

DOCÊNCIA ONLINE: UMA TESSITURA PEDAGÓGICA/COMUNICACIONAL

Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande Norte¹
consinha@terra.com.br

Bento Duarte da Silva
Instituto de Educação – Universidade do Minho
bento@iep.uminho.pt

Resumo

O artigo apresenta estudo sobre a docência *online* e como esta se fundamenta na prática de cursos *online* na educação superior. Enfoca a docência e como ela pode contribuir/modificar outras formas de docência, a saber: o ensino presencial e semipresencial. Analisa, também, o *chat* como uma interface pedagógica importante para esse tipo de atuação docente. Os referenciais teóricos dialogam com aparatos conceituais que tematizam a educação *online*, interatividade, docência e etnopesquisa-formação. A docência *online*, além de ser um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática educativa, é uma pedagogia fundamentada em princípios educacionais diferenciados que abrigam um conjunto de ações ensino-aprendizagens por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, o que permite a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade, sendo esses pressupostos da pedagogia comunicacional-interativa, sobre os quais enfocamos a nossa base teórico-conceitual.

Introdução

O tema central deste trabalho é a docência *online*, categoria essencial para a reflexão sobre o magistério no ambiente virtual. Para realizar o estudo foi necessário investigar a concepção de docência que pode permear a prática pedagógica em cursos *online*.

Dessa forma, este trabalho visa refletir sobre a docência mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação, a partir de discussões teóricas e práticas presentes na literatura e no cotidiano docente.

Todavia, não se trata de abdicar do princípio da docência como base da formação do professor, mas da necessidade de se compreender até que ponto se tem clareza da complexidade do conceito de docência.

Assim, esta comunicação compreende, num primeiro momento, uma reflexão sobre a docência, seus pressupostos etimológicos e epistemológicos, para, num segundo momento, se analisar e

¹ Financiamento CAPES

refletir sobre a docência online, em particular do uso da interface comunicacional *chat*, tendo por base uma investigação efetuada num curso de formação de professores.

1. Tecendo a noção de docência

1.1. Pressupostos etimológicos e epistemológicos

Diante de um mundo de múltiplas transformações de cunho político, econômico, social, tecnológico e dos meios educacionais é que se situa a prática do ensinar/aprender, a docência, complexa, apaixonante, instigante e paradoxal.

Docência é um termo que, etimologicamente, significa ato de ensinar, de acordo com a Grande Enciclopédia Larousse Cultural (1998) docência significa ensino, magistério, professorado; vem do latim *docere*, ensinar, ministrar ensinamentos; está vinculado a docente, do latim *docens, docentis*, participio presente do termo *docere*.

Atualmente, outras expressões definem e circunscrevem o termo docência e docente, como: professor prático reflexivo (Schön, 2000), professor como intelectual transformador (Giroux, 1997), mestre (Arroyo, 2000), profissional pós-formal (Kincheloe, 1997), professor animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo (Lévy, 2000), educador progressista (Freire, 1996).

Assim, o espaço escolar não é um mero “depósito” de subprodutos culturais da sociedade, mas criador de configurações cognitivas e de *habitus*² originais. E a formação do professor para o exercício da docência assume outro caráter quando se desloca da formação inicial para a continuada, incluindo pelo menos três eixos de abordagem: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão de professor e seus saberes específicos, e a escola e seus projetos educacionais.

Segundo Pimenta & Anastasiou (2002: p.13), os conteúdos que compõem o campo da docência estão configurados em quatro conjuntos, a saber:

- 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com

² Termo utilizado por Bourdieu (1987) para significar as predisposições de agir, segundo determinado código de normas e valores, que caracterizam os sujeitos como pertencentes a um certo grupo ou a uma classe.

sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção na prática social.

