
FORMAÇÃO CONTINUADA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM: ELEMENTOS REVELADORES DA EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Michele Simonian¹, Gláucia da Silva Brito²

¹Pedagoga - Secretaria Municipal de Educação (SME) – Curitiba - PR - Brasil

²Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Comunicação – Universidade Federal do Paraná – Curitiba - PR - Brasil

simimi@hotmail.com, glaucia@ufpr.br

***Abstract.** This article describes the results of a research in education with concentration in the technology area accomplished between the years of 2007 and 2009 with teachers of basic education of public schools in formation continued in Virtual Learning Environment (VLE). By means of the elements of the qualitative research, we have accomplished a study of case to verify in the teachers' productions, elements that indicated possible paths for formation continued in Virtual Environment of Learning. The research revealed that the teachers if oppose the “bank formations” that have been reinforcing the stay and not the change. Above all, they wish the knowledges application condition about cyberspace and technology in the educational practice.*

***Resumo.** Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa de mestrado em educação com concentração na área de tecnologia realizada entre os anos de 2007 e 2009 com professores de educação básica de escolas públicas em formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por meio dos fundamentos da pesquisa qualitativa realizamos um estudo de caso para verificar nas produções dos professores elementos que indicassem possíveis caminhos para formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem. A pesquisa revelou que os professores se contrapõem a formações “bancárias” que têm reforçado a permanência e não a mudança. Sobretudo, desejam a condição de aplicação dos conhecimentos sobre ciberespaço e tecnologia na prática docente.*

1. Introdução

Vivências desafiadoras da prática docente como pedagoga e professora durante oito anos em escolas públicas culminaram na proposta inicial de investigação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, bem como, na escolha da metodologia baseada nos princípios qualitativos, principalmente por esta destacar a pertinência socioprofissional na pesquisa em educação com concentração na área de tecnologia. Sendo assim, entendemos que tanto os sujeitos como os objetos não devem ser compreendidos em separado, e sim, nas relações existentes entre ambos. Além do mais, essa relação não consiste em uma mera exemplificação do que se pesquisa, mas é o norte e o chão pelo qual a pesquisa em educação se direciona e caminha. Portanto, não privilegiamos sujeitos ou objetos, mas sim suas relações. Laville e Dionne (1999) e Lankshear; Knobel, (2008).

Partindo dessa base metodológica, a pesquisa objetivou verificar em discussões e produções escritas de professores elementos que indicassem possíveis caminhos para a formação continuada em AVA, tendo como questão: **O que dizem os professores de Educação Básica com relação à experiência de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem?**

Sendo assim, o presente artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, com fundamentação qualitativa, realizada entre os anos de 2007 a 2009 com professores de escolas públicas em processo de formação continuada acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação utilizando Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Por meio das produções desses professores, no referido ambiente, utilizamos as bases de análise de conteúdo de Bardin (2003) e elaboramos categorias para analisar as expressões dos professores em seus textos quanto à experiência de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

2. Ambientes Virtuais de Aprendizagem

O termo ambientes virtuais de aprendizagem tem sua origem no termo em inglês virtual learning environments, entretanto na bibliografia especializada foram encontrados diferentes termos para designá-lo. Em determinados textos aparecem ao longo da discussão, algumas denominações como: campi virtuais Frutos (1998), sala de aula virtual Silva (2003), ambientes de aprendizagem colaborativa a distância Matos e Filho (2004) e ambientes virtuais de aprendizagem Schlemmer (2005), Silva (2005), Scherer (2005), Valentini e Soares (2005). Optamos pela denominação Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por considerarmos que os demais termos não tratariam da especificidade necessária para esta pesquisa.

Sendo assim, as TIC nos últimos anos têm possibilitado novas condições de organização e continuidade, flexibilização dos tempos e espaços, interações aluno/aluno, aluno/professor, aluno/informação, aluno/professor-conhecimento, as quais visam uma educação condizente as demandas atuais. Mesmo porque, muitas vezes o ambiente de aprendizagem presencial (sala de aula) deixa a desejar nesses aspectos caracterizando, “um espaço limitado em estruturas físicas, em um design convencional e homogêneo, em tempo e em espaço. O espaço presencial é o espaço da “presença”, da territorialização, do apego ao aqui e agora, do encontro com o outro em uma mesma unidade de tempo e lugar, um lugar definido, com nome de país, estado, município, bairro, rua e número.” (SCHERER, 2005a, p.47).

