



# O uso das tecnologias digitais na prática pedagógica: um projeto de formação e inclusão na educação a distância

## The use of Digital Technologies in Pedagogical Practice: a project of the formation and inclusion at long distance education

---

Ademilde Silveira Sartori<sup>1</sup>

ademile.sartori@udesc.br

Carmen Maria Cipriani Pandini<sup>2</sup>

carmen.pandini@udesc.br

Tânia Regina da Rocha Unglaub<sup>3</sup>

tania.unglaub@udesc.br

### ABSTRACT

The issue of this paper is in the context of public policy for developments of inclusive practices in schools. Within this context we highlight the pedagogical practice in intercultural perspective on which reflection intend to further knowledge about “ways of teaching” in schools, despite space and modality; which implies critical aspects for the integration of digital technologies to the teaching and learning process, intending development the inclusive and multicultural practice, respecting differences and equal rights. The proposed analyses becomes on the unveiling of a thread that gives the visibility to a process of consciousness of teachers and didactics limitation, to pursue the possibilities and trends of professionalization, a dialog whith the school reality, revealing the reframing of the Society Knowledge. This reflective practice intends to seek some answers to the challenges facing society in the twenty-first century, considering the new logic of education and pedagogical culture anticipating a new performance of teacher in formal and non-formal spaces of education.

Questo lavoro affronta possibilità di attivare politiche pubbliche per lo sviluppo di pratiche inclusive nelle scuole. In questo contesto viene introdotta la pratica pedagogica in prospettiva interculturale, come attività di riflessione e approfondimento delle conoscenze sui “modi di insegnare nelle scuole”, indipendenti dallo spazio e dalla forma dei diversi ambienti di apprendimento. Quest’ultimo elemento risulta, nella prospettiva delle autrici,

- 1 Dra. em Ciências da Comunicação. Diretora de Ensino de Graduação do Centro de Educação a Distância – CEAD/UDESC, professora da disciplina Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC.
- 2 Mestre em Educação e Cultura. Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC). Coordenadora do Curso de Pedagogia a Distância UDESC/UAB – Setor Desenvolvimento de Material Didático – UAB.
- 3 Dra. em História, Mestre em Educação. Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC) para as disciplinas de História da Educação e Prática de Ensino/Prática Pedagógica.

fondamentale per l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e di apprendimento, al fine di sviluppare una pratica inclusiva e multiculturale, nel rispetto delle differenze e pari opportunità. L'analisi proposta diventa occasione di visibilità di un processo di consapevolezza dei limiti degli insegnanti e della didattica; che consente poi di considerare le possibilità e le tendenze di professionalizzazione, in un dialogo con la realtà della scuola rivelatore delle problematiche imposte dalla Società della Conoscenza. Questa pratica riflessiva reclama risposte alle sfide del XXI secolo, considerando la nuova logica dell'istruzione e della cultura, e i nuovi ruoli professionali che gli insegnanti potrebbero ricoprire per l'educazione formale e non formale.

#### KEYWORDS

Pedagogical Practice. Digital Technologies. Distance Education. Inclusive pratica d'insegnamento; Digital Technologies, formação a distância, formação intercultural, integração scolástica.

### 1. Instituições formadoras e escolas em tempos de tecnologias digitais: uma introdução

As escolas, de modo geral, estão buscando uma saída pedagógica criativa e ousada para utilizar com eficiência os recursos que as tecnologias digitais disponibilizam, o que implica maior responsabilidade das instituições formadoras para o aproveitamento das oportunidades no sentido de melhorar a qualidade do ensino no País. Além de planejamento didático para o uso, faz-se necessário avançar na compreensão dos potenciais comunicativos de cada tecnologia, dos tipos de linguagens que comportam, da identificação dos padrões procedimentais que implica o manuseio, bem como da coadunação entre os objetivos educacionais e a escolha das tecnologias para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse sentido, é mister entender as características tecnológicas, a linguagem das tecnologias digitais utilizadas e as contribuições que estas podem dar a partir do planejamento da prática pedagógica de modo a criar ambiências comunicativas na escola (Garcia, 2006). Consideramos, então, as possibilidades técnicas, as interfaces, usos e interdiscursividade (Saldanha, Pacheco, 2010) e suas relações com a prática pedagógica na medida em possibilitam criar ambientes de aprendizagem também possibilitadores de comunicação e ampliação das oportunidades sociais.

Um ambiente de aprendizagem é um espaço que extrapola as condições físicas e se consolida na prática da construção de saberes e nas relações interpessoais, e isto se faz com a seleção coerente de conteúdos, das mídias e estratégias para atingir os objetivos do ensino. Considerando uma relação de interdependência com as múltiplas formas e interativas de comunicação articulando trabalho e pedagógico e vida, evidenciamos uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento que é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e de sua comunicabilidade. (Freire, 1996).

Neste contexto, cabe considerar que o advento de novas linguagens (Ferrari, 2010) trouxe notáveis transformações sociais e culturais ao século XX, levando Benjamin (2003) a entrever o surgimento de um novo *sensorium*, o qual se formou no bojo dos dispositivos comunicacionais trazidos pelas tecnologias digitais que remodelaram a apreensão e a socialização do conhecimento. São as linguagens que super-

tam os sentidos dados às mensagens trocadas nos processos comunicativos e, é por meio delas, que apreendemos o mundo. Isso exige uma postura política de inclusão digital ampliada tendo o educador como um ator central desse processo.

A prática pedagógica, bem como as situações ligadas às definições de políticas públicas para a educação faz parte dessa agenda e compõem o conjunto de decisões que se denomina planejamento educacional. Deste ponto de vista, um aspecto crucial é o lugar que se atribui às tecnologias e o uso dado à multitudine de linguagens disponíveis. É necessário indagar em profundidade, como formadores, sobre as prescrições acerca do ensino e sobre a promoção de políticas de uso das novas tecnologias nas distintas disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores.

