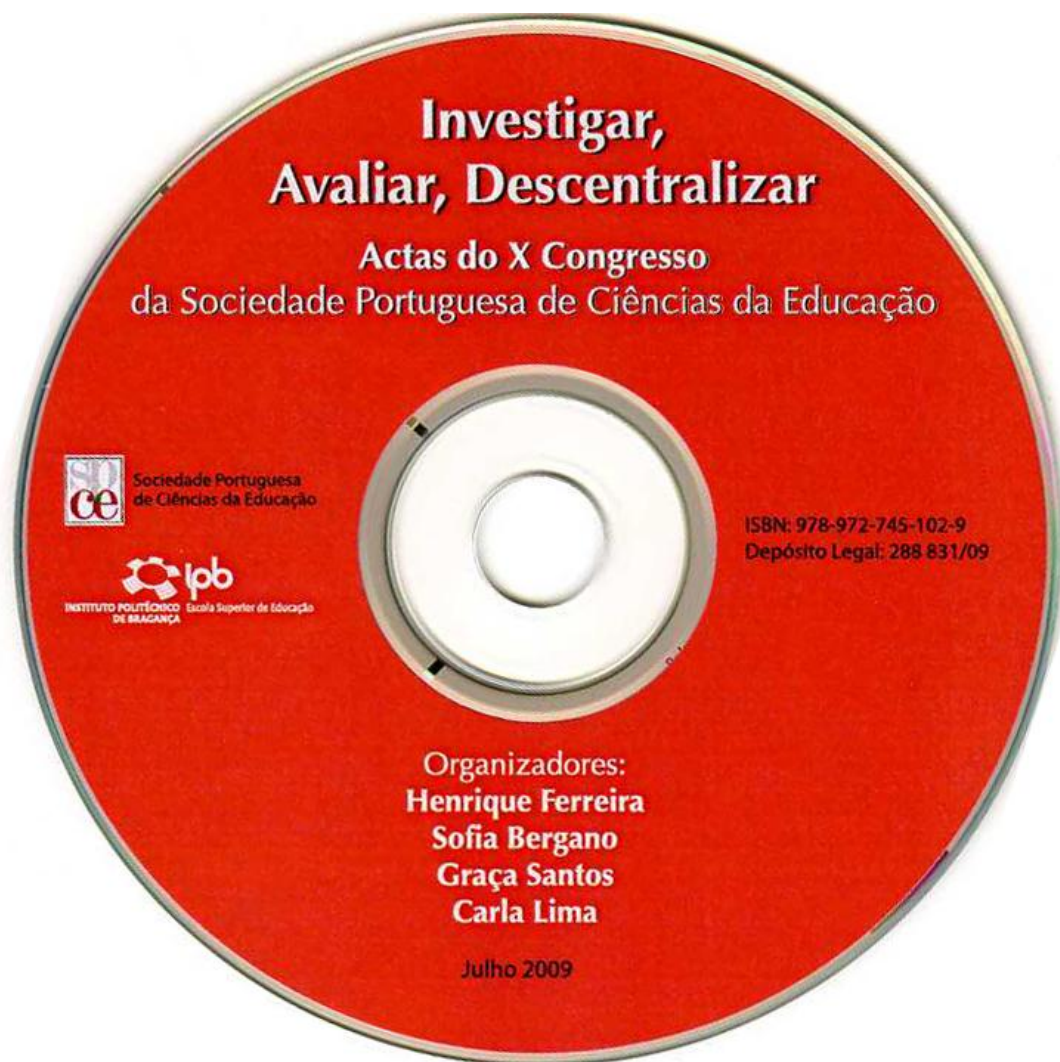


Ferreira, Maria Conceição, Coelho, Maria das Graças & SILVA, Bento (2009). As Tecnologias da Informação e da Comunicação e as possibilidades para a pesquisa em Educação. In Ferreira, Henrique, Bergano, Sofia & Santos, Graça (orgs.). *Actas do X Congresso da SPCE – Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança (ISBN: 978-972-745-102-9).



AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E AS POSSIBILIDADES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Maria da Conceição Alves Ferreira¹
Maria das Graças Pinto Coelho²
Bento Duarte da Silva³

RESUMO

Por meio deste artigo, objetivamos refletir sobre a interatividade propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação. As interfaces digitais (*e-mails, blogs, chats, fóruns*) poderão contribuir para uma lógica mais comunicacional-interativa na pesquisa e em atividades pedagógicas. Este estudo pressupõe as possibilidades da abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação. No entendimento de Carr e Kemmis (1988), um processo de investigação-ação passa a estabelecer comunidades autocríticas de educadores-investigadores que desenvolvem sistematicamente, um saber educacional que justifica suas práticas, assim como as situações educativas construídas através dessas práticas.

Palavras – chave: Interatividade – Tecnologias da informação e da comunicação – Colaboração

1. Introdução

O tema central deste trabalho é refletir sobre as possibilidades de interatividade propiciada pelas Tecnologias da Comunicação e da Informação (Tics) e de como essas interfaces digitais (*e-mails, blogs, chats...*) podem contribuir de forma significativa para o movimento de desenvolvimento cursos e de pesquisas qualitativas em educação.

Dessa forma, este trabalho visa refletir sobre a pesquisa e atividade pedagógica mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, a partir de discussões teóricas e práticas presentes na literatura e no cotidiano de experiências vivenciadas no campo educativo e na pesquisa. Analisa o *blog* como interface pedagógica/comunicacional significativa para a pesquisa em colaboração.

O uso de tecnologias digitais (Tics) nos coloca novamente no turbilhão das discussões sobre o nosso papel de aprendiz, atuando simultaneamente como aluno e como professor/pesquisador na construção/ gestão do conhecimento.

¹ Mestrado em Educação na especialidade Docência *online* e professora Assistente do Departamento de Ciências e Letras e do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Estadual da Bahia. Atualmente faz doutorado na Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil e possui financiamento CAPES. E-mail: consinha@terra.com.br.

² Doutora em Educação e professora do Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: gpc Coelho@ufnet.br.

³ Doutorado em Educação na especialidade de Tecnologia Educativa e professor do Instituto de Educação e Psicologia (IEP) da Universidade do Minho, E-mail: bento@iep.uminho.pt.

A trajetória da humanidade sempre foi permeada por movimentos no âmbito da técnica, entretanto, vivenciamos hoje, momentos em que esta se constitui com muita velocidade e de forma intensa.

No entanto, as pesquisas científicas e educacionais desenvolvidas nas últimas décadas constataam que estamos envolvidos com uma diversidade de projetos educativos e de concepções de educacionais e que o contexto contemporâneo não mais sustenta um paradigma educacional amparado apenas na transmissão de conhecimento, alicerçado em verdades prontas e acabadas.