Dessa forma, o saber da docência requer formação numa perspectiva multirrefencial, política, técnica e humana, pois reúne/articula saberes heterogêneos e plurais, como: saberes pedagógicos, da experiência, científico, tecnológico e político, num sentido de engajamento com a realidade social; ou seja, o trabalho do professor revela o engajamento político que este possui em relação à manutenção ou transformação das relações sociais do mundo capitalista.

Arroyo (2000: p.18) se refere à docência enquanto ofício: “o termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que eles sabem fazer, que a eles pertence”.

Além disso, a docência exige interatividade, criatividade, afetividade, além de formação ética, estética, humana, técnica e política, ligada à trajetória de vida pessoal e profissional do professor.

1.2. Um olhar sobre docência *online*

Refletir sobre a docência *online* e sua importância, enquanto prática educativa/social é algo imprescindível, pois os fenômenos sociais estão cada vez mais dinâmicos e os indivíduos necessitam de mecanismos para acompanhar esta dinamicidade. Para a docência, seja ela *online* e/ou presencial, não é suficiente dar ênfase apenas na aquisição de novos conceitos e conteúdos, fazendo-se necessário uma política de planejamento contínuo e integrado, adequado ao processo de transformação social e vinculado ao surgimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação (TICE).

Apesar do avanço tecnológico, da telemática, do surgimento de novas teorias e experiências educacionais, a razão cartesiana ainda fundamenta o paradigma educacional que fragmenta o conhecimento e o condiciona ao discurso das classes dominantes. Requer de nós uma outra postura no que se refere à docência, a fim de não reproduzir, em cursos *online* ou presencial, a mesma dinâmica de aula fundamentada na lógica do “falar/ditar”, instruir/repetir mecanicamente.

A concepção tradicional de educação, que percebe o aluno como “*tábula rasa*”, a ser preenchida por um conjunto de conhecimentos testados, através de provas e exames periódicos, ainda se faz presente nos meios educacionais, sejam presenciais e/ou *online*, pois existem programas nos cursos *online* que repetem a concepção “bancária” de educação, em que o conhecimento é algo pronto e acabado, a ser apreendido através da memorização e da reprodução de conceitos ditados pelo professor.

Segundo Alves (2003: p.6):

“Uma grande parte desses cursos é estruturada a partir de uma concepção tradicional de educação (muitas vezes velada sob uma roupagem mais avançada), em que o objetivo do processo de aprendizagem é apenas a reprodução de um conhecimento já estabelecido, propiciando poucas condições efetivas para uma construção do conhecimento mais criativa, a ser realizada pelos sujeitos dessa prática educativa”.

Refletindo nessa perspectiva, temos que estar atentos aos critérios de operacionalidade desses cursos, não apenas no que diz respeito aos aspectos tecnológicos, mas também em relação à proposta pedagógica e, fundamentalmente, aos saberes e à concepção de docência e de educação que permeiam esse universo.

Dessa forma, o **pedagógico** é algo imprescindível na implementação de cursos *online*, como coloca Moran (2003: p.46):

Do ponto de vista didático, podemos valorizar o melhor do presencial e do virtual. O que fazemos melhor ou mais rapidamente quando estamos juntos numa sala de aula? É mais fácil conhecer-nos, criar laços, mapear os grupos, as pessoas [...]. Depois desses contatos pessoais, podemos ir ao virtual e aí aproveitar as vantagens que nos propicie: A flexibilidade de tempo e lugar para acessar [...] desenvolver atividades de pesquisa individual e em pequenos grupos [...] discutir alguns textos, fazer comentários num fórum ou em um chat. [...] tirar dúvidas... divulgar os resultados das pesquisas [...], sempre envolvendo os alunos, com prática, leitura e reflexão”.

Ao considerar os meios disponíveis para uma proposta de curso *online*, este poderá dispor de: e-mail, *chat* ou bate-papo, grupos de discussão ou fóruns, videoconferência, teleconferência, áudio-conferência, *CDRoms*, fitas de vídeo ou DVDs, disquetes e materiais para serem impressos.