É necessário, então, trabalhar pedagogicamente com os professores em formação, a capacidade de intervir na qualidade da aprendizagem dos alunos e identificar soluções que necessitem de sua intervenção, analisá-las e propor alternativas para solucioná-las. Não é mais possível uma proposta pedagógica focada em um único saber, descontextualizada da realidade educacional e social, dicotomizando a teoria e a prática e os valores do conteúdo científico – o uso crítico das tecnologias fazem parte deste posicionamento.

Duart e Sangrá (2000) afirmam que os recursos multimídia permitem a integração dos diversos atores do processo educativo, enquanto os meios criam as condições necessárias para a comunicação diferida no espaço e no tempo, entre os conteúdos e as diferentes realidades dos alunos. Os pesquisadores brasileiros Monteiro, Ribeiro e Struchiner (2007), por outro lado, nos alertam sobre a possibilidade de os dispositivos comunicacionais mais reforçarem as relações de poder do que favorecer a interação, consolidando ideias mais do que provocando o debate e a crítica. Nesse sentido, o uso de tecnologia parece resolver problemas, mas na realidade, se mal utilizados, os deslocaria para outros patamares de significação, configurando uma roupagem nova para velhas questões. Colocar em perspectiva a prática pedagógica articulada a essa problemática possibilita uma aproximação à questão da relação educação-inclusão-oportunidade.

As tecnologias digitais apresentam um potencial indiscutível no processo de ensino e de aprendizagem em que *video games* (Singer, Singer, 2007), celulares, computadores, redes sociais, entre outros, enriquecem as práticas pedagógicas além do que era possível conceber para o lápis, o livro impresso e o programa de televisão gravado e assistido em classe. Atualmente é também necessária uma alfabetização corporal, pois simuladores de realidade virtual exigem mudanças posturais, para jogar no WII precisamos nos movimentar. Convivemos com sensações digitais (Hillis, 2004).

Neste sentido, espera-se uma instituição formadora ‘sintonizada’ com seu tempo e preocupada em oferecer ambientes enriquecidos para atender a diversos estilos de aprendizagem (Pupo; Torres, 2009) saiba favorecer a cooperação e colaboração que combinam o trabalho individual com o coletivo no sentido de promover a capacidade processar e criticar novos conhecimentos tomando decisões, assumindo responsabilidades perante e com outros. Além disso, aproveitando as diferenças das potencialidades educativas, de linguagem e de manejo, extinguem-se, ou reduz-se, diferenças de capacidades, habilidades ou mesmo de capital cultural entre os alunos, uma vez que existiria possibilidades de desafiar, integrar, valorar, organizar, experimentar e construir o conhecimento por meio de diversas situações (Salgado, 2009). Aqui, o professor tem sua prática pedagógica desafiada, não apenas em dominar equipamentos e dispositivos de comunicação, mas para tornar o processo pedagógico possibilitador da crítica e da criatividade (Sancho, 2006). O maior problema, de

acordo com Kenski (2007) é integrar as tecnologias digitais de modo produtivo na escola e na prática do professor.

A Sociedade do Conhecimento se constitui, portanto, em oportunidade para que se possa lograr uma melhor qualidade na educação. Com a mudança paradigmática da educação, que deixou de ser concebida como centrada no ensino e passou a ser baseada na aprendizagem, na colaboração e construção coletiva, e, instigada pelas potencialidades das tecnologias digitais, a escola tem sido desafiada a responder às novas gerações de forma mais flexível, aberta, dinâmica e inclusiva.

Na mesma medida, é importante que a formação inicial prepare o professor à “aprendizagem de uma prática social que será permanente na vida do cidadão do século XXI, voltada à construção de uma inteligência coletiva” (Mello, 1999) e a uma prática interacionista. Essa interação instaura um processo de comunicação não linear e rompe com a relação tradicional do estímulo-resposta, apresentando-se como uma proposta de comunicação em rede, fomentando a metáfora de um rizoma, conforme propõem Deleuze e Guattari, (Kenski, 1998), que propõem um processo que alterna papéis, provoca diversas conexões, sugere heterogeneidade, multiplicidade de idéias e culturas possibilitando a interatividade genuína.

Partindo desta visão, o docente tem de mudar os métodos tradicionais, não somente as estratégias de ensino, mas também seu papel, o que implica em novas formas de comunicação, novas atitudes e posicionamentos. Para os estudantes, o uso das tecnologias digitais se apresenta como uma alternativa válida para a melhoria de sua formação e aprendizagem das competências básicas profissionais e cidadãs, que lhes permita integrar-se, e contribuir para a construção de uma sociedade mais humana e equitativa na medida em que se inserem de modo crítico, criativo e protagonista.

A meta dos professores, diante das políticas educacionais de inovação no País, é a rápida superação do papel de transmissores de informações para desenvolver uma prática pedagógica comprometida com a construção do conhecimento, aceitando que já não são os únicos detentores do conhecimento, e, percebendo que as tecnologias digitais já fazem parte da vida dos alunos de diversos modos.

Com o desenvolvimento de tecnologias integradas e cada vez mais potentes e abrangentes, crianças, jovens e adultos convivem com dispositivos de comunicação diferenciados, que possibilitam a comunicação e a coautoria na produção de mensagens. A publicação de blogs, a criação de comunidades no Orkut, a inserção de vídeos no *YouTube*, a oferta de material on-line são exemplos que já fazem parte da realidade de muitos estudantes. Os alunos de hoje necessitam pensar de forma criativa e reagir com competência, rapidez e inovação ao ritmo em que se modifica a base do conhecimento em nossos dias (Tapscott, 2010).

A instituição formadora tem a finalidade de favorecer aos docentes não só a atualização em consonância com as linguagens midiáticas que é onde reside o maior dos desafios aos professores no século XXI, mas também a construção de competências para “enfrentar os desafios que a profissão coloca à disposição para a realização das mudanças e o compromisso de assumir-se como sujeito do próprio trabalho controlando seu percurso de desenvolvimento profissional”. (Almeida, 1999).