Atualmente, vivemos momentos de muitas incertezas e que se traduzem de maneiras diversificadas na vida humana, em geral e, em particular, nas instituições educacionais. São tempos de transformações muito rápidas, as quais vêm deixando marcas em cada um de nós, pois o movimento da globalização traz um lastro de desigualdades sociais e processos de exclusão social cada vez mais ditados pelas leis do mercado, afetando profundamente a educação.

Para a comunicação, a ausência das fronteiras entre as nações abre espaço para uma nova organização do mundo, principalmente no que se refere ao saber, pois a presença de incontáveis redes de comunicação impõe ao homem um conhecimento interdisciplinar distinto do velho padrão linear. Preconizada por McLuhan, na década de 60, a sociedade da globalização — definida pela globalização dos mercados, dos circuitos financeiros, das empresas e do conjunto de intercâmbios imateriais — impôs-se, na década de 80. Essa transformação vem permitindo o desenvolvimento das redes tecnológicas e dos grupos multimídia, além de influenciar mudanças na natureza da própria comunicação, notadamente o multiplicar de seus campos de competências e atividades.

O espaço que antes era quase que estritamente local conquista a dimensão nacional e internacional entre povos, em tempo real. Integração é a palavra de ordem dessa nova lógica, que não se restringe ao plano da comunicação pura e simples, porque abrange também as empresas e o mercado. Conforme Mattelart (1996), “Essa palavra nos remete a uma visão holística, ou ainda cibernética da organização do mundo em grandes unidades econômicas”. Também abrange a escola e a educação, implicando reorganizações, pelo cruzar do local (escola) com o global (regional, nacional e internacional), numa rede que Silva, B. (2002) denomina de *glocalizada*, a qual “permite a expandir o território local da escola para os espaços desterritorizados do saber, possibilitando pensar a escola como uma verdadeira comunidade de aprendizagem” (idem: 779).

A partir desse contexto, percebe-se que os sujeitos vivem momentos tensivos no que diz respeito à formação profissional, empregabilidade, valorização política e salarial, minimização dos direitos profissionais e, uma vez mais, exploração de sua força de trabalho.

A formação política do profissional da educação, por exemplo, na maioria das vezes, vem impregnada de discursos que ora evidenciam um tecnicismo exacerbado, ora um discurso de “Professor prático reflexivo”. Segundo Shön (2000), para pensar na ação e sobre a ação do processo de ensino/aprendizagem, é necessário refletir sobre as condições concretas de trabalho educacional, principalmente na esfera do aviltamento

salarial e *proletarização*⁴ do trabalho docente.

Os níveis de exigência sobre o trabalho docente têm-se ampliado, implicando em que, para manter-se atualizada nos dias atuais, a formação docente deve incluir obrigatoriamente as tecnologias da informação e da comunicação nos seus currículos, posto que o mercado educacional disponibiliza, em escalas progressivas, cursos com utilização de ferramentas do mundo cibernético.

Reportamo-nos, neste artigo, à docência em Educação a Distância — EAD —, quando são incluídas as experiências em educação *online* que, para além de constituir-se de um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática da EAD, é também uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação *online*.

Entende-se esta *prática* como um conjunto de ações voltadas ao ensino/aprendizagem, desenvolvidas por meios impressos e ainda telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, as quais permitem a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade, constituindo-se, assim, nos pressupostos da pedagogia comunicacional interativa (Silva, M. 2002).

Nas experiências em EAD, despertou-nos a atenção a estrutura organizacional curricular por meio de eixos articuladores, seminários temáticos e avaliação interdisciplinar, diversidade de profissionais envolvidos, concepção pedagógica dos cursos que visam, *a priori*, uma perspectiva sócio-interacionista com uso de dinâmica de encontros presenciais e desenvolvimento dos cursos em ambiente virtual de aprendizagem.

Especificamente, deve-se refletir a respeito da experiência realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, desenvolvida no estado da Bahia, cuja proposta de curso conta com procedimentos didáticos e metodológicos como: material impresso, encontros presenciais e ambiente virtual de aprendizagem, videoconferência, vídeo-aula e uma estrutura organizacional composta de professor especialista, professor orientador, aluno e coordenação local e geral, os cursos oferecidos funcionam em rede de colaboração com envolvimento de vinte (20) estados brasileiros.

O conjunto dessas vivências formativas instigou-nos a uma incursão científica que deu origem à proposta que ora apresentamos em forma de artigo, com resultados das observações vivenciadas e refletidas no processo de trabalho.

Tal inquietação partiu da constatação de que as experiências em cursos no formato EAD deixavam lacunas no que diz respeito à clareza quanto às concepções de educação e dos saberes pedagógicos da docência *online* e como estas estão orientando as práticas dos professores nesse campo de atuação profissional, visto serem saberes resultantes da interface educação e comunicação.

Questiona-se então: como os saberes pedagógicos/comunicacionais da docência *online* apresentam/orientam a formação de novos paradigmas educacionais? De que forma as novas tecnologias comunicacionais e interativas influenciam em mudanças no modelo presencial e força a busca de atualização e mudanças nos currículos de formação de professores e educadores em geral?

Para contextualizar, é importante saber que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC é uma instituição sem fins lucrativos, criada e organizada pela Confederação Nacional do Comércio – CNC, de acordo com o disposto no artigo 2º, do

⁴ Termo utilizado por Júlio Pereira Diniz para expressar o acelerado processo de baixa qualificação dos profissionais de educação devido à má remuneração e engajamento sindical.

Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, com o fim de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial.

Com a Lei Federal nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a educação e o trabalho são reconhecidos como direito do cidadão, o que representa a “[...] superação do enfoque assistencialista e do preconceito social que desvalorizava a educação profissional”. A partir das novas concepções de educação trazidas pela LDB, em 1996, um grupo de trabalho redefiniu a missão do SENAC, que passa a ter uma dimensão mais sólida e abrangente.

Nesse contexto, o Departamento Nacional criou um espaço destinado exclusivamente à EAD – o Centro Nacional de Educação a Distância – CEDE. Instituído em 1995, o Centro tem como atribuição responder pelo acompanhamento sistemático das programações em andamento, bem como ampliá-las e diversificá-las, além de implementar projetos que incorporem novas tecnologias⁵.

Sobre esta experiência, analisa-se como os saberes pedagógicos/comunicacionais se articulam e como os recursos contribuem com esta articulação, envolvendo os sujeitos nos seus cursos, buscando compreender os percursos, olhares e sentidos dos participantes no que tange à sua relação com o ensino/aprendizagem. Do ponto de vista profissional e social, o estudo apresenta alternativas de formação continuada no interior das instituições e indicativos para a gestão de contextos educacionais, a partir da compreensão dos contextos pedagógicos e itinerantes dos sujeitos envolvidos e por meio de intervenções de pesquisa alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação.