1.3. A interatividade: uma referência para a compreensão da docência *online*

O crescente desenvolvimento da cultura tecnológica, ligada à emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação, recoloca em pauta o debate sobre o papel da educação na formação dos sujeitos e da docência enquanto prática social. Destaco aqui a docência enquanto construto, complexo sócio-histórico, que interage com as diversas áreas do conhecimento, como a antropologia, a psicologia, a filosofia e a pedagogia, e com os meios artificiais como a tecnologia digital.

Dessa forma, refletir sobre a interatividade na docência *online*, mediada pela tecnologia digital,

é algo imprescindível para o desenvolvimento desse estudo de forma aprofundada, pois se busca compreender melhor essa prática educativa que, como no caso da docência, é uma prática social.

A perspectiva que permite a possibilidade de trabalhar com referenciais da modalidade comunicacional interativa, articulada à docência *online*, se ampara na idéia de interatividade, esta emergente a partir do advento sociotécnico da cibercultura, definida por Lévy (2000: p. 17; 95) como um:

“Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores, que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. [...] “O ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores e das memórias informáticas”.

Há muitas controvérsias em relação ao conceito de interatividade. Este surge no final da década de 70, com as Tecnologias da Informação e Comunicação, nas quais se anuncia a transmutação do termo interação para interatividade.

Todavia, há muitas controvérsias em relação ao termo (Silva, 1998: p.142), pois os autores interessados na temática se dividem entre os que defendem o termo “interatividade” a partir da relação “homem-máquina”, na qual a mesma só acontece mediada pelos recursos tecnológicos da informática, e os autores que defendem uma perspectiva numa modalidade comunicacional interativa, como assinala Silva (2002: p.99), para quem “... o termo “interatividade” foi posto em destaque para especificar um tipo singular de interações e tal atitude se justifica pelo fato de o campo semântico do termo ser tão vasto que não comporta especificidades, singularidades ...”. Deste modo, a docência *online* se institui nesse universo da cibercultura ligada à complexidade dos fundamentos da interatividade, que pressupõem participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação, e permutabilidade-potencialidade dos pares envolvidos no processo de ensino/aprendizagem que caracteriza a educação *online*. Segundo Moran (2003: p. 39), a educação *online* é o “... conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a internet, videoconferência e a teleconferência”

Segundo Silva (2003a: p.269), os fundamentos da interatividade são encontrados em sua complexidade no ciberespaço, sendo eles:

- Participação-intervenção: participar não é apenas responder “sim” ou “não” ou escolher uma opção dada, significa modificar a mensagem.
- Bidirecionalidade-hibridação: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam.

- Permutabilidade-potencialidade: a comunicação supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações.

É importante salientar que a docência *online* emerge no sentido de oxigenar a docência presencial, ou seja, dar outros ares, mas que, sobretudo, é docência, alterando os saberes didático-pedagógicos, experienciais, curriculares, disciplinares e profissionais, independentemente da utilização ou não da tecnologia digital, pois, como coloca Silva (2003a), citando Barbero (1998: p.23), professor terá que se dar conta da lógica hipertextual:

“Uma escritura não seqüencial, uma montagem de conexão em rede que, ao permitir/exigir uma multiplicidade de recorrências, transforma a leitura em escritura.”; terá que saber que “em lugar de substituir, o hipertexto vem potenciar” sua figura e seu ofício: “De mero transmissor de saberes [o professor] deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações”.

Deste modo, entendemos que a docência num ambiente *online*, a partir dos fundamentos da interatividade, é uma tarefa complexa, pois se trata de compreender como os sujeitos, co-autores dessa docência, se comunicam nesse ambiente, lidam com os aspectos didático-pedagógicos, experienciais, profissionais, disciplinares e curriculares, e como eles lidam com a afetividade, a formação ética, a estética, a criatividade e a formação política.