O momento em que vivemos apresenta, portanto, um desenvolvimento tecnológico que amplia as possibilidades de comunicação e informação e alteram a forma de viver e aprender. Por esta “invasão” no cotidiano de nossos alunos é que cabe indagar sobre os aspectos envolvidos na prática pedagógica na instituição formadora, com propósito de gerar processos de análises e discussão sobre uso das tecnologias digitais e como estão se integrando em nossas escolas. Transcendendo a mera utilização para a elaboração de trabalhos práticos, é preciso pensar em como estes po-

dem se constituir dispositivos sócio-técnico-culturais para a construção de conhecimentos voltado à compreensão da sociedade em que vivemos e como intervir sobre ela de modo a solucionar os problemas e situações que a vida coloca.

As bases do projeto de formação inicial: o perfil do profissional e as exigências à construção do projeto educativo e social

Sintetizando as reflexões sobre as contribuições e tendências ditadas pelas tecnologias digitais à educação, cabe dizer que o projeto de formação do Curso de Pedagogia<sup>4</sup> a distância do Centro de Educação da Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) atua no sentido de formar um educador inserido em um contexto social amplo, na perspectiva crítico-social para desenvolver ações transformadoras, com vistas à melhoria da qualidade do ensino nos respectivos diversos locais de atuação. Prioriza conteúdos que auxiliam na análise e reflexão sobre o processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico-cultural brasileiro, bem como o uso crítico das tecnologias de informação.

Assim, o perfil do pedagogo a ser formado é o de um profissional preparado para a prática docente reflexiva, para uma gestão democrática dos processos educativos em espaços escolares e não-escolares, presenciais e/ou a distância. Sua atuação deve reunir habilidades para a observação, análise, planejamento, coordenação e avaliação dos diversos sistemas educativos e dos processos de ensino com o uso de diferentes tecnologias e abordagens. Este profissional deverá estar apto para produção e difusão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, bem como para assumir atividades de gestão e ensino em áreas emergentes do campo educacional.

Os estudantes de Pedagogia são desafiados, conforme orienta a Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia a “articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, compreendendo tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, proporcionando-lhes no processo formativo, possibilidades de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”.

O propósito dos estudos destes campos, seguindo as diretrizes é o de nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino, sem prescindir da formação contínua.

Neste sentido, o projeto busca não só favorecer aos docentes a atualização em consonância com as linguagens midiáticas que é onde reside o maior dos desafios aos professores no século XXI, mas construir competências (Mello, 2001) para mobilizar conhecimentos e valores em face de uma diversidade que é cultural e étnica, às

4 No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939.

necessidades especiais de aprendizagem, às diferenças entre homens e mulheres, de modo a ser capaz não só de acolher as diferenças como de utilizá-las para enriquecer as situações de ensino e aprendizagem em classe.

Para atender as exigências legais relativas à formação profissional o aluno do Curso de Pedagogia a Distância do CEAD (Projeto 1)<sup>5</sup> cumpriu, portanto, uma carga horária total de estágio de 495 horas realizadas ao longo do curso de forma interdisciplinar articulando ensino e pesquisa. A Prática Pedagógica/Prática de Ensino (PPPE), que inclui o Estágio Supervisionado de Ensino, foi desenvolvida ao longo do Curso, em 2 níveis: 1 Nível (1 e 2º ano do curso) e 2º. Nível (3º e 4º ano do curso) distribuídas em atividades integradoras para a compreensão do fenômeno educativo para a posterior realização da ação docente prática, como atividade final para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Como o Estágio não pode ser visto com um apêndice e os alunos em sua maioria atuam em escolas, as atividades das diversas disciplinas do currículo foram desenvolvidas articuladas à docência e à pesquisa e/ou as dimensões ligadas à educação não-formal, sendo que 30% (trinta por cento) da carga horária foi dedicada à educação não-escolar, conforme denominação do MEC. Neste sentido, as disciplinas ofereceram subsídio para uma formação integral, voltada às necessidades próprias do ambiente formativo, sem perder de vista o desenvolvimento das competências e habilidades básicas do professor nos diversos espaços educativos e com diferentes estratégias didático-pedagógicas.

Com revisões e atualizações baseadas nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o professor foi orientado a perceber os impactos da informação, da tecnologia e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias e das diversas culturas de aprendizagem existentes, como direito assegurado.

O direito de aprender é “possivelmente o direito mais importante dos tempos atuais” (Demo, 2002). Esta premissa nos faz pensar que um professor que se compromete com a sua atualização constante, possui maior senso de responsabilidade sobre a importância da aprendizagem de seu aluno e tem maiores condições de perceber o enfrentar os desafios das tecnologias digitais e da perspectiva interdisciplinar e globalizada do ensino.

Por isso, o objetivo central da formação de professores no CEAD é, também, criar condições para formar um profissional com perfil de pesquisador de sua própria prática, preocupado na resolução e/ou minimização de problemas, atuando sobre as situações por meio da problematização do cotidiano da escola, buscando compreender as dimensões que se estabelecem no seio das relações sociais, ultrapassando a mediatização da formação – seus conceitos e princípios e prática. Ou seja, a mera atividade técnica, para estabelecer um vínculo com a educação sob princípios que valorizam o currículo como processo, - um meio através do qual o professor aprenda a “arte de ensinar” mediante o exercício de seu próprio saber e construção de uma consciência crítica.

5 Em 2009, o projeto do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC passou por uma reformulação curricular, atendendo às novas recomendações e Diretrizes da CAPES/UAB, do Ministério da Educação e do Conselho Estadual de Educação para Cursos Superiores de Licenciatura a distância. Com ajustes da política e metodologia atendendo a legislação da modalidade a distância no País (Capes/UAB).