2. Considerações sobre a Etnopesquisa crítica/formação e princípios da pesquisa colaborativa

A partir de uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa crítica/formação, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas também uma possibilidade de construção do foco da pesquisa por meio da relação pesquisador/objeto/contexto/pesquisado, busca-se que, ao longo do processo, este se constitua em interações e negociações entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, pela própria natureza do estudo, a opção de pesquisa formação se configura uma parceria investigativa e reflexiva com os sujeitos (atores e co-autores), não numa perspectiva de estar restrito a porta-voz desses sujeitos, mas com eles instituir uma compreensão sobre os processos itinerantes de aprendiz que contribuam para a docência *online*. A Etnopesquisa Crítica é apontada por Macedo (1999) como dispositivo de busca à descrição, compreensão do feixe semiótico interno realizado pelos atores sociais (professores e professoras).

Na formação de alunos/pesquisadores, professores/pesquisadores, a Etnopesquisa Crítica é de fundamental importância, pois proporciona:

- formação contínua;
- formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação (conceito desenvolvido por Shön (2000));
- contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação;
- formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto nas relações – os etnométodos (GARFINKEL *apud*

⁵ Id. Regimento do Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 1995.

COULON, 1995): “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar, ao mesmo tempo que o vão construindo” (p. 113), a partir das práticas cotidianas.

Na Etnopesquisa Crítica os professores se tornam pesquisadores reflexivos e desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos que os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesianas-newtonianas em que, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural.

Uma das formas de realizar o trabalho nessa perspectiva é desenvolvendo a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, sobre o outro, considerada sempre a relação com a realidade.

Então, utilizando a Etnopesquisa Crítica como linha de investigação aprendemos a *bricolar*, (LAPASSADE In: BURNHAM, 1998) denominou de “*bricolagem*” metodológica a improvisação criativa no campo do método, partindo de articulações teóricas e metodológicas, para que possamos nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, para que o dado não seja apenas um dado e sim uma construção social.

Segundo Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica a realidade é um todo integrado e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Como afirma Pascal (*apud* MORIN, 1998), “[...] considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (p. 225). A realidade é fractal, pois dialeticamente compreendem-se os paradoxos e as ambivalências, possibilitando ver de dentro e não como mero observador distanciado do objeto.

Por isso, utilizamos, enquanto abordagem teórica do social, a etnometodologia. A sua originalidade reside em ser uma concepção teórica dos fenômenos sociais em que o *ator social* é um produtor de sentidos e significados, como diz Garfinkel (*apud* COULON, 1995). Segundo ele, a etnometodologia é definida, como a ciência dos “*etnométodos*”, isto é, dos procedimentos que constituem aquilo que chama de “*o raciocínio sociológico*” que todo indivíduo apresenta (Garfinkel *apud* COULON, 1995).

Complementando o entendimento, Coulon (1995, p. 17) diz que a etnometodologia tem como objetivo “[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. Dessa forma, a questão é saber como estes produzem seus mundos, quais as regras que os engendram e governam seu julgamento” (p. 18).

Em consequência disso, faz-se necessário que o pesquisador, enquanto ator social e se reconheça como membro do grupo a qual pertence. No sentido etnometodológico: “[...] é chamado de membro todo aquele que possui o ‘domínio da linguagem natural’” (GARFINKEL *apud* COULON, 1995, p. 112). Ou seja, fala-se em pesquisa/formação para/pelos práticos, no sentido de o ator deixar de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas. Sua ação é igualmente definida pelas relações que estabelece com os outros. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem ser reinterpretadas.

Na busca de apreender o objeto de pesquisa, é necessário um movimento contínuo de colaboração voltado à investigação-ação, e isto se tem configurado em uma atitude fertilizadora para as pesquisas cujo enfoque é colaborar com os processos de construção identitária dos professores, visto que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos pré-estabelecidos, ao contrário, são construídos na prática cotidiana dos professores historicamente situados. Dessa forma, um processo/formativo nessa perspectiva poderá mobilizar os saberes pedagógicos dos professores num processo contínuo de construção de novos saberes.

Sobre este assunto específico, pode-se inferir que a formação passa sempre pela mobilização de conhecimentos de uma prática reflexiva de diversos saberes, os quais podem ser: saberes profissionais, pedagógicos, experienciais, disciplinares e/ou curriculares. Para Zeichner (2002), tal perspectiva de investigação significa mais do que tratar de práticas pedagógicas ou do desenvolvimento curricular; ela ultrapassa essa dimensão no momento em que os profissionais estão também voltados à luta por processos emancipatórios.

No entendimento de Carr e Kemmis (1988, p. 199), um processo de investigação-ação passa a “[...] estabelecer comunidades autocríticas de educadores-investigadores que desenvolvem sistematicamente um saber educacional que justifica suas práticas, assim como as situações educativas construídas através dessas práticas”. Os momentos da investigação-ação (planejamento, ação, observação, reflexão) apontados por Carr e Kemmis, em forma de espiral, são fundamentais ao processo de elaboração do conhecimento.

Nesse sentido, destacam-se princípios fundamentais para o desenvolvimento da investigação – ação colaborativa apontados por Carr e Kemmis (1988), Zeichner (2002; 1998), Elliott (1998; 1990), Ibiapina ((2008), entre outros. Estes teóricos têm insistido nesse tipo de pesquisa pelo fato de envolver os sujeitos do contexto prático da docência e da universidade no processo de transformação das práticas pedagógicas e da realidade em que atuam. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido colaborativamente com todos os participantes do processo. Em seu desenvolvimento, apresenta princípios como: dialogicidade, colaboração, problematização, participação, reflexividade, contextualização e negociação.

Para Guedes (2006), envolve o princípio da participação porque reúne pessoas que buscam participar conforme o conhecimento de que dispõe, considerada a necessidade de refletir criticamente sobre a sua prática.

É colaborativa porque busca a negociação e a participação no desenvolvimento de uma atividade reflexiva na qual todos trabalham visando um objetivo de interesse do grupo.

É dialógica porque exige um pensar junto com os professores e não sobre os professores. Uma proposta nesse sentido ampara-se em pressupostos comunicacionais dialógicos, pois o que caracteriza a comunicação como diálogo é o ato comunicativo, de comunicar comunicando-se.

Para Freire (2002) “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (p. 66).

Assim, a educação é comunicação, diálogo, na medida em que não é transmissão de saber. Segundo Freire (2002) “[...] é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

É reflexiva porque busca auxiliar os participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la. A relevância da reflexão do professor acerca de sua prática converge para o que diz Carr e Kemmis (1998, p. 199), quando propõem a necessidade de superação da limitada autonomia profissional do professor, dizendo que:

[...] os professores devem ser usuários críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores e estabeleçam comunidades autocríticas de docentes investigadores que desenvolvem sistematicamente um saber que justifique suas práticas educativas.

Dessa forma, a formação do professor reflexivo vai além de refletir-se na ação e sobre a ação, como indica Schön (2000), ao discutir a perspectiva do profissional reflexivo. O professor-pesquisador também é aquele capaz, individual e coletivamente, de sistematizar, teorizar, produzir, publicar, divulgar conhecimentos, saberes.

