



# I CEMACYC

I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe

6 al 8 noviembre. 2013

[i.cemacyc.org](http://i.cemacyc.org)

Santo Domingo, República Dominicana



## **Cyberformação Semipresencial: uma possibilidade de formação continuada de professores de matemática**

**Vinícius Pazuch**

Bolsista da CAPES – Processo nº: 6101-13-5

Universidade Luterana do Brasil

Brasil

[viniuch@hotmail.com](mailto:viniuch@hotmail.com)

**Maurício Rosa**

Universidade Luterana do Brasil

Brasil

[mauriciomatematica@gmail.com](mailto:mauriciomatematica@gmail.com)

### **Resumo**

O movimento processual da Cyberformação Semipresencial, vivido por professoras de matemática do Ensino Fundamental e o pesquisador (primeiro autor do artigo), participantes de um grupo com dimensão colaborativa é o cenário para a relação com o saber estabelecida consigo mesmo, com os outros e o mundo (Charlot, 2000). Em particular, neste trabalho, intentamos mostrar quais aspectos vividos em Cyberformação Semipresencial influenciam na relação com o saber em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos. Os pressupostos teóricos contemplam reflexões sobre a Cyberformação (Rosa, 2011b) e a relação com o saber (Charlot, 2000). Os aspectos metodológicos revelam a natureza qualitativa dos dados produzidos no processo de Cyberformação Semipresencial em consonância com as análises. A unidade de análise é o tempo vivido (Bicudo, 2003), mostrando as construções e reconstruções de concepções dos participantes no processo de formação continuada (Imbernón, 2010). Assim, acreditamos que discutir/refletir sobre o uso de Tecnologias Digitais em formação continuada na perspectiva da Cyberformação é uma possibilidade de transformação dos sujeitos (professores e estudantes) e das ações no âmbito escolar.

*Palavras chave:* Tecnologias Digitais, Geometria, Saber.

### Considerações introdutórias

Neste trabalho apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam o processo de Cyberformação Semipresencial, vivenciado por professoras de matemática do Ensino Fundamental e o pesquisador. Este processo é pano de fundo para as reflexões analíticas em relação ao saber. Em particular, “O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e torna-se, então, ‘um produto comunicável’ [...]” (Charlot, 2000, p.61). Neste sentido, apresentamos nossa questão-diretriz: **“Quais aspectos vividos em Cyberformação Semipresencial influenciam na relação com o saber, em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos?”**

Em consonância com a questão-diretriz, entendemos a partir de Charlot (2000) que o saber é um produto comunicável, baseado em relações construídas ao longo da vida, com outros e com o mundo. Assim, por entendermos que as relações estabelecidas no tempo vivido (Bicudo, 2003) são importantes, mostramos a formação continuada de professores como espaços de criação, de pesquisa, de imaginação... (Imbernón, 2010). Ou seja, não é uma formação por acaso, mas uma formação vinculada à concepção de Cyberformação, a qual se fundamenta em transformar continuamente o saber em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos produzidos na formação inicial e na prática docente (Rosa, Pazuch & Vanini, 2012). Entendemos que esta formação não é por acaso, pois há uma intencionalidade de uso de Tecnologias Digitais (TD) para produzir relações com o saber, em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos.

### Pressupostos teóricos

A concepção de Cyberformação abrange “[...] a formação vista sob a dimensão específica (matemática), pedagógica e tecnológica que assume o uso de [Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e/ou Tecnologias Digitais], em específico, o ciberespaço em ambiente de EaD sob a perspectiva do *ser-com*, *pensar-com* e *saber-fazer-com-TIC* [...]” (ROSA, 2011b, p. 11 - grifos do autor). Em específico, o *ser-com-TIC* “[...] além de estar no mundo, cria um novo mundo, ou micromundo [...]” (Rosa, 2008, p.118)”, em que, o sujeito necessariamente está “plugado” ao meio tecnológico; o *pensar-com-TIC* pode permitir a construção de conhecimentos matemáticos “[...] nas relações com o mundo e com os outros” (Rosa, 2008, p. 106), que abrange a (trans)formação das ideias matemáticas possíveis com este meio tecnológico (computador, *software*, vídeo); e o *saber-fazer-com-TIC* “[...] é manifestado pelas ações intencionais efetuadas com o mundo, comigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, ações desempenhadas na atividade, na construção de um produto, na prática [...]” (Rosa, 2008, p. 136)”.