TABELA 1  
CARGA HORÁRIA DE FORMAÇÃO

Área de formação	Carga Horária
Habilitação - Séries iniciais do Ensino Fundamental	495 h
Habilitação - Educação Infantil	495h

Nível	Eixo do Exercício Profissional	Carga Horária
1o. nível (1o e 2o. anos)	Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão	90 Horas
	Prática Pedagógica/Prática de Ensino	150 horas
2o nível (3o e 4o anos)	Metodologia para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão	60 Horas
Carga horária Total		495 horas

Ou seja, não basta o aluno, futuro professor saber apenas o conteúdo, é preciso saber como ensinar e para quê ensinar. Parte-se da premissa que na atualidade, não é suficiente ensinar sob uma única vertente ou concepção porque a sociedade é plural. Para se tornar professor, além dos conhecimentos específicos da área da formação é essencial construir competências<sup>6</sup> (Coll, 1998; Morin, 2000; Perenoud 1999a; 1999b) e capacidades para construir e recriar diversas maneiras de ensinar em diferentes espaços, pois o grande desafio é “educar as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”. (Pimenta e Anastasiou, 2002, p.12).

Podemos destacar quatro componentes essenciais na política de formação dos professores para atuação na prática educativa no projeto de Pedagogia do CEAD: 1) A gestão pedagógica: a ênfase passa do ensinar para o aprender em função do novo perfil dos alunos e dos acessos à informação. 2) Acesso e Gestão da informação: selecionar as informações e trabalhá-las adequadamente utilizando-se de ferramentas e canais de comunicações eficientes. 3) A capacidade de formar redes: para trocar experiências, conhecimentos em várias áreas de conhecimentos, considerando diferentes culturas, com capacidade de análise crítica numa perspectiva de inclusão social. 4) Autonomia e liderança: com capacidades para mediar situações complexas e

6 Os documentos do MEC expressam que todas as diretrizes curriculares, da educação infantil ao ensino superior, sem exceção, utilizam-se da nomenclatura “competências”.

compreender as diversas formas de expressão tendo como perfil o professor líder e comunicador.

Esta perspectiva caminha na direção da nova lógica da sociedade da informação, que também requer que a prática esteja voltada para ações que potencializam o trabalho em grupo; que os projetos sejam interdisciplinares, com ênfase no processo e não no produto e onde o professor tenha um papel de mediador; que os planos de ensino sejam flexíveis e que seja considerada a dinâmica e o contexto da escola e que a avaliação seja diagnóstica e processual e que sirva para avaliação das atividades desenvolvidas pela instituição.

Considerando que “os conhecimentos não são o objeto de ensino, mas o resultado obtido na interação sociocultural, no confronto com a pessoa-realidade” (Pandini, 2008, p.140), as diferentes experiências e atividades problematizadoras baseadas nas tecnologias favorecem o aprofundamento de conhecimentos, teorias, conceitos, instrumentos e estratégias para uma formação coerente, vinculando a teoria e a prática no cotidiano do exercício do “ser aluno e “ser docente”.

Desse modo, se o papel da escola é o de garantir o acesso ao conhecimento de qualidade por parte de todas as crianças e jovens a fim de que se situem no mundo, a tarefa da escola é também inserir as crianças e os jovens, tanto no avanço como na problemática do mundo de hoje, através da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. (Pimenta, 1998, p. 50), bem como desenvolver princípios e atitudes de inclusão, solidariedade e responsabilidade social, ensinando-lhes os valores essenciais do viver em sociedade e isso deve ser feito desde à formação inicial, na instituição formadora.

O aprofundamento do debate sobre a formação de professores passa, portanto, necessariamente, pela discussão prévia das grandes finalidades da formação subjacente aos novos paradigmas e pela tomada de consciência quanto aos compromissos educativos, morais e políticos, envolvidos nas finalidades que se quer atingir, devendo serem explicitados previamente à criação de dispositivos particulares de formação. O estágio deve ser um momento de grande aprendizado e aperfeiçoamento por meio do diálogo, tendo como referência a reflexão e a ação contínuas, não sendo possível desvincular a prática das teorias e tendências pedagógicas do ensinar e do aprender. Estas estão irreversivelmente impregnadas da totalidade da vida profissional, mas devem passar constantemente pela revisão, não só dos conteúdos a serem ensinados e dos métodos utilizados, como também das práticas e da coerência entre o discurso da instituição formadora com a realidade das instituições escolares, com o projeto social vigente.

Considerada toda essa complexidade social, cultural e social que envolve o Brasil, os alunos em formação são orientados a construir seus projetos nas suas próprias escolas ou em espaços que tenham sentido para a sua vida e formação profissional. Estes são discutidos a partir das respectivas realidades, considerando as competências profissionais, a formação dos professores, com maior adequação às necessidades e características dos alunos e da comunidade envolvida.

## 2. Uma experiência de inclusão social: sentidos de uma prática de estágio e uma relação entre tecnologia e afetividade

O estágio curricular supervisionado é uma atividade acadêmica obrigatória e fundamental à obtenção da licença para o exercício do magistério e formação do pedagogo. Pode ser praticada em diferentes ambientes que oferecem atividades educativas, porém com ênfase na Educação Infantil e Anos Iniciais da Educação Básica. É acompanhada por professores “experientes”<sup>7</sup> da instituição formadora e da instituição acolhedora, devendo estar articulada ao movimento dinâmico da sociedade, com a prática e demais atividades acadêmicas, cumprindo o que expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, explicitadas na Resolução do CNE/CP N° 1/ 2006 determina que esta atividade acadêmica ocorra ao longo de todo curso, com a finalidade de assegurar aos futuros professores experiência para o exercício profissional.

O Estágio Supervisionado de Ensino tem por objetivo ampliar e fortalecer atitudes éticas, conhecimentos e competências sobre as maneiras de ensinar. Mas é também um processo para se verificar e provar (em si e no outro) a construção das competências exigidas na prática profissional dos formandos, especialmente quanto à regência.

O Centro de Educação da Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) considera “Campo de Estágio” qualquer instituição pública ou privada, organização ou órgão que desempenhe atividades sócio-educativas, e receba estagiários nos termos regulamentados pelo projeto pedagógico e normativas correlatas.