Assim, consideramos os princípios da pesquisa colaborativa imprescindíveis para a compreensão dos saberes da docência e para o delineamento de processos identitários docentes numa vertente pedagógica/comunicacional, ou seja, que se situa na interface entre Educação e Comunicação, visto que esses saberes não estão totalmente nos limiares da Pedagogia e nem totalmente no campo da Comunicação, mas estão sendo elaborados e re-elaborados no intermédio.

3. Itinerários metodológicos desenvolvidos na pesquisa

O estudo é de cunho qualitativo e encontra-se alicerçado em autores como Fazenda (1991) Haguette (2001), Magalhães (2004), Ibiapina (2008), Ibiapina e Ferreira (2005) e outros. Haguette (2001) assinala como especificidade dessa abordagem o seu caráter de análise do fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

Distinguimos a prática da elaboração da narrativa e do diário como possibilidades de reflexão dos professores/ colaboradores sobre a sua própria prática. Recorre-se a Zabalza (1994, p. 19) no sentido de que o uso do diário fundamenta-se

[...] de uma tarefa de trabalho conjunto com os professores implicados na investigação e dirigida explicitamente ao desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas.

Para tanto, é de fundamental importância que o aprendiz tenha esse espaço coletivo para narrar suas histórias de vida pessoal/profissional e dialogar reflexivamente com os outros colaboradores sobre o seu processo de produção/difusão dos saberes da docência, observando que o diário vai além de ser apenas um dispositivo que agrega dados empíricos, mas que poderá ser utilizado para integrar novas referências teóricas sobre o assunto em foco.

No entanto, os pressupostos metodológicos no que tange aos instrumentos/procedimentos a serem utilizados referem-se a: entrevistas, observação colaborativa, sessões de grupos dialogais, análise documental, escrita de história de vida considerando como documento “[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES; MAZZOTRI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169),

ressaltando que outros procedimentos e instrumentos metodológicos poderão ser envolvidos ao longo do processo de construção do estudo.

Sobre as sessões dialogais, inscrito no bojo da pesquisa qualitativa, constituem-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres, semi-estruturadas) que segundo Domingues (2006) se assemelha em alguns aspectos ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados-colaboradores para dividirem suas idéias, discutirem e trazerem à tona fatores críticos.

No entanto, Domingues (2006) inova com a inserção ativa do pesquisador(a) assumindo o papel de coordenação, ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro de grupos (o lugar de formação e o local de debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada, segundo a autora, levou à opção por denominá-la de grupo dialogal, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados produzidos.

Nesse processo de observação, registraremos conhecimentos, saberes e experiências construídos no processo formativo por meio da atividade – História de Aprendiz – através de fóruns e num *blog*, ambos em ambientes virtuais de aprendizagem; estes entendidos como instrumentos capazes de sistematizar impressões, histórias de vida, falas, significados, produzidos e explicitados pelos colaboradores desse estudo.

4. A História de Aprendiz como uma possibilidade de reflexão e interatividade em ambiente virtual de aprendizagem

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC iniciou em 2005 a oferta de cursos de pós-graduação a distância, fornecendo diretrizes gerais aos departamentos regionais que executam as políticas da instituição, mas que têm preservadas autonomias no que concerne às escolhas dos docentes e ao comportamento pedagógico das equipes. Dessa forma, o departamento da Bahia, através da coordenação de cursos, entre várias propostas criou uma atividade para possibilitar maior interatividade entre os estudantes e entre estes e os docentes, ampliando o simples perfil depositado no ambiente virtual de aprendizagem para trocas mais significativas através de histórias contadas pelos próprios alunos a respeito de suas vidas/experiências de aprendizes.

Através da tarefa História de Aprendiz e de um fórum com o mesmo nome, os estudantes postam no ambiente de aprendizagem a história em quatro laudas e uma síntese com os elementos mais importantes das suas trajetórias, tornando possível uma troca de conhecimentos entre colegas e entre alunos e docentes, aproximando, de forma significativa, a distância espacial existente neste tipo de modalidade de ensino.

A orientação disponibilizada para a elaboração da História de Aprendiz apóia-se no seguinte: solicita-se dos alunos que relate os momentos mais importantes da vida dele, as expressões da criatividade, sentimentos, intuições e percepções sobre o processo de ensino/aprendizagem; que busque lembrar-se dos locais em que viveu emoções, descobertas; sucessos e insucessos que marcaram a trajetória como aprendiz; que relate as adaptações e modificações que fez na trajetória de estudante; que reflita sobre os vários momentos da trajetória e expresse a forma como vem ocorrendo a construção da

identidade profissional. Este texto deve ser escrito em duas a quatro laudas utilizando-se um roteiro pré-determinado, mas com a necessária flexibilidade quanto à escrita da história, respeitando a maneira de ser do sujeito em si e compreendendo que a educação não é apenas aquela que se realiza na escola e que efetivamente as pessoas aprendem ultrapassando os limites do tempo e do espaço escolar, dando lugar ao que é aprendido durante toda uma vida, compreendendo-se que, como dizem Davel e Vergara (2001):

Seres humanos não podem ser entendidos, se a busca desse entendimento não estiver alimentada por um pensamento filosófico, ético, político e cultural. Considerar a subjetividade nas organizações significa que as pessoas estão em ação e em permanente interação, dotadas de vida interior e que expressam sua subjetividade por meio da palavra e de comportamentos não verbais. A linguagem controla e estrutura as possibilidades de ação das pessoas. Se a linguagem é o veículo privilegiado da subjetividade, a vida psíquica é seu fundamento. O ser humano, ser de desejo e de pulsão, como define a psicanálise, é dotado de uma vida interior, fruto de sua história pessoal e social.

Os alunos percebem a importância da atividade e a realizam com entusiasmo, como:

Refletir sobre o nosso próprio modo de vida.

É interessante a maneira como o que deveria ser uma simples atividade didática, de um curso de especialização, tem o poder de revolver o nosso subconsciente despertando lembranças até então plenamente adormecidas, levando-nos a refletir sobre o nosso próprio modo de vida, trazendo a tona recordações e lembranças que pareciam não mais fazer parte de nosso ser. E como é difícil ordenar os pensamentos, filtrar as idéias e registrá-las em um simples papel, papel eletrônico, diga-se de passagem. (Aluno A, EA, 2005).

Ser aprendiz não é fácil.

Ser aprendiz não é fácil. Requer disciplina, organização e interesse no aprendizado. Quando era estudante, não tinha paciência para estudar certas matérias, mas, hoje, percebo que poderia ter sido um melhor aprendiz àquela época... E, como as coisas eram mais fáceis! Não tinha preocupação com nada, a não ser com a prova da semana que vem. Era mais fácil errar e corrigir o erro, porque, certamente, estava ali para isso e porque não havia experimentado a dureza da realidade da vida, que nos impede, às vezes, de errar. O tempo se coloca como nosso inimigo. Na medida em que os anos foram passando, eu fui tomando gosto por esta ou aquela matéria, porém, sempre muito tímida e insegura no ato de opinar. Como era difícil posicionar-me frente aos colegas, em sala de aula, e aos professores, na prova escrita. (Aluno B, EA, 2005).