2. A metodologia de pesquisa

Pensar, nesse estudo, pressupôs uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa Crítica/Formação, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas uma possibilidade de construção do foco da pesquisa na relação entre pesquisador/objeto/contexto/pesquisado, a fim de que, ao longo do processo, este foco se constitua a partir das interações e negociações entre os envolvidos numa perspectiva dialógica, compreendendo que é na relação que estes se transformam/formam mutuamente.

A Etnopesquisa Crítica, na formação de professores/pesquisadores, é de fundamental importância, pois proporciona:

- a formação contínua do professor;
- a formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação (conceito desenvolvido por Schön, 2000);

- a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação;
- a formação do processo cognitivo, a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto nas relações sociais, pois os etnométodos: “... 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”, a partir das práticas cotidianas (Garfinkel, *apud* Coulon, 1995, p. 113).

Para isso, é preciso desenvolver a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, em função de uma consideração sobre nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro à escuta.

Segundo Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica a realidade é um todo integrado e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Por isso, ela é fractal, pois propicia dialeticamente a compreensão dos paradoxos e das ambivalências, possibilita ver a partir de *dentro* da realidade e não como mero observador distanciado do objeto.

Resumindo alguns de seus principais aspectos, consideramos que a Etnopesquisa Crítica ou pesquisa/formação é uma estratégia metodológica da pesquisa social, na qual:

- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação em foco;
- prioridade dos problemas a serem pesquisados sob forma de ação concreta;
- o objeto de investigação será constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas;
- o objetivo da pesquisa/formação consiste em resolver ou interpretar os problemas da situação observada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões e de toda a atividade intencional dos atores na situação;

Assim, buscando uma coerência com os pressupostos metodológicos, os instrumentos/procedimentos envolvidos ao longo do processo de construção da pesquisa passaram por entrevistas, observação participante e análise documental – considerando como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (Alves, Mazzotri & Gewandsznajder, 1999: p. 169).

O público alvo do curso “Tendências da Educação Matemática”, oferecido pela UNESP - Departamento de Matemática, localizada em Rio Claro/SP, foram professores graduados em Matemática, pedagogos e profissionais de educação, interessados em processos de formação profissional e pesquisa, a partir de ambientes online que utilizam as TICs como vias de diálogo e ambiente de ensino/aprendizagem. O *chat* foi a principal interface de interação utilizada no curso, onde tivemos papel de aluna, pesquisadora e de moderação de um módulo. Propomo-nos

apresentar de seguida uma breve reflexão da experiência do uso desta interface para a docência na educação online.

3. Resultados: Chat, a interatividade da interface

Segundo o coordenador do curso, o chat, como principal interface do ambiente de aprendizagem, apesar de apresentar uma “desvantagem” que exige que todos estejam sincronizados ao mesmo tempo, por outro lado “permite um ambiente de interatividade interessante”, que considera fundamental para as suas propostas pedagógicas, tanto presencialmente quanto virtualmente, “pois você viu a partir do minicurso presencial e do curso *online*, que eu levo para um lado e para o outro, isso o *chat* permite”. Já no fórum, considera, que isso fica mais difícil de acontecer, embora também utilize bastante a lista de discussão.

O coordenador do curso socorre-se de Gracias (2003), para a fundamentação teórica da sua prática (Borba, 2004: p. 304), ao considerar que:

“... a sala de bate-papo é o principal suporte do curso a distância, serve como espaço de significação, defende que a internet colabora mais ainda para que a noção de espaço se plastifique, à medida que há uma nova noção de proximidade, baseada nas regiões de interesse dos participantes de um ambiente virtual”.

É nesse sentido que o “multiálogo” acontece. Por “multidiálogos” Borba (2004, p.304) entende:

“o acontecimento de diversos diálogos entrecruzados, como os ocorridos em salas de bate-papo, com os membros envolvidos em várias discussões, e um dado aluno “saltando” de um para o outro, ou participando de mais de um diálogo. É esta natureza da sala de bate-papo que modifica a natureza a produção do conhecimento”.