O Curso de Pedagogia a Distância no CEAD é voltado preferencialmente para professores leigos que estejam em exercício docente, mas também aos que querem seguir a função do magistério ou, ainda, aos que desejam compreender o pedagógico para exercer melhor a sua profissão. Neste relato tratamos do último caso, apresentando uma experiência vivenciada no Centro de Educação a Distância (CEAD/UDESC), que pode ser entendida como uma prática pedagógica social e inclusiva, com o uso das tecnologias digitais e uma grande pitada de afetividade. Trata-se de uma experiência de estágio supervisionado de um aluno cego e com dificuldade auditiva que viu no Curso de Pedagogia uma oportunidade para compreender melhor o mundo ao seu redor e poder contribuir com seus saberes no seu espaço de trabalho, mesmo com todas as suas limitações, ou talvez por causa delas, “enxergou” uma alternativa para dar sua contribuição a uma sociedade melhor.

O aluno, que trabalha no setor de radiologia, optou por desenvolver seu estágio em um espaço educativo chamado “Atendimento Escolar Hospitalar”, localizado dentro do Hospital Infantil Joana de Gusmão na cidade de Florianópolis. Para efeito do projeto, essa instituição passa a ser denominada “Instituição Acolhedora”, sendo o CEAD/UDESC definido como “Instituição Formadora”. O Hospital Infantil Joana de Gusmão disponibiliza um espaço educativo alternativo a crianças hospitalizadas e que necessitam permanecer ali por um longo período.

Há um amparo legal para constituição destes espaços escolarizados, conforme o expresso na Carta Magna que rege o nosso país, a Constituição Federal de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205: “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (...)”.

7 As professoras orientadoras de Estágio do Aluno Cego, foram a Profa. Carmen M.C.Pandini e a Profa. Ligia Mara Santos. Prof. Tânia Unglaub participou da banca final da apresentação do TCC.

Mas somente na década de 90 foram criadas leis específicas para a classe hospitalar que até então eram regidas pelo Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Dentre as Leis específicas podemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente, de outubro de 1990, em especial do capítulo 9 que trata do direito à Educação, seguida pela Lei dos Direitos da Criança e dos Adolescentes Hospitalizados, com a Resolução No. 41 de 13 de outubro de 1995, que em síntese destaca que em direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em sérvios ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas.

Amparados por lei e com apoio familiar, os alunos que frequentam as aulas na classe hospitalar são crianças com patologias graves, como câncer, queimaduras, traumatismos entre outras que estão na condição de internadas para receber tratamentos necessários a recuperação de sua saúde. Este fato gera intensa rotatividade de alunos naquela classe escolar, exigindo do docente muita paciência e dedicação frente ao imprevisto e inusitado. Não raro, as crianças nem chegam a voltar para casa, devido a patologia; cessam as aulas, junto com a vida... E, assim, como a família da criança é afetada com a dor da perda, o professor não sai ileso deste vínculo de afetividade. Entretanto, a missão deve continuar com sabedoria e força para si e para os que ficam – ele segue de tarefa em tarefa, de método em método, de estratégia em estratégia, de desafio em desafio cumprindo rigorosamente cada etapa de escolarização.

Na etapa inicial dessa atividade acadêmica, o estagiário foi apresentado à instituição acolhedora, mediante documento expedido pelo coordenador de estágio da IES, juntamente com o resumo da proposta pedagógica da instituição formadora, firmando um acordo de colaboração pedagógica e ética entre as instituições e seus envolvidos.

O Atendimento Escolar Hospitalar (AEH) do Joana Gusmão busca garantir às crianças internadas o desenvolvimento de atividades escolares durante o período que elas estão hospitalizadas. Elas realizam as tarefas que a escola formal envia e também trabalham de forma lúdica com conteúdos relacionados à ética, civilidade, inclusão digital, artes e outros saberes formativos de educação geral e integral. As atividades na classe hospitalar acontecem sempre no período da tarde, respeitando o funcionamento e a rotina do hospital. Segundo a legislação, a classe hospitalar deve favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas, possuir mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas, além de espaço ao ar livre para atividades físicas e lúdicas e pedagógicas.

Para o desenvolvimento das atividades há quatro ambientes preparados e adequados: um destinado a alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, outro para alunos do sexto ao nono ano do mesmo nível; o terceiro se destina à estimulação essencial; em um dos espaços funciona uma brinquedoteca. Há espaço ao ar livre para lazer, com exposição à luz solar, onde há um parque, com brinquedos infantis. As salas de aula são equipadas com computadores, materiais didáticos pedagógicos, livros e aparelhos que as crianças necessitam usar devido a sua enfermidade. Todas as turmas são bastante heterogêneas, tanto pelas características individuais, como pelo ano que frequentam em sua escola formal. O quadro docente conta com cinco professoras licenciadas em pedagogia que são responsáveis por esse programa educativo.

A instituição acolhedora, após realizar todos os trâmites legais, com base nos cri-

térios legais, éticos e profissionais, recebeu o aluno para o desenvolvimento da prática de estágio. Este processo inclui várias etapas a serem desenvolvidas pelo estagiário: a) Leitura (crítica) de Contexto e Ação/observação docente; c) Fundamentação Teórico-Metodológica; d) Organização e Planejamento da Ação Docente. e) Realização da Ação Docente (prática em sala de aula); f) Registros Reflexivos Contínuos; g) Seminário de Socialização e, h) TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

O estagiário elaborou o Projeto de Docência<sup>8</sup>, observando as diretrizes teórico-metodológicas da instituição formadora, considerando a proposta pedagógica da instituição acolhedora, visando manter a coerência do trabalho pedagógico. Com o desenvolvimento do estágio se “pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho (...) e a construção das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência”. (LDBEN 9394).

Todas as etapas do processo e orientações referentes ao Estágio Supervisionado ao aluno, que é cego, foram disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA/Moodle) e em material no código braile. O código linguístico expresso no AVA e no material impresso foi o português. O AVA-Moodle, por utilizar tecnologias digitais, é dinâmico e atrativo possibilitando inserção de recursos sonoros, neste caso, necessários ao desenvolvimento do conteúdo. As atividades são organizadas de acordo com uma arquitetura pedagógica interativa, para favorecer a aprendizagem significativa do educando, no sentido proposto por Marcos Silva (2009).