5. A importância da História de Vida em ambiente virtual de aprendizagem

Entende-se que a aprendizagem ocorre com maior facilidade se houver participação ativa dos indivíduos na construção e organização do conhecimento, principalmente se houver proposta de caminhos que movimentem a inteligência emocional e conseqüentemente as experiências armazenadas nos patamares mais recônditos da memória. Vasculhar de forma criativa estas informações é recuperar o saber para trazer à tona o conhecimento.

A modalidade de ensino *online*, o surgimento das tecnologias da comunicação e da informação são recentes e têm se constituído em desafio as rápidas transformações que provocam os sistemas educacionais, estabelecendo novas áreas de estudo na busca de elementos que ajudem na motivação dos alunos, assegurem sua permanência, possibilitem a interatividade e proporcionem a aprendizagem.

Este novo paradigma de ensino leva alunos e professores a assumirem novas formas de ensinar e de aprender e dos quais decorrem mudanças significativas nas responsabilidades. O professor tem que conhecer melhor o aluno para planejar seus cursos, além disso, os cursos a distância são programados em uma riqueza de detalhes que os presenciais geralmente não o são; e o aluno precisa conhecer melhor a si mesmo para traçar seus próprios caminhos de aprendiz, uma vez que o aprender a aprender se revela fortalecido pelas novas nuances.

A interatividade e a colaboração são modos de condução de processos de ensino/aprendizagem *online* que devem ser vistos quase como obrigatórios aos ambientes virtuais de aprendizagem porque são eles que proporcionam a criação de comunidades em rede mais eficazes nas trocas, contribuindo assim para a maior satisfação e presença dos alunos. Essas trocas promovem o reconhecimento entre os participantes, além de mais afetividade, dando uma idéia mais efetiva dos progressos através dos *feedbacks* proporcionados. Os *feedbacks* mais autênticos ocorrem em ambientes de confiança, de cuidado com o outro e as histórias de aprendizes contribuem com a criação de um clima de confiança entre os sujeitos e no curso em questão.

Silva, Gomes e Silva (2006) salientam que, para uma experiência de cursos de formação num sistema de ambiente virtual de aprendizagem, faz-se necessário que essa modalidade de formação apresente uma dinâmica consubstanciada em três C's: *compreensão* desta nova abordagem de formação com incidência numa maior *confiança* para a sua utilização, reconhecendo as vantagens nomeadamente na *complementaridade* de outras modalidades e experiências de formação.

6. Fragmentos das Histórias de Aprendiz

Impossível trazer todas as histórias e as suas completudes, mas os fragmentos retirados das mesmas revelam o quanto é preciosa a narrativa de cada pessoa. As reações dos alunos às atividades são de ânimo e atenção. Escrever sua própria história é um desafio que poucos se detiveram a fazer durante o percurso da vida. Talvez por isto, a proposta do falar de si mesmo empolga a maioria dos participantes dos cursos na modalidade a distância. Em geral, essas práticas ocorrem em ambientes de psicoterapia e, mesmo assim, são relatos orais e motivados por questões psicológicas.

O entendimento sobre o ser aprendiz está relacionado à atitude reflexiva e, como não determinamos um foco, propositadamente, os alunos se vêm frente às aprendizagens múltiplas e necessitam fazer escolhas, focar, para que o relato seja preciso. É um relato que surpreende, leva a encontros com o passado, rememora afetos e antipatias. Mexe com a leitura de si e das relações que são estabelecidas na vida.

Para refletir sobre o modo como os alunos interagem com a atividade, apresentam-se fragmentos de relatos:

Descobri como irritar os professores

Foi no científico que comecei a ter amigos na escola, fazer trabalhos em grupo e a participar de atividades nem sempre aceitas pelos professores. Foi nesse período também que descobri como irritar os professores e a minha forma preferida era não levar caderno para a escola e não anotar nada do que era passado por eles. Já tinha aprendido a pesquisar em casa, tinha livros, tinha vontade de mostrar que podia "me virar" sozinha e tinha orientação de minha mãe para tirar dúvidas e de meu irmão mais velho, que nessa época já ensinava e era muito estudioso, ou seja, meu sonho era provar que não precisava da atenção dos professores. (Aluno C, EA, 2005).

Descobri o mundo dos livros

Cresci numa família de professoras. Minha avó professora de história e geografia. Minha mãe psicóloga e psicopedagoga, dona de uma escola primária juntamente com minhas tias. Eu era super estimulada por todas elas! Este estímulo fez com que eu me apaixonasse pelo mundo dos livros, que desde o momento em que comecei a ler, com cinco anos, se tornaram meus companheiros, cúmplices, amigos. (Aluno D, EAD, 2005).

Defini a escolha profissional

Minhas vivências, ainda quando criança, definiram a minha escolha profissional, visto que no primário fui estudar em Escola que passava o dia com atividades ora teóricas e práticas, ora culturais ou desportivas. A área da escola era bastante grande e arborizada, propiciando um constante contato com a natureza. Paralelo a isto me interessava pelo cultivo de plantas em vasos, de uma forma bastante rudimentar e lúdica, cultivadas no parapeito do apartamento que morávamos. Neste mesmo período fazia visitas a familiares que residiam em casa com quintal e jardins, onde eu praticava a arte de plantar e colher frutas, flores e hortaliça. (Aluno E, EAD, 2005).

Sobre as influências dos docentes nas escolhas

Não tem um dia sequer que não me lembre da minha mãe me ensinando as primeiras letras, da minha professora Sara, do meu instrutor de vôlei, que me fez jogadora da seleção da cidade e disputar torneios intermunicipais. Lembro-me com carinho e admiração das Professoras Ivya, Lizir, Lícia e Tereza, que entregou em minhas mãos o diploma mais desejado do mundo. (Aluno F, EAD, 2005).

Comentário de colega sobre a história acima:

Só sei que me identifiquei muito com sua história. Meu Deus!!!!!! Você era muito dinâmica e ao mesmo tempo travessa. Eu quando pequena não gostava de freiras, até hoje não entendo porquê. Mas quando via uma, fazia coisas similares a que você fez com a sua professora (risos). Já dei língua pra elas, banana com os braços. Era um terror.

Acho que as histórias que se passam no interior são bem parecidas com histórias que se passam na periferia das grandes cidades, as crianças passam por dificuldades na hora de estudar, mas acabam sendo privilegiadas ao desfrutar das coisas simples e belas da vida (Aluno G, EAD, 2005).