Com isso, não desprestigiamos a sala de aula, mas sim destacamos o diferencial entre ambiente de aprendizagem presencial e AVA. Primeiramente em não haver barreiras geográficas, em segundo o AVA por meio de sua tecnologia possibilitar a continuidade e a materialização das ações: ensino, discussão e aprendizagem, pois o processo não se interrompe ao fim de uma aula e as discussões não se perdem no tempo e no espaço. Em AVA o entendimento de tempo e de espaço é diferenciado, pois ensinando ou aprendendo nele, as condições, espaços e tempos em que as pessoas envolvidas se encontram se diferem, por isso, “[...] compreendemos que podemos estar de forma concomitante, em vários lugares e tempos, compreendemos que educador e educandos não precisam ficar confinados em um mesmo espaço e tempo, para que ocorra educação”. (SCHERER, 2005a, p.53). Tudo quanto foi dito corrobora para o entendimento de AVA apresentada por Schlemmer (2005), visto que, parte de sua

constituição como uma idéia que vai além de ferramentas tecnológicas de interação ou páginas educacionais na internet, mas que são espaços, cenários onde pessoas interagem mediadas por TIC tendo como objetivo o conhecimento.

Nesse sentido, Schlemmer (2005), direciona ao entendimento da importância da escolha de plataformas e/ou estruturação do AVA, pelas instituições de ensino baseando-se em propostas educacionais, buscando uma arquitetura possibilitadora de interação e interatividade estando além de uma mera disponibilização de ferramentas de comunicação e reprodução de práticas existentes na educação presencial com a transmissão de informações. Para a autora esses processos devem ter base em uma perspectiva comunicacional-social, utilizando-se de ferramentas como: espaço informacional, fontes de negociação, ferramentas discursivas, interação, interatividade e por fim, tendo seus agentes: aluno como produtor ativo e o professor como mediador.

Por fim, pensar a utilização de AVA na formação do professor diante da heterogeneidade de textos, relatos, escrituras e comunicação descrita por Martín-Barbero (2001) remete a pensarmos a formação com e para comunicação que acontece por meio da internet, em todo o processo que acontece no ciberespaço que movimenta e constrói a cibercultura, possibilitando a construção da capacidade de transformar a informação em conhecimentos se configura como primordial nesse processo de formação continuada.

3. Formação Continuada e os Desafios Emergentes com as Tecnologias de Informação e Comunicação

Apesar do saudosismo insistente e persistente em muitos discursos da educação, as mudanças tecnológicas, querendo ou não, interferem nas relações, no cotidiano da escola, na atuação do professor, e na pedagogia, visto que, “Não há como escapar do mundo cada vez mais “aberto” e povoado de máquinas e que lidam com o saber e com o imaginário, a escola apega-se aos espaços e tempos ‘fechados’ do prédio, da sala de aula, do livro didático, dos conteúdos curriculares extensivos, defendendo-se da inovação.” (BELLONI, 2003, p. 03).

Belloni (2003) alerta para a necessária discussão e reconhecimento por parte da escola e dos processos de formação de professores quanto ao mundo mais “aberto” impulsionado pelas TIC. Area (2006) faz apontamentos semelhantes ao afirmar que apesar da passagem dos anos, o cenário do saber característico da cultura impressa ainda se faz fortemente presente na atuação do professor. Isso significa compreender que a formação dos professores para os desafios dessa nova sociedade tecnologizada não ocorre simplesmente com o passar dos anos de atuação profissional. “Os professores pertencem a um grupo que, por sua idade, foi alfabetizado culturalmente na tecnologia e formas culturais impressas. A palavra escrita, o pensamento academicamente textualizado, o cheiro de papel, a biblioteca como cenário do saber foram, e são, para uma imensa maioria de professores, o único hábitat da cultura e do conhecimento.” (AREA, 2006, p.168).

A afirmação de Area remete à formação inicial e continuada pela qual passam os professores. Formação ainda fortemente fundamentada em currículos, que estão em sua grande maioria, baseados nas formas culturais impressas, pouco condizendo: as

exigências da sociedade atual, as necessidades do professor, bem como, as diferentes realidades concretas em que trabalham os professores.

Belloni (2003) argumenta que as demandas atuais de formação inicial e continuada devem provocar mudanças substanciais na concepção e necessidade de reformulação de currículos e métodos, assim como, no sentido multidisciplinar da aprendizagem e na rápida obsolescência do conhecimento. Com isso, há a necessidade de formação continuada intimamente ligada aos ambientes de trabalho na perspectiva do professor ser ao longo de sua profissão aprendiz.