A Cyberformação Semipresencial (Pazuch & Rosa, 2012) evidencia o termo *semipresencial*, que tem a finalidade de contemplar momentos presenciais e a distância, integrando as características, potencialidades e desafios apresentados por cada ambiente. Em específico, a construção da Cyberformação Semipresencial converge com a ideia de *continuum*, proposta por Tori (2009). O *continuum* potencializa a ideia de processos de idas e vindas (Imbernón, 2010), não-lineares, e hipertextuais (Bairral, 2007) com o uso de TD.

## Cyberformação Semipresencial: uma possibilidade de formação continuada de professores...

Entendemos que o próprio movimento de Cyberformar-se é contínuo. E, sobretudo, na concepção de Cyberformação, é importante o professor evidenciar que o uso TD não é mecânico, técnico, ou baseado na utilização de recursos tecnológicos como auxiliares ao ensino e à aprendizagem. Mas, sobretudo, considerar as TD como meios que participam efetivamente na produção do conhecimento matemático (Rosa, Pazuch & Vanini, 2012).

Assim, concebemos as TD como meios possíveis de transformações cognitivas, em vez de uma “inserção forçada” de TD no contexto escolar. Então, o uso só se concretiza pela transformação (*ser-com*) do professor com o meio tecnológico, mobilizado pelo *pensar-com* as potencialidades geradas pelo vídeo, pelo *software*, sem “receitas”, muitas vezes, sem conforto, mas, com a intenção de *saber-fazer-com-TD*, o que não pode ser feito com outro recurso ou meio, em termos das dimensões tecnológica, pedagógica e matemática (Rosa, 2011b).

A *dimensão matemática* é entendida como o horizonte no qual emergem aspectos produzidos com TD, diferentemente da simples resolução de exercícios e/ou da matemática baseada em algoritmos. Ou seja, não é em momento algum nossa pretensão fazer uma transposição de “problemas” presentes em livros didáticos para um meio tecnológico (*software*, vídeo), por exemplo.

A *dimensão pedagógica* pode estar atrelada à reflexão sobre as concepções de ensino e de aprendizagem retratadas no âmbito da formação docente, seja ela, inicial ou continuada. Entendemos que a dimensão pedagógica pressupõe dialogar/transformar/questionar as construções teóricas concebidas pelo professor ao longo do tempo vivido (Bicudo, 2003), assim como, as práticas estruturadas nesse ínterim, segundo tendências pedagógicas (Fiorentini, 1995) que marcaram (ou marcam) tempos/espacos ‘povoados’ pelos professores em constituição/formação.

Enfocar o fenômeno do tempo vivido é firmar nosso olhar na vida, no modo pelo qual ela flui. O que significa dizer, no modo que vivemos os instantes que em um *continuum* se interligam no fluxo do próprio movimento de ser. Não se trata, portanto, de um somatório de instantes entendidos como pequenas unidades, mas de um todo primitivo constituído por uma corrente, cujos elos são formados pelo nosso olhar que, organizadoramente, reúne momentos presentes, atribuindo sentido à totalidade do percurso realizado e a realizar (Bicudo, 2003, p. 33-34).

Por sua vez, a *dimensão tecnológica*, segundo Rosa (2011b), no contexto da Cyberformação se consolida ao considerarmos o meio tecnológico (Internet, vídeo, *software* etc.) como parte do processo cognitivo, abrindo diferentes fronteiras, fluxos de potencialização do tópico matemático estudado. Em específico,

O *software*, o gráfico, a imagem, o *applet*, o texto, o vídeo, o *chat* etc., são maneiras e meios que materializam as ações potenciais que ocorrem no ciberespaço. Essas ações estão nos *softwares* destinados à matemática ou mesmo em ambientes virtuais de aprendizagem que possibilitam atividades educacionais as quais podem produzir conhecimento matemático (Bicudo & Rosa, 2010, p. 45).