Decidi ser professora de Matemática

Foi neste mesmo ano (1995) que decidi ser professora de Matemática. Aconteceu no dia em que meu professor precisou se afastar do trabalho por alguns dias, o que foi excelente pra todos, pois

um substituto foi chamado. O nome dele é Roberto, ou melhor, Betão, e até hoje tenho um carinho enorme por ele e sei que ele tem por mim também. O que aconteceu foi que Betão foi ensinar à turma um assunto que é um pouco complicado, chamado Matriz. Mas ele mostrou uma técnica que ele conhecia, chamada Técnica da Borboleta. À medida que a Matriz ia sendo resolvida, os riscos feitos iam desenhando as asas de uma borboleta, o que facilitava o aprendizado e dava um charme especial ao assunto. Vendo aquilo, eu tive uma vontade enorme de ser como ele, de mostrar aos outros como a Matemática é linda e perfeita. Pois é, agradeço a Betão por essa “luz”. (Aluno H, EAD, 2005).

Comentário de colega sobre a história acima:

As pessoas que se dedicam a ensinar para que o aluno realmente aprenda, seduzem através das técnicas que desenvolvem em prol do aprender. E com certeza Betão fazia tudo isso de maneira amistosa! Amei sua experiência, mas tive raros Betões em minha vida (Aluno I, EAD, 2005).

Aprendi amarelinha, pique - esconde, boca-de-forno, esconde-esconde, brincadeira de roda. Minha mãe era empregada doméstica depois passou a ser uma pequena comerciante de mingau, posteriormente de produtos de mercearia. Tanto ela quanto meu pai apenas cursaram até a 4ª série do ensino fundamental, todavia os mesmos sempre demonstraram uma grande disposição ao aprendizado e em superar-se para auxiliar a mim e aos meus irmãos nos estudos. Desde as primeiras letras até no ensino médio. Eles sem dúvidas são meus maiores referenciais de aprendizado em meio à adversidade. Tive uma infância feliz, no interior, mas precisamente em Itamaraju, vizinha a cidade que nasci. Aprendi amarelinha, pique - esconde, boca-de-forno, esconde-esconde, brincadeira de roda. Subi em árvores, provei seus frutos, adentrei os brejos, pesquei, machuquei-me, adoeci, tive medo, criei coragem. Quantos aprendizados! (Aluno J, EAD, 2005)

Sobre a influência familiar

Quando iniciei na escola, acredito que os meus pais, professores de Língua Portuguesa, pensaram e quiseram o melhor pra mim, como todos os pais querem e pensam para os seus filhos, acredito eu. Lembro que antes de ir para a escola, meus genitores já se preocupavam com a minha construção de conhecimento e sempre foi assim. Eles não eram e nunca foram somente pais, participavam continuamente. Levavam-nos (eu e minha irmã) para os teatros, de peças infantis; cinemas, de filmes infantis; parques; praias; feiras de livros; circos e ainda compravam todas aquelas coleções musicais, de clássicos como Os Saltimbancos, Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, vendidas, de porta em porta, por pessoas diversas. Além disso, conheci a enciclopédia Mirador, a Barsa e, assim, fui crescendo e registrando na memória, coisas como o filme E.T, todos dos Trapalhões; livros, como D. Centopéia e seus sapatinhos, Festa no céu, Negrinho do pastoreio, Mula sem cabeça e toda coleção Vaga-lume e todas as histórias de Monteiro Lobato, ressaltando O Sítio do Pica-Pau Amarelo, televisado, inicialmente pela TVE. Dentre os livros, gostaria de destacar Os óculos de Luzia (livro que aborda o cuidado e a dificuldade no uso de óculos por uma menina chamada Luzia), título de muito apreço, por ter servido de referência pra mim, pois uso óculos desde dois anos (Aluno L., EAD, 2005).

Outros comentários gerais:

*Relendo os parágrafos de sua História de aprendiz, me identifiquei com o seu pensamento quando você diz que essa inovação tecnológica tem transformado o seu pensar pedagógico e profissional. Transpus a idéia para minha prática no ensino presencial. Quantos alunos no presencial somente estão presentes fisicamente? Um número considerável obriga o professor a se esforçar para conquistar a atenção e participação.
Sintetizo: a presença do aluno na EAD é efetiva, ativa e reflexiva. No presencial é, muitas vezes, sem compromisso (Comentário Geral 1).*

Não podemos ser pessimistas. Cada pessoa tem seus valores que são passados principalmente pela família. Acredito que precisamos apenas de tempo para conhecer as pessoas, pois com a pressa do dia-a-dia acabamos nem percebendo nem a nós próprios (Comentário Geral 2).

Eu sou de Santo Amaro e na minha época de quinze anos fiquei num convento durante uma semana para poder fazer a crisma, foi uma loucura, as freiras quase que nos colocava para fora, dizíamos às pessoas que passavam pela rua que estávamos presas, corríamos pelos corredores, não conseguíamos dormir só para ficar observando o que as freiras faziam, tiramos todas as laranjas que elas tinham no quintal, enfim nos crismamos, mas vocês precisavam ver a cara delas no dia da cerimônia, era uma misto de alívio com missão cumprida que só (Comentário Geral 3).

Muitos e diversificados foram os caminhos percorridos até aqui. A maturidade, obtida através da vida, talvez tenha nos dado recursos que nos fortaleceram, ainda que não tenhamos esquecido dos medos, dos sustos, dos traumas... O importante, é que chegamos em uma estrada onde podemos estar mudando. Mudando as nossas vidas e a vida daqueles que como nós um dia, estiveram paralisados e perdidos. Caminhemos juntos, em prol de um mundo melhor! (Comentário Geral 4).

Você foi um privilegiado de encontrar computadores no início de 70. A maioria das pessoas só veio a conhecê-lo em meados de 80 e início de 90. Pense que como engenheiro, e com acesso fácil à tecnologia, você está se adaptando a ela. Imagine professores que descobriram os avanços tecnológicos há pouco (depois dos 30 ou 40 anos) e precisam tratar com as crianças e adolescentes que nasceram com o mouse na mão... é um choque cultural muito grande e uma realidade que as escolas precisam enfrentar. Outra questão que você levanta é a triagem das informações. Encontramos muita coisa ruim na net, e nem sempre podemos estar acompanhando nossos jovens, portanto a educação, os parâmetros construídos no processo fazem a diferença. Tudo começa em casa (Comentário geral 5).

Achei bastante pertinente a sua colocação sobre a resistência dos professores à Internet. Muitos deles limitam-se sempre em dizer que os alunos só vão imprimir textos ou consultar sites que não tem nenhuma relação com a escola. Nós que estamos trabalhando em escolas públicas, sentimos o quanto esta atitude é prejudicial aos nossos alunos e, por isso, devemos estar sempre alertando os nossos professores sobre a necessidade da escola experimentar e compartilhar todas as novas tecnologias de comunicação (Comentário geral 6).