O pensamento de Belloni remete a expressão de Tardif (2002) professor sujeito do conhecimento, compreendido como ator competente sinalizando que sua formação continuada carece desse entendimento, pois como reiteramos anteriormente ele é o profissional que proporciona o direcionamento articulador capaz de realizar a transposição didática necessária à construção do conhecimento, sobretudo porque, “os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhe concedermos dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática ‘*top and down*’.” (TARDIF, 2002, p. 243, grifo do autor).

Day (2005) questiona a imposição aos professores e escolas, seja do currículo ou formas de administração escolar, sem uma consulta prévia, pois provocam nos professores um processo de desestabilização que culmina em uma crise de identidade profissional. Por outro lado, ele reitera a condição e possibilidade de mudança ao defender que “os professores não são apenas receptores das mudanças políticas iniciadas no exterior de suas escolas e aulas, mas, também, são iniciadores da mudança.” (DAY, 2005, p.30, tradução nossa¹).

Portanto, a realidade em que trabalham os professores, suas ansiedades, suas deficiências e dificuldades, suas destrezas e habilidades, são considerações pertinentes no processo de formação continuada. Essas questões são reafirmadas por Day (2005) e descritas como requisitos para o desenvolvimento profissional dos professores. Estes aspectos considerados, segundo Day, caminham para que o professor reflita e compreenda sua formação de forma consistente, conseguindo recontextualizar seu aprendizado e experiências e conseqüentemente desenvolver-se profissionalmente.

4. O Dokeos

Parte do processo de formação continuada utilizou a plataforma *Dokeos*² para a estruturação do AVA. O *Dokeos* teve sua origem em um projeto conhecido como *Claroline*, desenvolvido pela *Université Catholique de Louvain* na Bélgica. É uma plataforma de *e-learning* com seu código aberto. Isso significa que devido a sua

¹ “Los docentes no son solo receptores del cambio político iniciado em El exterior de sus escuelas y aulas, sino que, también, son iniciadores del cambio.” (DAY, 2005, p.30, grifo do autor).

² Informações sobre plataforma DOKEOS. Disponível em: <http://www.guiadeti.com.br/anuario/comunidade.2006-11-14.5768133952/solucao.2006-11-14.2429250470/>. Acesso em 09/09/2007.

Licença *Open Source* (GPL) é possível que qualquer pessoa ou instituição tenha acesso ao seu código fonte, assim como, alterá-lo para adaptá-lo às suas necessidades. Suas principais características estão em permitir ao professor criar conteúdos pedagógicos, estruturar e verificar rotas de aprendizagem permitindo a interação entre os alunos, o professor e as informações.

A plataforma *Dokeos* foi escolhida, segundo descreve o relatório da formação continuada pesquisada organizado pelas professoras da instituição de ensino superior que planejaram o curso juntamente com as mestrandas e o professor da Secretaria Estadual de Educação que auxiliaram nas discussões, por dois motivos principais:

- primeiro pela facilidade e simplicidade na estruturação e utilização como AVA, ou seja, fácil navegabilidade proporcionada por sua interface;
- segundo por ser fundamentado na colaboração, princípio este, considerado primordial para o desenvolvimento da referida proposta de formação .

O referido relatório considera que devido à heterogeneidade do grupo de professores participantes com relação à experiência de utilização de TIC na Internet, optou-se por disponibilizar um número menor de ferramentas no ambiente. A justificativa para essa escolha consistiu em facilitar o acesso e permanência dos professores com pouca ou nenhuma experiência na utilização de AVA.

Observamos, por meio do relatório, a pertinência de se estruturar o AVA em conformidade com a proposta que se buscou desenvolver, além de considerar as características das pessoas que ali estariam desenvolvendo sua formação. Isso porque, de acordo com Scherer (2005) a estruturação planejada de ambientes virtuais de aprendizagem é uma etapa fundamental para o desenvolvimento de processos de formação.

Tendo como base a afirmação de Scherer (2005) quanto à importância da estruturação dos espaços virtuais de educação, foram disponibilizadas algumas ferramentas para a realização do processo de formação continuada tais como: “Descrição do Curso”, “Documentos”, “Grupo”, “Publicação de Estudantes”, “Agenda”, “Fóruns” e “Chat”.

Durante a formação desenvolvemos principalmente a comunicação assíncrona entre os participantes, sendo esta caracterizada pela transmissão da informação de maneira não simultânea.