Como o código linguístico do ambiente virtual de aprendizagem e do caderno pedagógico está expresso de acordo com o alfabeto português para alunos videntes, foi necessário utilizar outras opções tecnológicas de mídia para o aluno ter acesso ao conteúdo, às discussões, reflexões e orientações sobre o saber escolarizado em virtude da limitação visual do estagiário.

O caderno pedagógico impresso e os materiais didáticos *online* foram modificados no seu formato pelo professor formador. O conteúdo não foi excluído, apenas adaptado e explicado para o caso de ilustrações, tabelas e gráficos para se tornar-se legível na mídia adequada para o aluno. Desta forma o texto ficou pronto para ser digitalizado e decodificado pelo sintetizador de voz, software *Jaws for Windows*<sup>9</sup>, e disponibilizado ao aluno para que o mesmo pudesse ter acesso ao conteúdo e a todas as orientações para a realização do seu Estágio, bem como produzir os seus relatórios.

O protagonista dessa experiência apropriou-se dos fundamentos teóricos da educação e da construção do ser docente, mediado pelos professores, utilizando as tecnologias disponíveis, mas não deixou de ter a relação da proximidade face-a-face em vários momentos com os seus formadores. Esta, sabemos, é própria do espaço presencial, mas de tempos em tempos o toque, o abraço, a mão no ombro e o incentivo são necessários à continuidade do percurso, que encontra muitas surpresas e

8 O Projeto de Docência se refere ao conjunto de ações que compõem o processo do Estágio Curricular e terá como base as disciplinas de *Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão, Didática, Planejamento e Currículo*, que fornecerão suporte teórico, assim como as demais Disciplinas do curso.

9 Essa tecnologia possui o sintetizador de voz interno e a placa de som do equipamento, que permite a leitura das informações, favorecendo o acesso a uma grande variedade de informação e aplicações de trabalhos educacionais ou empresariais. O JAWS também envia informações para linhas Braille. Este leitor de tela é multilíngue, e é considerado um dos mais muito populares do mundo.

também muitos desafios por todas as razões já explicitadas – das condições do aluno e também do campo de estágio.

Com a arquitetura pedagógica do curso, favorecida pela utilização das tecnologias apropriadas à política de inclusão, o aluno cego pode receber orientações, inserir as atividades solicitadas no AVA – Moodle e acompanhar os feedbacks. Todas as atividades e observações, os registros da leitura de contexto do ambiente escolar foram postadas pelo aluno no ambiente virtual como qualquer outro aluno vidente. Os retornos às questões e *feedbacks* foram sendo dadas pelo professor formador e pelo professor da instituição acolhedora no decorrer do processo; assim, o estagiário fazia suas reflexões e análises continuamente e processuais, que serviam à formação imediata e à construção de sua profissionalização.

Este processo pressupõe, em termos de desenvolvimento pessoal, segundo Nóvoa (1992), que educador e aluno interajam para que possam adquirir, progressivamente, maturidade emocional, equilíbrio contínuo das relações interpessoais, especialmente, as de professor-aluno. Esta relação de maturidade é, segundo o educador português, o ponto alto do processo de formação.

A função do professor é a de proporcionar condições para a aprendizagem do aluno, sendo que o processo de formação implica, segundo Moran (2000, p.24) “um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem”. Permanente – porque nunca acaba; paciente – porque nem sempre os resultados aparecem imediatamente e sempre se modificam e confiante quando temos uma atitude positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos, ressalta o autor.

Ao longo do processo, aprendemos que é preciso aprender a dialogar de uma maneira crítica com os fenômenos educacionais de modo que se consiga estabelecer as prioridades para realizar um planejamento que possibilite problematizar o cotidiano envolvendo os alunos e a produção de novos saberes. A atividade prática do professor deve ser percebida como fonte de conhecimento de experiências e de reflexão, integrando as competências, apreciando a própria habilidade no agir, dialogando com a própria ação e aceitando os desafios e dificuldades que esta provoca. Para Larrosa (2002, p. 24) “(...) o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” e o processo de formação implica, de acordo com Moran (2000, p. 24) “um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem”. Permanente - porque nunca acaba; paciente - porque nem sempre os resultados aparecem imediatamente e sempre se modificam e confiante quando temos uma atitude positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos, ressalta o autor.

Paulo Freire (1996) nos explica que a formação nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitos auxílios: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Citamos aqui também a sua “tutora” mais próxima – a mãe. Ela o acompanhava em cada ação e cada atividade, lia todos os textos e entendia cada propósito do processo... aprendeu com ele, o desafio de ser “professor” e o quanto é nobre em sua missão quando se tem vontade de “aprender a aprender, “aprender a conviver junto” e principalmente “aprender a ser”. (Delors, 1998).

Em sua casa, local da maior concentração de seus estudos em seu tempo e espaço, o aluno estagiário redigiu todo o trabalho em seu próprio computador, cujo teclado favorece a sensibilidade, por ter uma marcação (fenda) na tecla designada para as letras “F, J, P, Q”. Além da competência da digitação, acrescentada à disponibilização e utilização do software sintetizador de voz, o aluno “cego”, também contou com ajuda de uma “ledora vidente” leiga na função docente, mas proficiente no vo-

luntariado. Ela o apoiou na elaboração das atividades, na revisão dos relatórios que iam sendo gerados e em todo o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) que se originou de todo o processo de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado de Ensino.

Todas as etapas do estágio desde à leitura do contexto escolar, observação da realidade educativa, à atividade de ação docente prática, que o aluno desenvolveu durante o percurso acadêmico culminam no trabalho de conclusão de curso. Este trabalho foi socializado publicamente de forma presencial e avaliado por professores da área, na presença de todas as pessoas que caminharam com ele neste percurso formativo. Dos requisitos para obter a aprovação no Estágio curricular Supervisionado de Ensino, ele precisou ter:

- Ter presença obrigatória, registrada em fichas próprias nas orientações e reuniões referentes à Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado de Ensino.
- Ter realizado todas as etapas e possuir desempenho superior a 70/100.
- Preencher todos os documentos e relatórios parciais.
- Apresentar do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) até o final do último semestre, em data prevista no cronograma do Curso.