Observamos que as experiências anteriores adquiridas na docência presencial também são imprescindíveis para o êxito da docência *online*. Podemos ilustrar essa consideração por meio das colocações do professor (coordenador do curso) durante a entrevista:

As minhas primeiras experiências foram com aulas de recuperação, semiformal como professor substituto e depois no quarto ano eu assumi três turmas inteiras de professores de primeira a quarta série, as normalistas, vivia falta de professor e eles me contratavam a preço de banana com o dinheiro da caixa escolar, eu topava, pois eram aulas de matemática com professores de 1ª a 4ª série no RJ, na época, as normalistas. Na escola tinha aulas de matemática, eram aulas interessantes nos três anos do curso normal e nos anos subsequentes

elas dariam aulas para as crianças. Esta foi minha primeira experiência de nível formal na docência.

De outro lado, o que nos chamou a atenção durante a observação da prática do referido professor, durante um curso presencial sobre a docência, é que, segundo ele, na “... docência *online* não se deve reproduzir ou inventar práticas como na presencial, pois em algumas situações essas práticas exigem uma forma diferenciada”. Na perspectiva *online*, o docente precisa ir *além* dos saberes que convencionalmente já possui como saberes pedagógicos, fruto da experiência. Sobretudo, há necessidade de maior familiaridade com as tecnologias digitais.

Segundo Marco Silva que também relata a experiência em professorar um curso online (Silva, (2003b: p.65):

“o *chat* potencializa a socialização *online* quando promove sentimento de pertencimento, vínculos afetivos e interatividade. Mediado ou não, permite discussões temáticas e elaborações colaborativas que estreitam laços e impulsionam a aprendizagem”.

Educar *online* é trabalhar com a diversidade das idéias e a velocidade de informações e reflexões que circulam durante a aula, e neste ambiente é com o *chat* que a lógica comunicacional interativa todos/todos se faz presente, mais de que a do falar/ditar, na qual um fala e os outros só escutam.

Assim, poderíamos dizer que o *chat*, enquanto momento síncrono, ambiente virtual de aprendizagem e de uma pedagogia coletiva e colaborativa no ciberespaço, requer participação, bidirecionalidade e permutabilidade na comunicação, pois estas criam possibilidades para a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Esta pedagogia requer um novo pensar da relação professor/aluno e do conhecimento, impulsionando a superação da lógica do falar/ditar, própria da lógica da transmissão da mídia de massa que separa o emissor do receptor, por uma lógica comunicacional mais interativa, na qual emissor e receptor dialogam e são co-criadores da aprendizagem.

Assim, percebe-se que o ciberespaço e os ambientes que o compõem podem proporcionar uma outra perspectiva de relação professor/aluno, visto que, segundo Silva (2003a: p.263), “O professor construtivista é aquele que cuida da aprendizagem suscitando a expressão e a confrontação dos estudantes a respeito de conteúdos de aprendizagem.”

Alguns problemas na docência *online* são ainda evidentes, envolvendo sobretudo aspectos relacionados ao pedagógico e à avaliação das aprendizagens. Todavia, devemos salientar pela observação e avaliação desta experiência, bem como de outras similares, que a educação online (nas mais diversas modalidades de e-learning, desde a educação a distância, b-learning ao m-

learning), pode contribuir de forma significativa para a elaboração de práticas educativas mais interativas e emancipatórias.

4. Considerações finais

Estudar a docência *online* é perceber as suas implicações com a nossa história de vida pessoal e profissional. É dar abertura para compreender uma perspectiva de docência mais colaborativa, sustentada em princípios da interatividade e aspectos afetivos, éticos e políticos que transformam/formam o ser humano.

Com isso percebemos que a docência *online* reorganiza e potencializa os saberes da docência que são de ordem social. São os saberes da experiência, das histórias de vida pessoal e profissional, do pedagógico, tecnológico, afetivo, ético, estético, criativo e científico, sendo que a docência *online* cria possibilidades de interatividade com várias mídias, digitais e/ou não, permitindo formas híbridas, participativas e bidirecionais de construção/difusão do conhecimento, nas quais a colaboração e a coletividade se fazem presentes na prática educativa, modificando a lógica *um/todos* para *todos/todos*.