5. Os Sujeitos e os Procedimentos de Pesquisa

Em julho de 2007 duas professoras do Setor de Educação de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IES), uma da graduação e outra do programa de pós-graduação em educação, organizaram em parceria com a Secretaria do Estado da Educação por meio do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), quarenta horas de palestras, discussões e trabalhos acerca da Produção e Avaliação de Materiais Didáticos com Enfoque Tecnológico (PROAVA). O PROAVA foi estruturado de forma bimodal, ou seja, vinte horas em âmbito presencial e vinte horas a distância em um AVA utilizando como plataforma o *Dokeos*.

O primeiro contato dos professores em formação com o AVA utilizado na continuidade das discussões e trabalhos ocorreu por meio de uma das palestras. De acordo com o planejamento e relatório, (PROAVA, 2007, não publicado)³, durante as atividades presenciais, foi requisitado o e-mail dos professores em formação para o envio do convite de inscrição, bem como, de informações quanto ao nome de usuário, a senha pessoal de acesso e o domínio onde estaria localizado o AVA.

Foram mapeados 190 professores inicialmente participantes do processo de formação realizado em 2007. Interessante ressaltarmos, que todos apresentavam como formação mínima especialização *latu-senso*.

Os dados do mapeamento possibilitaram verificar um declínio do número de participantes a cada nova etapa da formação. Além disso, 177 dos professores em formação o que equivale a 93% se cadastrou no ambiente. Desses, 153 professores (86%), se apresentaram no fórum intitulado: Quem é você?

Quanto à formação inicial foi possível elencar que grande parcela dos 153 professores que se apresentaram possui formação inicial em letras, seguido de pedagogia e geografia.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa aconteceram em oito passos. A clareza dos procedimentos e a contextualização do objeto de estudo de forma a denotar a rigorosidade e o respaldo com relação às escolhas do pesquisador, consistiram no primeiro passo.

O segundo passo objetivou a exploração do contexto estudado, visando seu conhecimento aprofundado. Ainda, no segundo passo, houve a construção do problema. O terceiro passo consistiu na realização da pesquisa estado da arte possibilitando evidenciar as lacunas existentes na formação de professores em AVA. O quarto passo possibilitou a escolha da forma de coleta de dados bem como do método de análise de conteúdo por meio do estudo piloto. O quinto passo buscou a descrição do AVA onde ocorreu a formação continuada dos professores. No sexto passo os professores foram mapeados objetivando a escolha do material empírico. O sétimo passo consistiu na escolha dos professores e professoras que se tornaram sujeitos da pesquisa.

E por fim, o oitavo passo consistiu na utilização de um software de análise qualitativa chamado ATLAS.ti versão 5.04 para o tratamento das informações, gerando dados, e aplicando a esses, o processo da análise de conteúdo, finalizando com a elaboração de categorias de análise⁵.

Durante o processo de análise documental buscamos a identificação de quais dos 130 textos de conclusão da formação pertenciam a professores e professoras que de fato foram habitantes do AVA durante o processo de formação continuada. Como parâmetro utilizamos a quantidade de três fóruns de discussão propostos em comparação com a quantidade de postagens efetuadas. Inicialmente a linha de corte consistiu ao equivalente a 67%, percentual equivalente ao progresso de quem efetuou ao menos uma resposta a cada fórum, ou seja, três postagens. O percentual foi levantado por meio de uma ferramenta de administração.

³ Relatório não publicado, produzido pelas professoras da IES, mestrandas e professor da Secretaria do Estado da Educação.

⁴ Maiores informações sobre o *software* encontram-se disponíveis em: www.atlasti.com

⁵ BARDIN (2003).

Notamos que a grande maioria dos professores em formação efetuou quatro postagens o que equivale a uma por fórum mais a apresentação. Mediante esses dados estabelecemos como linha de corte um mínimo de cinco mensagens postadas, o que corresponderia a uma mensagem de apresentação mais três de participação e duas de interação, troca ou questionamento.

O passo seguinte foi verificar quais desses professores com cinco ou mais participações nos fóruns havia realizado a postagem do texto conclusivo da formação. Com base nesses parâmetros selecionamos 18 sujeitos sendo desses: 15 professoras e 03 professores. Outro passo consistiu em localizar esses professores por e-mail objetivando informá-los a respeito da pesquisa e realizar o agendamento para a assinatura do termo de consentimento de uso dos materiais produzidos durante a formação, garantindo aos pesquisados seus interesses e bem-estar.