Quanto ao “Campo de Estágio” - Atendimento Escolar Hospitalar do Hospital Infantil Joana Gusmão de Florianópolis – foi uma escolha do estagiário. Ele se interessou em identificar os desafios, possibilidades e benefícios que esse trabalho educativo proporciona às crianças que ficam internadas naquele ambiente. Outro objetivo foi desenvolver o Plano de Ação Docente sobre os órgãos dos sentidos, “estimulando as crianças a reconhecer sua função no dia a dia, ao mesmo tempo buscou mostrar-lhes as alternativas para viver sem um deles” (Fadel, 2010, p. 17)

Esta relação entre vida cotidiana, experiência e educação pode ser verificada no desenvolvimento do trabalho do aluno quando descreve a sua realidade no objeto do seu estágio e na sua relação com a escola; na percepção da credibilidade que lhe foi dada quando se apresentou como diferente dos demais no processo. Então, na condição de formadores aprendemos muitas lições, inclusive que “aprendemos pela credibilidade que alguém nos merece (...), pelo estímulo, pela motivação de alguém que nos mostra o que vale a pena investir (...)” o processo de formação alcança os objetivos os saberes da experiência se misturam aos curriculares, profissionais e criam uma sinfonia suave.

Aos poucos vamos percebendo que ao construir referências e fundamentos sobre a prática pedagógica, é possível visualizar a importância da vida do aluno em relação à sua profissionalização no desenvolvimento de seus projetos educativos e a importância da valorização dos aspectos que os rodeiam, de suas necessidades e expectativas.

O estagiário em formação trabalhou com todas as áreas obrigatórias do saber escolarizado, relacionando-as aos objetivos da proposta de seu plano de ação. A professora regente da instituição acolhedora esteve presente em todo o tempo em que o estagiário desenvolveu o Plano de Ação Docente, na modalidade presencial. Foi acompanhado *in loco*, pelas professoras formadoras, que foram as docentes responsáveis pela supervisão do estágio.

Quando os alunos foram apresentados ao professor estagiário, os alunos internados não acreditavam que o estagiário era cego. Muitas vezes precisaram passar as mãos em frente de seus olhos para se certificar que ele não enxergava. Com o desenvolvimento das aulas, somado ao convívio com o “professor- estagiário”, compreen-

deram que embora ele fosse desprovido de visão, havia aprendido a conviver muito bem utilizando os outros órgãos dos sentidos, objeto de seu estágio.

Para desenvolver as atividades propostas em seu plano de ação, o estagiário utilizou recursos naturais como frutas, alimentos e flores para trabalhar o olfato e o paladar. Quando trabalhou com tato, visão e audição utilizou de forma lúdica livros em Braille, recursos tecnológicos com multimídia, tecnologia digital, jogos, imagens e sons, tanto online quanto offline. Para isso utilizou os computadores instalados na sala de aula do próprio local do estágio. Também colocou vendas nos olhos das crianças e realizou várias brincadeiras como gata cega e outras. Outras vezes os levou a manusear os livros em Braille e a utilizar o computador com os olhos vendados para perceber a sensibilidade tátil e auditiva, observando as possibilidades do uso de equipamentos tecnológicos com competência e precisão, mesmo sem ver. Também puderam compreender que as tecnologias digitais são possibilidades de conhecimento, diversão e aprendizagem significativa para todos.

Para concluir esta narrativa de formação e de vida podemos dizer que os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. (Tardif e Lessard 2005, p. 38) e que conhecimento se dá no processo de interação e de comunicação com os outros e com o mundo e por isso se aprende. E se aprende com mais significado quando “temos interesse e necessidade, quando percebemos os objetivos, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis” (Moran, 2000, p. 23).

## Conclusões

Tendo em vista a Sociedade do Conhecimento (Castells, 2003), para implementar práticas pedagógicas que possibilitem mudanças qualitativas na educação, é necessário compreender os papéis que jogam as tecnologias digitais na construção de ambientes e dispositivos pedagógicos. O processo precisa estar sintonizado com a base sócio-técnica de nossa sociedade, o que ativa as matrizes culturais e abre perspectivas para a educação. O avanço das descobertas científicas e tecnológicas impõe mudanças radicais no ambiente educacional (Kenski, 2010, p. 92) e as instituições precisam, então, pensar em aprendizagens combinadas às estratégias aplicadas aos cenários virtuais para o enfrentamento desses desafios, perseguindo as metas traçadas para a formação de professores para atender as demandas e necessidades da educação escolar e não-escolar.

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve em um processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc.) e em um processo de *ir sendo* (os projetos, ideia de futuro, teorias e práticas), o professor em formação precisa ser preparado para construir competências necessárias para ser professor. Ter ou desenvolver uma experiência, significa ser transformado pelo que realizamos. (Larossa, 2002). Em não havendo um modelo único ou certo a ser seguido, nem perfil ou estereótipo profissional ideal, a referência para a formação inicial é o exercício profissional tendo como foco uma prática reflexiva.

Na instituição formadora é necessário pensar em um modelo formativo que articule conhecimentos de teoria e aplicação prática, capacidades de lidar com o processo de modo a atender às exigências próprias do fazer educativo, acreditamos que é preciso oportunizar ao futuro professor, desde o início da formação: a) vivenciar o ambiente institucional escolar e não-escolar, como “ator, construtor e colaborador”

do seu processo formativo; b) uma formação pautada em aprendizagens da docência como base do conhecimento profissional para “aprender a ensinar” e diálogo com as linguagens midiáticas; c) construção de competências que favorece adquirir conhecimentos, produzi-los, difundi-los e atualizá-los, aplicando-os em diferentes situações, com os objetivos a que se destinam. (em todos os contextos);

E, por fim, é importante dizer que um projeto formativo consistente desenvolvendo uma prática socialmente comprometida, com reciprocidades entre professor/aluno, numa perspectiva dialética e crítica do processo de formação e escolarização.