Assim, a docência *online* apresenta rupturas e possibilidades para a prática educativa, a saber:

- rompe com a lógica comunicacional do falar/ditar, *um/todos*;
- rompe com a educação bancária, a lógica disciplinar e individualizada;
- questiona a idéia de cursos de EAD fundamentados no instrucionismo;

Apresenta possibilidades quando:

- propicia ao professor o instigar pela pesquisa na internet de textos, *sites*, bibliotecas virtuais, abrindo possibilidades de navegar pelo incerto, sem itinerário predeterminado;
- requer do professor o domínio da língua escrita e, muitas vezes, uma linguagem mais clara, objetiva, sem muita prolixidade;
- requer familiaridade com as tecnologias digitais;
- favorece a ampliação dos saberes da docência, como saberes didáticos/pedagógicos, científicos e da experiência pela inserção do uso da tecnologia digital;
- a docência *online* se constitui enquanto espaço multirreferencializado, no qual o processo de ensinar/aprender se dá permeado de multiplicidade de profissionais, opções religiosas, sexuais, de gênero, de desejos, projetos, localidades e histórias de vidas;
- amplia a concepção de planejamento enquanto instrumento da prática pedagógica, pois reúne uma diversidade de profissionais, desde webdesigners, webroteiristas, *instructional designers*, analistas de sistemas, técnicos em informática, a profissionais da educação, como professores licenciados, pós-graduados e pedagogos (Santos, 2003);

- amplia a concepção de relação professor/aluno, sendo que estes são co-autores e parceiros no desenvolvimento das atividades e da aprendizagem, sugerindo, interagindo uns com os outros e apoiando-se uns aos outros nas dificuldades encontradas, de cunho pedagógico, tecnológico e científico.

Resumindo, podemos dizer que a docência *online* é um espaço multirreferencializado, no qual o processo de ensinar/aprender é permeado pela multiplicidade de profissionais, áreas de conhecimento, localidades, desejos, saberes e histórias de vida pessoal e profissional. A docência *online*, além de ser um conjunto de ações de ensino/aprendizagem realizadas pelos envolvidos na prática educativa *online*, é uma pedagogia fundamentada nos princípios da educação *online*, como conjunto de ações de ensino-aprendizagem por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência, que permitem a participação, a bidirecionalidade e a permutabilidade que constituem os pressupostos dessa pedagogia comunicacional interativa.

Rerefências

- Alves, L. & Nova, C. (Orgs.). (2003). *Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura.
- Alves, M. & Gewandsznadler, F (1999). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa* (pp. 129-178). São Paulo: Thompson.
- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- Barbier, R. (1985). *Pesquisa: ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Borba, M. (2004). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P. (1987). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Coulon, Alain. (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grande Enciclopédia Larousse Cultural, 1998.
- Giroux, Henry. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kincheloe, J. (1997). *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artmed.
- LÉVY, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORAN, J. (2003). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In S. Marco. *Educação online* (Org.) (pp. 39-50). São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S. & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

- Sacramento, M. (2000, jul./dez.). A Teoria dos Fractais e Etnopesquisa/formação de professores: Uma articulação possível? *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 9, n.14 , 99-104.
- Santos, E. (2003). Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In M. Silva (org.). *Educação online* (pp.217-230). São Paulo: Loyola.
- Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Silva, M. (2002). *Sala de aula interativa*. Rio de janeiro: Quartet,
- Silva, M. (2003a: jul/dez). Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 20, 261-271.
- SILVA, M. (2003c.). Criar e professorar um curso online: relato de experiência. In M. Silva (org.). *Educação online* (pp.51-73). São Paulo: Loyola.
- Schon, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.