Dos 18 professores selecionados, onze responderam aos e-mails convite (um total de três) e compareceram ao encontro de esclarecimento da pesquisa e assinatura do termo de consentimento. Desses 11 professores se tornaram sujeitos dessa pesquisa e apresentaram uma formação inicial bem variada, sendo a graduação em Letras predominante, seguida de Geografia. A média de tempo de atuação no magistério desses professores estava em torno de 16 anos.

A seguir descrevemos os principais elementos revelados pelos sujeitos pesquisados.

5. Os Dizeres dos Professores

Destacamos aqui alguns dos pressupostos elencados com base nos autores que compuseram o marco conceitual e teórico da pesquisa relatada. Tais pressupostos se referem: a compreensão da tecnologia como uma construção cultural, se contrapondo a idéia de impacto, entendimento de que não são novas tecnologias, mas são novas ainda na educação e em algumas sociedades e, por conseguinte a existência de fatores que impedem a mudança dos professores quanto à compreensão e uso das TIC.

Como salientamos anteriormente a pesquisa objetivou verificar em discussões e produções escritas de professores elementos que indicassem possíveis caminhos para a formação continuada em AVA, tendo como questão: O que dizem os professores de Educação Básica com relação à experiência de formação continuada em Ambiente Virtual de Aprendizagem?

Para responder a essa questão tivemos como subsídio a bibliografia escolhida e a partir dela construímos quatro categorias de análise: **Experiência em AVA**, **Metodologia e Ferramentas**, **Discussões** e **Ser Professor**. Afirmamos que as análises realizadas sob o viés dessas categorias não buscaram se configurar como “verdades absolutas”, visto que, trazem à tona possíveis caminhos e não uma “generalização” para a formação de professores de educação básica em AVA. Da mesma forma, compreendemos que as evidências levantadas por esta pesquisa não esgotam as necessidades e possibilidades de novas pesquisas no respectivo campo.

Com a categoria **Experiência em AVA** evidenciamos que os professores pesquisados estão em fase de consolidação profissional, ou seja, apresentam um bom tempo de carreira. Apesar de pouca ou nenhuma experiência de formação em AVA o habitaram durante o processo e demonstraram autonomia na busca de comunicação e

troca entre colegas de formação, principalmente por terem utilizado o chat sem a presença do formador. Todavia, ainda se encontram em processo de iniciação em formações com tecnologia e sentem necessidade de entender e vivenciar o que ocorre no “mundo virtual”.

Por outro lado, mesmo tendo pouca ou nenhuma experiência de formação em AVA os professores pesquisados evidenciaram que não é necessário domínio e uso de TIC como pré-requisito, porém ficou implícita a relação entre a falta de familiaridade no uso de TIC e a insegurança no início do processo. Interpretamos por meio dos dados que a habitação dos professores no AVA tem ligação com a proposta pedagógica que fundamenta a formação, a organização, disponibilização de ferramentas e apoio/interlocução dos formadores. Esta última, podendo ser uma característica que pode vir a inibir a evasão dessa modalidade de formação continuada.

Dessa forma, a categoria **Metodologia e Ferramentas** corroborou para evidenciar que os professores desejam um processo de ambientação aberto para escolhas, uma boa mobilidade e uso de ferramentas, diversidade de linguagens e momentos de troca e de aprendizagem conjunta. Entretanto, as evidências mostraram que existem dificuldades com o tempo, espaço, formas de troca específicos de processos em AVA e o estranhamento de uma metodologia em que existem momentos sem a presença do formador e com colegas de diferentes áreas de formação.

A categoria **Discussões** trouxe à tona a possibilidade de experimentação de uma comunicação diferente da estruturada na transmissão de pacotes fechados de informações, destacando o desejo pela dialogicidade e pela inserção nos processos de comunicação característicos do ciberespaço. Destacamos que o discurso de que os professores se recusam a entender esses processos foi refutado pelos dados dessa pesquisa, pois os professores não apresentaram em seus textos esse dado de forma incidente e recorrente. Tanto o conteúdo manifesto quanto a latente pede por possibilidades de vivências de comunicação intersubjetiva, comunicação característica do ciberespaço, principalmente para poder aplicar o que aprendem na formação em sua prática docente.

Evidenciamos também, por meio da categoria **Ser Professor** que os professores sentem receio diante de experiências novas, principalmente com relação ao tempo e espaço diferenciado. Presenciamos a comparação, de forma implícita com formações presenciais, até porque, na formação em AVA há a materialização por escrito de argumentos e posicionamentos podem ser lidos e relidos.