Neste sentido, Rosa (2011b) pontua a necessidade de usar TD para possibilitar transformações cognitivas, em que, de fato, se produzam práticas docentes diferentes/potenciais em relação àquelas possíveis em outros ambientes ou com o uso de outros recursos. Por exemplo, “[...] *Softwares* que geram imagens e até movimentos, no sentido de reprodução dos fenômenos físicos, qualitativamente diferentes em relação à visualização, percepção e compreensão” (Bicudo & Rosa, 2010, p. 53-54).

Em termos gerais, a Cyberformação admite (ou é) multiplicidade de dimensões (psicológicas, filosóficas, sociológicas, culturais), além das dimensões matemática, pedagógica e tecnológica que se entrelaçam e permitem conceber esta formação. Nesse sentido, que estas dimensões podem interferir na produção do saber comigo mesmo, com os outros e com o mundo. Entendemos estas dimensões,

[...] no sentido de tempo vivido, quando enfocamos o processo de formação e auto-formação, incluindo nele mudanças de crenças, construção e reconstrução de concepções, auto-percepção de sermos históricos, lançados ao mundo e à responsabilidade de mantermo-nos sendo [...] (Bicudo, 2003, p. 57).

Ao encontro com a responsabilidade de mantermo-nos sendo que a formação continuada de professores que ensinam matemática com TD se estabelece e pode permitir a construção e reconstrução de concepções sobre a matemática, sobre as TD, sobre o mundo, sobre o mundo-vida.

Mundo-vida, entendido como a espacialidade (modo de sermos no espaço) e temporalidade (modos de sermos no tempo) em que vivemos com os outros seres humanos e demais seres vivos e natureza, bem como com todas as explicações científicas, religiosas, e de outra natureza. Mundo não é um recipiente, uma coisa, mas um espaço que se estende à medida que as ações são efetuadas e cujo horizonte de compreensão se expande à medida que o sentido vai se fazendo para cada um nós e para a comunidade (Bicudo, 2009, p.141).

A construção de concepções está ligada à relação com o saber, que se dá consigo mesmo, com os outros e o mundo (Charlot, 2000). Na literatura há um conjunto de saberes docentes (Tardif, 2002), por exemplo, estruturado por uma classificação envolvendo tipologias. Assim, os olhares sobressalientam que “[...] o sujeito é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz” (Charlot, 2005, p. 42 – grifos do autor).

### Aspectos metodológicos

A metodologia está vinculada com a questão diretriz, de natureza qualitativa, pois [...] engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações ou opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa também engloba noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças de aspectos comparáveis de experiências [...] (Bicudo, 2004, p. 104). A ideia do subjetivo permite a interpretação das falas, dos gestos e das ações das professoras e do pesquisador em *com-junto*<sup>1</sup> (Rosa, 2008), os quais estiveram em Cyberformação Semipresencial.

O contexto de investigação foi constituído por um grupo (pesquisador e quatro professoras de matemática do Ensino Fundamental que atuam em uma Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil). Salientamos que a participação neste grupo de estudos foi voluntária, uma das características da concepção de grupo colaborativo (Fiorentini, 2004). A dimensão colaborativa (Nacarato et. al., 2006), converge para o estabelecimento de uma parceria em que “[...] todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo” (Fiorentini, 2004, p. 50).

---

<sup>1</sup> “Para mim, na verdade, é um con-junto que permeia a construção do conhecimento, em con-junto seres humanos-mundo, homens-coisas [...]” (Rosa, 2008, p.125).

O objeto matemático de investigação contemplou conceitos de geometria euclidiana no Ensino Fundamental (sólidos geométricos, figuras geométricas (triângulos, quadrados), entes geométricos (ponto, reta, plano) e suas propriedades), negociados e definidos, considerando o contexto vivido pelas professoras na escola, os objetivos e as questões contempladas na Prova Brasil para 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental. Esta última inferência se justifica pelas avaliações que os estudantes e a escola estão vinculados.

