crítica e criativa de leitura das múltiplas linguagens que permeiam o social.

Neste aspecto, o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital serve como referência de um projeto de formação continuada capaz de sensibilizar a docência para a formação crítica e colaborativa. Mais do que um modelo de formação capaz de formar um novo professor, ele se articula enquanto um gestor de novas relações, tornando os professores mais confiantes à prática mediadora. O que se constatou com os dados apresentados neste trabalho é que os professores não são alheios às tecnologias, apenas não sabem exatamente o que fazer com esses recursos. O próprio curso, pelo que se verificou, também não soube exatamente como superar o modelo tradicional, com a inclusão de novos elementos narrativos. A base da escola e da formação continua sendo a palavra escrita e os novos elementos acabam sendo incluídos enquanto transpostos didáticos, sem grandes revoluções. Essa dificuldade de conceber novos modelos pedagógicos não se constitui, porém, como justificativa do fracasso da educação e nem tampouco do curso em questão, pois, ao contrário, as experiências que essas tentativas nutriram são a prova de que a escola está em processo de mudança, ao mesmo tempo em que os professores sentem a necessidade de mudar também. O que se apresenta como algo fundamental é a organização de espaços de formação que possam congrega esses professores. Isso significa dizer que a mudança no âmbito da educação não pode ser resultado de ações isoladas e individuais, ao contrário, ela envolve o engajamento de cada personagem do contexto escolar, em especial, obviamente, o próprio professor. A inovação constitui-se, assim, como uma ação solidária, construída na interação e nas trocas.

6. Referências Bibliográficas

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, D. M.. Letramento midiático na educação a distância. In: FIDALGO, F. S. R.; CORRADI, W. J.; LIMA, R. N. de S.; FAVACHO, A.; ARRUDA, E. P. (Org.). **Educação a**

distância: meios, atores e processos. 1ª. ed. Belo Horizonte: CAED UFMG, 2013, v. 1, p. 85-93.

CRUZ, D. M.. Letramentos, práticas pedagógicas e formação de professores para as mídias: reflexões sobre a relação entre a cultura digital e a universidade. In: MILL, D.; REALI, A. (Org.). **Educação a distância, qualidade e convergências:** sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. 1ª. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2016, v. 1, p. 177-192.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho. **Projetos, Monografias, Dissertações e Teses:** da redação científica à apresentação do texto final. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

HARGREAVES, Andy. **O ensino como profissão paradoxal.** Revista Pátio. Educação – agenda para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, Ano IV, nº 16, fev/abr de 2001.

KUHN, Thomas. **A estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo, Perspectiva: 1975.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas:** teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo:** Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MARTON, Scarlett. A terceira margem da interpretação: Müller-Lauter revisita Nietzsche. In: MARTON, Scarlett. **Extravagâncias:** Ensaio sobre a filosofia de Nietzsche. São Paulo: Discurso Editorial, 2009.

MENDES, Angelista de A. R. et al. A relação histórica da educação a distância com a inclusão social e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. In: **Anais do 1º Encontro de Pós-Graduação em Educação da UNIR.** Porto Velho – RO: EDUFRO, 2010.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In.: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Recebido em Outubro 2017

Aprovado em Outubro 2017