A categoria **Ser Professor** revelou – como também a categoria **Discussões** – a necessidade opiniões. Com isso, é real o receio de serem avaliados e se exporem, pois seus de aplicação na prática docente daquilo que se busca na formação, sendo assim, interpretamos que esses professores apresentam uma concepção problematizadora para a formação que desejam, se contrapondo às formações ‘bancárias’ que têm reforçado a permanência e não a mudança. Além do que, ficou explícito o desejo por momentos práticos e teóricos relacionados aos desafios do cotidiano na escola, ou seja, a transposição dos saberes e reflexões para a prática docente sobre TIC ou não.

Apesar dos professores apresentarem receios no decorrer da formação, foi possível perceber a vontade de enfrentá-los e a condição de abertura pessoal. Entendemos esse dado como relacionado à consideração dos anseios, experiências e formações preliminares dos professores pela proposta da formação. Diante dessa

afirmação, destacamos como refutado o entendimento de formações em AVA como depósito de conteúdos e aprendizagem autônoma, pois apesar da abertura pessoal e prontidão em superar os receios os professores necessitam de apoio constante dos formadores em processos de formação que envolvam TIC.

Durante o desenvolver dessa pesquisa surgiram limitações e que foram compreendidas pela pesquisadora como apontamentos para futuras investigações. Tais limitações se referem a compreender como os professores pesquisados articularam suas práticas docentes, de pesquisa e estudo após a experiência da formação em AVA, já que para eles é relevante ter nos processos de formação meios de refletir sobre a prática.

Como, e se tem ou não ocorrido - por parte dos professores que passam por formação continuada com TIC - o uso e o acesso às tecnologias tanto para uso pessoal quanto profissional, e se há o uso profissional como ele acontece. Apesar de não ser uma limitação evidenciada pela pesquisa, mas que foi suscitada é a possibilidade de investigar se os professores que passam por formações online dirigidas, estruturadas por instituições formadoras passam a buscar formações “abertas” no ciberespaço, como por exemplo, em comunidades, grupos de discussão, redes sociais sem que aja um tempo determinado de início e fim para a formação.

Diante dessas novas possibilidades “conclui-se” reiniciando com o pensamento de Freire (1993) de que nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino.

6. Referências

- AREA, Manuel, “Vinte anos de políticas institucionais para incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação ao Sistema Escolar”, In: SANCHO, Juana M., HERNANDEZ, Fernando. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre, 2006. p.153-175.
- BARDIN, Laurence, “Análise de Conteúdo”, Lisboa, Portugal: Edições Setenta, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza, “Educação a Distância”, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.
- DAY, Christopher, “Formar docentes: Cómo, cuándo y em qué condiciones aprende El profesorado”, Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2005.
- FREIRE, Paulo, “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, São Paulo: Olho d’Água, 1993.
- FRUTOS, M. Bajas, “Comunicação Global e Aprendizagem: usos da Internet nos meios educacionais”, In: In: SANCHO, Juana M. (org). Para uma tecnologia educacional, Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 313-327.
- GIROUX, Henry A, “Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem”, Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele, “Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação”, Porto Alegre: Artmed, 2008.

-
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean, “A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas”, Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus, “Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva”, São Paulo: SENAC, 2001.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FIALHO, Francisco Antonio Pereira, “Tecnologias além do virtual”, *Diálogo Educacional*, Curitiba, v.4, n. 13, p. 147 - 160, set./dez. 2004.
- SANCHO, Juana M; HERNANDEZ, Fernando, “Tecnologias para transformar a educação”, Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHERER, Suely, “Uma estética possível para a educação bimodal: aprendizagem e comunicação em ambientes presenciais e virtuais. uma experiência em estatística aplicada à educação”, São Paulo, 2005a. 241 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SCHLEMMER, Eliane, “Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): uma proposta para a sociedade em rede na cultura da aprendizagem,” In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento, (org), *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*, Caxias do Sul: Educs, 2005.
- SILVA, Marco, “Docência interativa presencial e online”, In: VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento, (org). *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*, Caxias do Sul: Educs, 2005.
- SILVA, Marco, “Educação online”, São Paulo: Loyola, 2003b.
- TARDIF, Maurice, “Saberes docentes e formação profissional”, Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORI, Romero, “A distância que aproxima. 2002”, Disponível em: <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=608&UserActiveTemplate=3esp&sid=69>. Acesso em 05/07/2007.
- VALENTINI, Carla Beatris; SOARES, Eliana Maria do Sacramento. (org), “Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários”, Caxias do Sul: Educs, 2005.