Como deve ter sido difícil a sua adaptação em tantas escolas. Esse "troca troca" não cria raízes... não saberia conviver com isso, que, ao contrário da sua escola estudei do maternal ao 3º ano do 2º grau na mesma escola (Comentário geral 7).

Acredito que nossas mães desempenharam um papel muito importante em nossas vidas. A minha, também, me colocou em contato com a leitura antes que eu fosse a escola. É um importante legado que ela está deixando para mim, pois isso estimulou minha sede por conhecimento. Agora estou aprendendo algo novo com este curso a distância (Comentário geral 8).

Sinto ao ler sua história uma certa nostalgia e a mistura bem interessante de uns momentos agradáveis e outros mais difíceis. Ao escrever minha história e ao ler as histórias de vocês lembro também de coisas que não sabia existirem em mim (Comentário geral 9).

Lendo o seu texto pude refletir a respeito da mudança que ocorreu no ensino brasileiro, de opressor e carrasco a humanista e universal. Todavia ainda há muito a melhorar, e, com certeza, acredito que irá (Comentário geral 10).

O que se percebe nestes fragmentos dos relatos é a compreensão de que ser aprendiz ultrapassa a escola, são espaços expandidos que vão além do universo escolar, mas que estão permeando a prática educativa durante todo o tempo.

Os saberes de aprendizes são saberes plurais que emergem no social, desde a relação comunal na família, no cotidiano da cultura familiar, histórias contadas, gestos significativos, leitura e disponibilidade de livros fazem com que esses princípios possam tecer uma aprendizagem significativa nas experiências futuras.

A interação entre colegas, após a exposição das histórias de aprendiz no fórum, é real e estimula a criação de vínculos de amizades e de aprendizagens.

7. O uso da história pelos docentes

As histórias de aprendiz têm contribuído com o docente na compreensão do aluno. Claro que esta interatividade pode ser usada em ambientes virtuais e presenciais, mas em ambientes virtuais ela tem um sentido mais peculiar, visto que os alunos estão distantes fisicamente e aproveitam-se todas as oportunidades de conhecimento dos mesmos. Assim é que, ao escrever as histórias de aprendiz, é possível perceber de que maneira somos diferentes e quais são as melhores formas de aprendermos. O caminho que o aluno traça ao escrever sua história de aprendiz vai trazendo à tona as dificuldades, sucessos e insucessos, presenças e ausências, mostrando os momentos e os tipos de atividades que colaboraram com esses resultados.

As tecnologias usadas em ambientes virtuais de aprendizagem são mais diversificadas do que as que normalmente são utilizadas em ambientes presenciais e desta forma os docentes podem oferecer estratégias que abrangem os vários caracteres de aprendizagem.

Em geral, os cursos são programados sem que conheçamos os alunos com a antecedência necessária. As histórias de aprendiz favorecem o conhecimento das características dos participantes, contribuindo para que os docentes compreendam as formas como seus alunos aprendem melhor, ajudando assim na seleção mais clara da oferta dos recursos e ferramentas, contando com um leque de tal forma diversificado que apresenta uma margem mais ampla de escolha aos alunos, ajustando-se mais adequadamente aos estilos tanto dos indivíduos quanto do grupo aos objetivos do curso.

Como as histórias trazem os perfis individuais e eles são divulgados na turma, pode o professor colocar em discussão os estilos individuais e as maiores frequências do grupo. Isto facilita a composição das equipes, por exemplo.

8. Os blogs como possibilidades de reflexão e narrativas de si na pesquisa

Os *blogs* atualmente se constituem em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. Santos (2006) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta do *diarismo online*, pois muitos sujeitos estão contemporaneamente publicizando suas identidades no ciberespaço; o que antes era restrito ao espaço anatômico dos diários pessoais é hoje socializado para o mundo inteiro por meio de interfaces como os *blogs*.

Os weblogs são páginas pessoais que são atualizadas de acordo com os interesses de seus gestores, é considerado como um dos mais recente e popular formato de comunicação existente na Internet.

Por meio dos *blogs*, os sujeitos podem editar suas histórias de vida, disponibilizar sites, agregar outros *blogs*, atualizar mensagens e momentos vividos, além de disponibilizar, imagens, vídeos, textos, criar hiperlinks para dar acesso a outros *links* e outras possibilidades.

De acordo com Barbosa e Granado (2004), os blogs vão além de modismo, pois apresenta um caráter individual e cívico de potencialidades, abre possibilidades para a democratização do acesso à palavra, ao espaço público, ao enriquecimento da conversação social.

Como educadoras e pesquisadoras, disponibilizamos um *blog* para registrar a tessitura da pesquisa formação, cujo objetivo prima por investigação e formação de alunos sujeitos egressos de cursos de especialização do SENAC/CETE/Bahia.

O blog <http://docenciaonlinesaberespedagogicos.blogspot.com/> foi criado como possibilidade de interação social entre os sujeitos colaboradores do estudo, e tem se configurado como uma experiência ímpar, pois se apresenta como um poderoso instrumento de expressão pessoal e de escrita colaborativa, seja de forma individual, seja de forma coletiva, criado por vários autores ao mesmo tempo.

Os blogs são de diversos gêneros e tipologias, constituem-se em ambientes de registros, de informação, de comentários, de crítica, de memórias, de publicação de imagens, de manifestações pessoais, de elaboração de redes e de comunidades de diferentes interesses, objetivos e saberes.

9. Considerações Finais

Ao concluir este artigo, observamos que estamos apenas iniciando a reflexão sobre a temática da pesquisa/formação, colaboração, docência *online* e ainda sobre os meios pedagógicos comunicacionais.

A abertura para o uso da EAD no Brasil se deu mais fortemente nas últimas duas décadas, após a concepção das leis que a regulamentam formalmente, sendo que as experiências demonstram que adotá-la nas instituições educacionais traz muitos desafios e reflexões sobre a forma possível para alcançar os melhores resultados.

As reflexões iniciais apontam algumas considerações importantes, como a que nos desafia permanentemente, tendo em vista as escolhas profissionais feitas, de ser um docente de educação a distância e de utilizar estratégias e recursos do mundo cibernético, viver no universo online. Como educadoras ainda temos muito a percorrer neste universo, pois é fecundo e complexo, apresenta tendências, práticas, saberes diversos e experiências diferenciadas.

Imediatamente antes da Internet, a educação a distância utilizava apenas tecnologias de comunicação lineares, como rádio, impressos, televisão, em que as trocas eram mais escassas ou realizadas sem o foco na interatividade entre os participantes. A Internet possibilitou que a comunicação se desse através de uma interação muito mais ampla, contribuindo para a formação de uma quantidade inimaginável de redes, o que possibilita a discussão de idéias e a busca de soluções de problemas de forma coletiva e interativa.