Para tratar deste objeto matemático, o planejamento foi realizado pelo grupo na perspectiva do *ser-com*, *pensar-com* e *saber-fazer-com-TD* (Rosa, 2011b). O planejamento aconteceu em um movimento não-linear, vivido pelas professoras neste tempo cronológico (agosto de 2011 até dezembro de 2012), de idas e vindas. Isso instaurou outra lógica, que não é sequencialmente composta, mas que depende do “*como*”, do “*por quê*”, do “*para quê*” se cria/se produz, em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos nesse (ou com esse) espaço-tempo de Cyberformação Semipresencial.

Os *instrumentos de produção de dados* aconteceram em três momentos distintos. No *primeiro*, realizamos entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio) com as professoras (em agosto de 2011), visando conhecer o processo de formação inicial e continuada, a constituição da prática docente, o ensino de geometria, a relação com o uso de TD em aulas de matemática e o processo de constituição dos professores de matemática (aspectos pessoais e profissionais).

O *segundo* momento englobou encontros presenciais (filmados) e a distância (setembro de 2011 a dezembro de 2012), via Plataforma Moodle e seus recursos (fórum, *e-mail*, *wiki*), os quais registraram as interações. Nos dois momentos (presenciais e a distância) foram organizadas e refletidas/realizadas: leituras e análises de artigos sobre o uso de TIC (Rosa, 2011a), *softwares* e Internet (Bairral, 2009), *softwares* de geometria dinâmica (Scheffer et. al., 2011; Amaral, 2011; Torres, 2012) e da Cyberformação (Rosa, 2011b; Rosa, Vanini & Seidel, 2011); atividades já produzidas ou relacionadas aos artigos mencionados e o planejamento de uma atividade com TD via *wiki*, a qual permitiu sua construção e reconstrução em qualquer espaço/tempo.

A *wiki* (atividade) contempla cinco momentos: (1) análise de vídeos do YouTube; (2) investigações geométricas no *software* Poly; (3) tratamento de conceitos e propriedades de triângulos e quadrados no *software* de geometria dinâmica Geogebra; (4) estudo de retas e pontos por meio do *Google Maps* e (5) produção de uma narrativa digital (Murray, 1997) pelos estudantes. Estes momentos constituíram a *wiki* (atividade) e se entrelaçam em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos.

O *terceiro momento* de produção de dados foi o desenvolvimento da atividade (co-produção com os estudantes na Laboratório de Informática da Escola), em que as ações docentes recorrentes ao processo de ensinar e de aprender matemática com TD se configuraram. As aulas das professoras foram filmadas de outubro de 2012 a dezembro de 2012.

Para este artigo, serão usadas **interações de um fórum de discussão** na Plataforma Moodle, o qual apresenta concepções de uso de TD e os olhares compósitos das professoras mediante a leitura do artigo proposto (Rosa, 2011a) e o **conteúdo de um e-mail**, que corresponde a um dos momentos em que o planejamento foi discutido. Este e-mail salienta a continuidade do planejamento no mundo-vida dos professores. Em específico, o referido *e-mail* foi enviado por uma das professoras aos demais colaboradores do grupo.

A unidade de análise – **tempo vivido** - constituída, para este artigo, é o horizonte que se apresenta entre o movimento metodológico estabelecido em confluência com os pressupostos teóricos. Portanto, a unidade de análise reflete o construir e re-construir concepções sobre o uso de TD para ensinar matemática, a partir das interações no fórum e do conteúdo do *e-mail*. Dessa forma, as interações com os outros e com o mundo, podem transformar os modos como ‘eu’ me relaciono com o saber, ou ainda, quais aspectos se mostram em sujeitos/professores que precisam aprender para ser (Charlot, 2000), ou, para virem-a-ser professores que ensinam matemática com TD.