### Riferimenti bibliografici

- Almeida, Maria Isabel de (1999). Os professores diante das mudanças educacionais. In Bicudo, M.A.V. e Silva JR. C.A. (org.), *Formação do Educador e Avaliação Educacional* (vol. 3 - pp. 249/262). S. Paulo: UNESP.
- Benjamin W. (2003). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. México: Itaca.
- Brasil. *Constituição Federal*, de 05 de outubro de 1988. Atualizada com as Emendas Constitucionais Promulgadas.
- Brasil. *Lei 8069*. Estatuto da Criança e do Adolescente. de 13 de julho de 1990.
- Brasil. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2011.
- Brasil. *Parecer n. 5*. Conselho Nacional de Educação. de 13 de dezembro de 2005. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em 10 de agosto de 2011.
- Brasil. *Resolução CNE n. 1* do Conselho Nacional de Educação., de 15 de maio de 2006. In: Resoluções do CNE. Conselho Pleno (CP 2006). Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/pesquisa/pesquisaresultado.jsp>>. Acesso em 18 julho 2011.
- Castells M. (2007). *Sociedade em rede*. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v.1.10ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Coll César et alii (1998). *Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa M. V. (2009). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina. 1. Ed.
- De Uma (1991). Problemática Do Saber Docente. Teoria E Educação Nº 4, Porto Alegre: Pannônica.
- Delors J. (1996) (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez/Unesco/Mec.
- Demo P. (2002). Professor e seu Direito de Estudar. In: Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue B. (Orgs.). *Reflexões Sobre A Formação de Professores*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Duart J., Sangrá A. (2000). *Educar en red. Internet como recurso para la Educación*. Barcelona, España: Universitat Oberta De Catalunya.
- Fadel F. H. (2010). Trabalho de conclusão de curso: *relatório final de estágio*. 58p. Trabalho de Conclusão de Curso [TCC]. (Curso de Pedagogia a Distância) Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis/ SC.
- Ferrari P. (2010). *A força da mídia social. Interface e linguagem*. São Paulo: Factash.
- Freire P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García F. G. (2011). *De la convergencia tecnológica a la convergencia comunicativa en la educación y el progreso*. 19 p. Revista Ícono14. Revista de comunicación y nuevas tecnologías. Pagina web: [Www.lcono14.Net/Revista](http://www.lcono14.net/Revista). 2006. Acesso Em: 18 De Março De 2011.
- Hillis K. (2002). Tecnologias da realidade virtual: elementos para uma geografia da visão. In *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, n. 17, abril 2002, quadrimensal.
- Kenski V. M. (2007). *Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

- Kenski V.M. (2010). Tecnologias e ensino presencial e a distancia. 29. ed. Campinas: Papirus.
- Kenski V.M. *Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente* Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 58-71, Brasília.
- Larossa J. (2002). Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, no. 19, Campinas, SP: Autores Associados. pp. 20-28.
- Mello G. N. de (2001). *Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical*. São Paulo em Perspectiva. Jan./Mar. 2001, vol.14, nº 1. p. 98-110
- Mello G.N. de (1996). *Autonomía de la escuela: posibilidades, límites y condiciones*. Revista Latinoamericana De Innovaciones Educativas, Buenos Aires: v. 8, n. 22, p. 11-46, mar.1996.
- Monteiro D. M., Ribeiro V. M. B., Struchiner M. (2007). As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101.
- Moran J. M., Maseto M. T., Berhens M. A. (2003). *Novas tecnologias e mediação Pedagógica*. 6ª. Ed. Campinas: Papirus.
- Morin E. (2000). *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Pandini C.M.C. (2008). *Didática I*. 2ª. ed. Unisul: Florianópolis.
- Perrenoud P. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud P. (1999b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pimenta S. G., Anastasiou L., Das G. C. (2002). *Docência No Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta S.G. (1998) (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta S.G.(1998). Projeto pedagógico e identidade da escola. *Revista Educação e Formação*. UNITAU.
- Pupo E. A., Torres E. O. (2009). Estilos De Aprendizaje Y Sus Modelos Explicativos. *Revista Estilos De Aprendizaje*, 4, Vol. 4. Disponível Em: [Http://www.uned.es/Revistaestilosdeaprendizaje/Numero\\_4/Artigos/Lsr\\_4\\_Octubre\\_2009.Pd](http://www.uned.es/Revistaestilosdeaprendizaje/Numero_4/Artigos/Lsr_4_Octubre_2009.Pd)
- Sacristán J. G. (1995). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto.
- Saldanha A. P., Pacheco D. (2010) (Orgs.). *Intermídia, Mídia. Mediações E Miatizações*. Maceió: Edufal.
- Salgado C. P. (2009). *Las Tic: Una Reflexión Filosófica*. Barcelona: Laertes.
- Sancho J. M. (2006). *Tecnología Para Transformar La Educación*. Madri: Akal.
- Silva M. *Sala De Aula Interativa: Educação Presencial E A Distância Em Sintonia Com a Era Digital e com a cidadania*. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.pdf>
- Silva M., Santos E. (2009) (Orgs.) *Avaliação Da Aprendizagem Em Educação Online: Fundamentos Interfaces e Dispositivos Relatos De Experiências*. São Paulo: Edições Loyola.
- Singer G. D., Singer J. L. (2007). *Imaginação E Jogos Na Era Eletrônica*. Porto Alegre: Artmed.
- Tapscoot D. (2010). *A Hora Da Geração Digital*. Como Os Jovens Que Cresceram Usando A Internet Estão Mudando Tudo, Das Empresas Aos Governos. Rio De Janeiro: Agir Negócios.
- Tardif M., Lessard C. E. Lahaye L. *Os Professores Face Ao Saber*. Esboço