É fato que a educação a distância muda o entendimento que tínhamos até então a respeito do que é a educação. Há muitas críticas e ainda faz parte da maioria, professores e alunos que não acreditam poder haver ensino/aprendizagens se não se der de forma presencial, em sala de aula, nas escolas. O principal preconceito é porque há dificuldade em entender essa nova forma de interação entre os humanos. O tempo vem demonstrando a impossibilidade de continuarmos trabalhando apenas presencialmente e o desafio é: como interagir na rede? É preciso ser cuidadoso senão perderemos "o fio da meada" e as inovações não poderão ser instaladas prescindindo-se da história, do patrimônio que levaram milênios para serem construídos. Os caminhos das aprendizagens são outros, traçados agora em convergência com padrões de comportamentos muito diferentes porque lidamos com a rapidez e a superficialidade dos elementos da comunicação. Não vamos dar ênfase à idéia de que comunicar é educar, porque entendemos a educação como ato de reflexão, no entanto, acreditamos que é a comunicação que dá o novo tom à educação.

Com isto queremos dizer que a educação a distância não é uma nova ciência, é uma modalidade que, com base em tecnologias das mais avançadas, e seguindo caminhos não padronizados, abre possibilidades objetivas de criação de novos interesses, interações as mais diversas e necessárias.

Ser aluno e professor a distância quase que significa dizer: ser aluno e professor *online*, tal o grau de ligação criado entre as propostas educacionais e a Internet.

Do ponto de vista da efetividade, é importante ressaltar que as tecnologias educacionais a distância, notadamente as que utilizam mídias digitais e a web, se bem aplicadas, facilitam o processo ensino/aprendizagem.

Consideramos que é verdadeira a idéia de que ao mobilizarmos recursos tecnológicos devemos ter muito clara a compreensão a respeito da sua funcionalidade e de qual será o benefício que trará aos participantes da rede colaborativa de aprendizagem.

Acreditamos que o uso de tecnologias digitais nos coloca novamente no turbilhão das discussões sobre o nosso papel de aprendiz, ou seja, atuando simultaneamente como aluno e como professor na construção/ gestão do conhecimento, mas sempre na perspectiva da reflexão sobre nossa prática.

É sabido que algumas experiências apresentam um discurso e práticas hegemônicas ainda pautadas em idéias behavioristas e mecanicistas do processo de aprendizagem, remando contra as propostas interacionistas que conhecemos, nas quais as questões do ser precedem o fazer.

Compreendemos que precisamos ficar atentos aos saberes pedagógicos/comunicacionais que estão sendo constituídos na interface: pedagogia e informática. Estes não são totalmente da pedagogia nem da informática, estão nesse intermédio, na brecha/interface.

Assim, em tempos de cibercultura, inaugura-se uma necessidade fecunda de trabalho em equipe, o qual um pensar sozinho não dá conta da complexidade da produção e difusão do conhecimento.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. & Gewandsznadler, F. (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp. 129-178). São Paulo: Thompson.
- Barbier, René. (2004). *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Barbosa, Elisabete; Granado, António (2004). *Weblogs: Diário de bordo*. Portugal: Porto Editora.
- Bogdan, Robert & Bicklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: s/e.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n 9394/96.
- Brasil (1998). *MEC - Ministério de Educação*. Decreto 2.494/ 02/98.
- Brasil.(1998). *MEC - Ministério de Educação*. Decreto nº 2.561/06/98.
- Brasil (2002). *MEC. Ministério de Educação. Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância*.
- Burnham, Teresinha Fróes (1998). *Complexidade*. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: Barbosa, Joaquim (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Edufscar.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen Produção de conhecimentos na/sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. *ESPAÇO PEDAGÓGICO*, v. 10, (2003), jul./dez.
- Coulon, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Davel, Eduardo & Vergara, Sylvia C. (2001). *Gestão com pessoas, subjetividade e objetividade nas organizações. Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Ed. Atlas.
- Domingues, Isaneide (2006). Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: Pimenta, Selma G. et al. *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Elliott, John (1990). *A investigação-ação em educação*. Madrid: Morata.
- Fazenda, Ivani (Org.) (1991). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, Ivani (1997). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus.
- Freire, Paulo (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2002). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gauthier, Clermont et. al. (2006). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí.
- Guedes, Neide (2006). *O (s) saberes e o (s) fazer (es) do professor formador: reflexões sobre a prática docente*. Tese (doutorado) – UFRN, Natal, RN.
- Haguette, Teresa M. F. (1987). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Ibiapina, Ivana & Ferreira, Maria (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, n.12, jan./jun., 2005.
- Ibiapina, Ivana (2004). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro.
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, Roberto Sidnei (2004). *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA.
- Macedo, Roberto (200). A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. *NOESIS: REVISTA DO NÚCLEO DE CURRÍCULO, COMUNICAÇÃO E CULTURA*, v. 1, 2000. pp. 29-47.
- Macedo, Roberto (1998). Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. *REVISTA DA FAEEBA*, v. 5, 1998, pp. 24-49.
- Macedo, Roberto (1999). Hermes Re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. *REVISTA DA FACED*, v. 2, 1999. pp. 32-45.
- Magalhães, Maria (Org.) (2004). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Morin, Edgar (1998). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, António (Org.) (2002). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma & Anastasiou, Lea (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma & Ghedin, Evandro (Orgs.) (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Sacramento, Maria (2000). A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação possível? *REVISTA DA FAEEBA*, ano 9, n. 14, 2000, jul/dez, pp. 99-104.
- Schön, Donald (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Santos, Edméa (2002). Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. *REVISTA DA FAEEBA*:

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, Salvador, v. 11, n. 17, 2002. jan/jun, pp. 113-122.

- Santos, Edméa (2005). *Educação Online: Cibercultura e Pesquisa-Formação na Prática Docente*. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SILVA, Bento (2002). A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In *O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO, Cruzar Saberes em Educação. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 779-788.
- Silva, Bento; Gomes, Maria João & Silva, Ana Maria (2006). *Dinâmica dos três C's' na avaliação de cursos em e-learning: compreensão, confiança, complementaridade*. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.). *Avaliação da aprendizagem em educação on-line*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 227-243.
- Silva, Marco (2002). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Silva, Marco (2003). Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *REVISTA DA FAEEBA: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, Salvador, v. 12, n. 20, 2003, jul/de, pp. 261-271.
- Silva, Marco (Org.) (2003b). *Educação online*. São Paulo: Loyola.
- Silva, Marco *Criar e professorar um curso online: relato de experiência*. In: Silva, Marco (2003c). (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, pp.51-73.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: António Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 78-91.
- Tardif, Maurice (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, Miguel (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.*: Porto: Porto Editora.
- Zeichner, Kenneth (2002). Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: Esteban, Maria Tereza; Zaccur, Edwiges (Org). (2002). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, pp.25-54.
- Zeichner, Kenneth (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: Geraldi, Corinta M. G; Fiorentini, Dario; Pereira, Elisabete M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras. pp. 207-236.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.