### O tempo vivido: um olhar analítico

Neste artigo consideramos argumentos sobre: “**Quais aspectos vividos em Cyberformação Semipresencial influenciam na relação com o saber, em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos?**”, questão que permite olhar para a própria formação/constituição docente como tempo vivido. Nesse viés, segundo Imbernón (2010, p. 94) “[...] quando a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem [...]” pode se inaugurar a constante e contínua transformação de práticas docentes por meio da produção do saber. “A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Imbernón, 2010, p. 94), em termos da relação com o saber, sob as dimensões matemática, pedagógica e tecnológica, por exemplo. Em outras palavras, *como* o processo de Cyberformação Semipresencial colocou “em xeque” os saberes cristalizados ou até mesmo vistos ao longo do tempo, mas não vividos (Bicudo, 2003)?

No Excerto 1 - sobre o uso de TD nos processos de ensinar e aprender - são discutidos o porquê e para quê usar TD, evidenciando as reflexões/discussões apresentadas em Rosa (2011a). Esta foi uma das leituras propostas na Cyberformação Semipresencial (*Segundo Momento*). Para tanto, a partir da leitura de Rosa (2011a) o pesquisador apresentou duas questões a fim de descortinar as interações com as professoras (Fórum 1).

#### Excerto 1

Fórum 1 - Atividades Semipresenciais e TIC  
por Pesquisador - quinta, 8 setembro 2011, 00:51

Neste fórum a intenção é refletir sobre o artigo - Atividades semipresenciais da informação: Moodle - uma plataforma de suporte ao ensino. Cada um pode propor questões, discordar, comentar... A ideia é pensar com o artigo. Pensei em duas questões iniciais: 1) Quais as ideias fundamentais no artigo em sua opinião? 2) Em que o artigo contribui para pensar sua prática docente no Ensino Fundamental?

Re: por Professora 1 - sexta, 9 setembro 2011, 00:42

[...] O artigo contribuiu para refletir o quanto é importante o uso da tecnologia, mas que ela seja utilizada com um objetivo pré-estabelecido, não sendo usado somente por usar, ou seja como recurso, por tendência, moda etc... Mas realmente para pensar de outra forma, a construção do conhecimento.

Re: por Professora 2 - domingo, 11 setembro 2011, 11:07

As TIC estão no contexto de quase todos indivíduos, e trazer esta ferramenta para dentro da sala de aula e como instrumento de aprendizagem poderá possibilitar leituras que não seriam vistas sem o uso dessas tecnologias. Achei muito importante o autor salientar que apesar da modernização e da evolução tecnológica, o uso das TIC no processo educacional deve ser pensado pelo professor como algo que irá propiciar para o aluno uma visão que não teria na sala de aula: "ampliação de possibilidades de construção do conhecimento". E a questão é: "Como a tecnologia pode permitir que eu pense de forma 'diferente' sobre determinada argumentação?" O artigo permite pensarmos como iremos usar as TIC nas nossas aulas, não como um modismo (como a Professora 1 disse) [...]

Re: por Professora 3 - terça, 4 outubro 2011, 13:00

o artigo nos leva a pensar que no meio de toda essa tecnologia virtual que a sociedade está vivendo nós professores temos que fazer nosso papel de intermediador e deixar os alunos experimentarem as possibilidades dela [...]

Re: por Professora 4 - quinta, 6 outubro 2011, 09:37

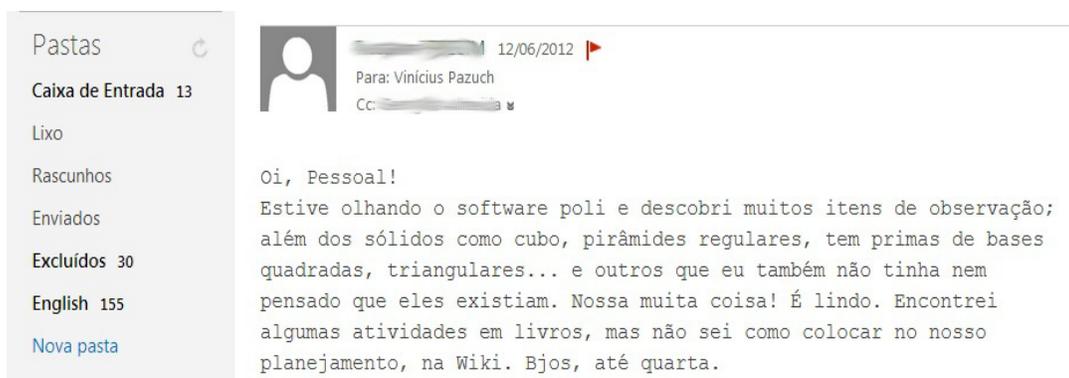
No rumo em que o mundo está tomando hoje, com celulares de última geração, aparelhos eletrônicos modernos nós professores teremos que estar atualizados a estas mudanças e pensar com tecnologia inovando as nossas aulas com vídeos e softwares. O artigo contribui para refletir o quanto é importante o uso de tecnologia na sala de aula.

Desta forma, as reflexões sobre o tempo vivido podem interferir e determinar as concepções sobre o uso de TD na escola, na vida, no mundo, no mundo-vida. Ao olhar para o Excerto 1, duas professoras argumentam que para integrar TD em sala de aula é necessário estabelecer outra relação com o saber, em termos pedagógicos: “*realmente para pensar de outra forma, a construção do conhecimento*” (Professora 1), e “*uma visão que não teria na sala de aula*” (Professora 2). Isto é, estabelecem a possibilidade de **construção** de outra concepção (Bicudo, 2003) para pensar matematicamente com o uso de TD, corroborando a concepção de Cyberformação (ROSA, 2011b).

Ao olhar para o conteúdo do artigo (Rosa, 2011a) as professoras 1 e 2 também mencionaram aspectos sobre o uso de TD: “*O artigo permite pensarmos como iremos usar as TIC nas nossas aulas, não como um modismo...*” (Professora 2) e “*não sendo usado somente por usar, ou seja, como recurso, por tendência, moda etc...*” (Professora 1), manifestando a preocupação evidenciada em Rosa (2011a), a qual sugere uma **reconstrução** de concepções (Bicudo, 2003) sobre o uso de TD, em termos tecnológicos, ‘migrando’ do modismo para a possibilidade de ampliação da relação com o saber.

Ao lançar o olhar para: “*teremos que estar atualizados a estas mudanças e pensar com tecnologia inovando as nossas aulas com vídeos e softwares*” (Professora 4), sugere uma obrigação ao professor. Segundo Imbernón (2010) a atualização é importante, mas não basta. A criação de processos de formação e auto-formação transcende a atualização e passa pela mudança de crenças (Bicudo, 2003), mesmo porque a ‘inovação’ pode não ser caracterizada dependendo do *software* e/ou vídeo a ser usado e da forma como serão usados. O Excerto 2 (conteúdo do *e-mail*) vem ao encontro de que a atualização ou inovação pode não modificar a relação o saber.

## Excerto 2



Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são *temporais*, pois contemplam “[...] um processo de vida de profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (Tardif, 2002, p. 262)”. A professora encontra a visualização (“*e outros que eu não tinha nem pensado que eles existiam*”; “*É lindo.*”) como novidade, em termos matemáticos, mas que se confronta “*Encontrei algumas atividades em livros, mas não sei como colocar no nosso planejamento, na Wiki*” recorrendo ao ‘velho’, o que desenha a necessidade de uma **reconstrução de concepções**, em relação aos aspectos pedagógicos e tecnológicos, com o objetivo de *ser-com*, *pensar-com* e *saber-fazer-com-TD*.

### Considerações finais

Deste movimento de Cyberformação Semipresencial estabelecemos o tempo vivido como unidade analítica, apontando quais aspectos vividos nesta formação continuada influenciam na relação com o saber, em termos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos. Os aspectos da construção e reconstrução de concepções proeminentes dos discursos das professoras determinam/estabelecem a relação com o saber e as transformações cognitivas a serem perseguidas para vir-a-ser um professor que ensina matemática com TD.

Por isso, olhar para o tempo vivido é estabelecer relações com o mundo-vida, com os modos de sermos no espaço-tempo, com os outros seres humanos, com a cultura digital. Nesse viés, as concepções docentes se manifestam, sendo discutidas/refletidas e modificadas por meio das ações efetuadas ao pensar matematicamente com o uso de TD.

Deste processo de Cyberformação Semipresencial, como movimento contínuo, visamos mostrar as contribuições que este deflagrou para e na transformação das ações docentes. Salientamos que estas ações docentes foram baseadas no constructo teórico *ser-com*, *pensar-com* e *saber-fazer-com* tecnologias (Rosa, 2008) e sob a análise dos aspectos teóricos do tempo vivido (Bicudo, 2003), consolidando em uma possibilidade de formação continuada de professores que ensinam matemática.

### Referências

## Cyberformação Semipresencial: uma possibilidade de formação continuada de professores...

- Amaral, R. B. (2011) A argumentação matemática colaborativa em um ambiente *on line*. *Acta Scientiae*. v. 13, n. 01, p. 55-70.
- Bairral, M. A. (2007) *Discurso, Interação e Aprendizagem Matemática em Ambientes Virtuais a Distância*. Seropédica: UFRRJ.
- Bairral, M. A. (2009) *Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação e Educação Matemática*. Rio de Janeiro: UFRRJ.
- Bicudo, M. A. V. (2003) *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru, SP: EDUSC.
- Bicudo, M. A. V. (2004) Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: Borba, M. C. & Araújo, J. L. (Ed.) *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-112.
- Bicudo, M.A.V. (2009) O estar-com o outro no ciberespaço. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.2, p.140-156.
- Charlot, B. (2000) *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2000) *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Fiorentini, D. (1995) Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil. *Zetetiké*. Campinas, SP, ano 3, semestral, n. 4, p. 1-37.
- Fiorentini, D. (2004) Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M. C. & Araújo, J. L. (Ed.). *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.
- Imbernón, F. (2010) *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Murray, J. H. (1997) *Hamlet on the Holodeck: the future of narrative in cyberspace*. New York: Free Press.
- Nacarato et. al. (2006) Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: Nacarato, A. M. & Paiva, M. A. V. (Ed.) *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 197-212.
- Pazuch, V. & Rosa, M. (2012) Qual formação de professores objetivamos? A Cyberformação Semipresencial como possibilidade de (Trans)formação . In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 16., 2011, Canoas, RS. *Anais...Canoas*, RS: ULBRA.
- Rosa, M. (2008) *A Construção de Identidades Online por meio do Role Playing Game: relações com o ensino e aprendizagem de matemática em um curso à distância*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Rosa, M. (2011b) Cultura Digital, Práticas Educativas e Experiências Estéticas: interconexões com a Cyberformação de Professores de Matemática. In: Reunião Anual da Anped, 34., 2011b, Natal, RN. *Anais...* Natal, RN: Anped.

## Cyberformação Semipresencial: uma possibilidade de formação continuada de professores...

- Rosa, M. (2011a) Atividades semipresenciais e as tecnologias da informação: Moodle - uma plataforma de suporte de ensino. In: Mattos, A. P. de. et. al. (Ed.) *Práticas Educativas e Vivências Pedagógicas no Ensino Superior*. Canoas: Ulbra, p. 135-147.
- Rosa, M., Pazuch, V. & Vanini, L. (2012) Tecnologias no ensino de matemática: a concepção de Cyberformação como norteadora do processo educacional. In: Encontro Gaúcho de Educação Matemática, 11., 2012, Lajeado. *Anais...* Lajeado: SBEM - RS.
- Rosa, M., Vanini, L. & Seidel, D. (2011) Produção do Conhecimento Matemático *Online*: a resolução de um problema com o Ciberespaço. *Boletim GEPEN*, v. 58, p. 89-114.
- Scheffer, N. F. et. al. (2011) *Matemática e Tecnologias*: atividades de matemática para ensino fundamental e médio com a utilização de softwares gratuitos. Erechim/RS: FAPES.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tori, R. (2009) Cursos híbridos ou *blended learning*. In: Litto, F. M. & Formiga, M. (Ed.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. p. 121-128
- Torres, A. C. (2012) El dinamismo de GeoGebra. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. Marzo de 2012, n. 29, p. 9-22.