

# **CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO.**

Valter Pedro Batista, Mestre, FAC. SUMARÉ/SEE-SP

Lucila Pesce, Doutor, UNIFESP

## **RESUMO**

O presente artigo é consequência da finalização de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, onde numa abordagem qualitativa desenvolveu-se um estudo de caso educacional. Tomou-se por objetode investigação a ação formativa que aconteceu no interior de uma escola da rede pública estadual paulista, ação essa que foi denominada curso “Cibercultura e prática docente”. Nosso objetivo foi o de investigar em que medida essa ação formativa contribuiu para o empoderamento dos professores dessa unidade escolar, como autores da sua prática docente. O referencial teórico emerge em meio aos seguintes campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e cibercultura; formação de professores destacando a formação continuada em serviço *in loco*; empoderamento freireano. A análise documental das atas que estruturaram o desenvolvimento das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do curso em tela, a análise estatística descritiva dos dados objetivos do questionário estruturado e a análise temática de conteúdo dos depoimentos de professores, nas entrevistas semiestruturadas erguem-se, como aporte metodológico. Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que o curso contribuiu para o empoderamento dos professores pesquisados, mediante aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco*, em que tais professores se situem como autores de sua prática docente. Restam dois desafios: ampliar a fluência tecnológica dos docentes, bem como a leitura crítica dos estruturantes tecnológicos, percebendo sua potência e suas contradições, no campo da educação; ampliar o tempo de formação continuada dos docentes, com o aceno de que tal desafio extrapola o âmbito de ação imediata das unidades escolares, por resvalar as questões afeitas às políticas públicas de formação de professores. Os limites da pesquisa são característicos do estudo de caso: em termos de generalização, poder ser transposto somente a circunstâncias semelhantes. Em convergência com o apontado na revisão de literatura, a discussão de resultados aponta a necessidade de as políticas públicas de formação continuada de professores da educação básica estabelecerem uma relação mais dialógica com esses profissionais da educação, ao pensar em formações respondentes às reais demandas dos professores.

**Palavras-chave:** educação e cibercultura; formação continuada de professores em serviço; empoderamento.

## **Introdução**

O presente artigo apresenta uma pesquisa em educação realizada em nível de mestrado, na Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, que contemplou a investigação acerca das contribuições e dos desafios de um curso de formação continuada em serviço realizado nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), em uma escola pública da rede estadual paulista, voltado ao empoderamento freireano desses professores, como autores da sua prática docente no contexto da Ciberultura. A aludida formação foi denominada curso “Ciberultura e prática docente”.

A revisão de literatura foi desenvolvida como condição para a composição do cenário no qual o trabalho se insere em diálogo com outras produções acadêmicas do campo. A contextualização do tema de pesquisa emerge da trama teórica acerca de três campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e Ciberultura; formação de professores (com destaque para a formação continuada em serviço *in loco*); empoderamento (na acepção freireana do termo).

Este quadro teórico de referência, juntamente com a caracterização do *corpus* de análise, dos sujeitos da pesquisa e da metodologia de investigação, melhor contextualizam a análise, a discussão dos resultados e seus possíveis desfechos.

### **1. Contextualizando o cenário de pesquisa: a revisão de literatura**

A revisão de literatura se constituiu como ponto de partida para seguirmos adiante, pois entendermos como nossa pesquisa se insere no campo de conhecimento, assim como o que ela poderia trazer como contribuição e desafio se tornou fundamental. Assim, o recorte temporal se impôs como condição *sine qua non* para o fortalecimento de nossa análise, pois amparados pelo conceito de Ciberultura, evidenciamos que o campo de pesquisa sobre a formação continuada de professores nesse contexto teve maior concentração a partir de 2004. Então, a década a partir de 2004 tornou-se nosso foco de atenção, pois data dessa época o surgimento da Web 2.0, onde o internauta passa de mero leitor a coautor das informações veiculadas no ciberespaço, abandonando sua posição de leitor e ou consumidor de informações, tão somente, como até então se situava, tendo por base as características da Web 1.0. Portanto, sendo objetivo dessa pesquisa verificar em que medida o curso “Ciberultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento freireano dos professores como autores de sua prática

pedagógica, é certo que nosso olhar para esse recorte temporal era absolutamente necessário.

O trabalho de revisão da literatura centrou-se em dados obtidos com as palavras-chave: Banco de Teses – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), Periódicos, Domínio Público, Artigos SCIELO – *Scientific Electronic Library Online* - (Biblioteca Eletrônica Científica Online), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT 08 – Formação de Professores, GT 16 – Educação e Comunicação). Notadamente, a formação de professores é tema recorrente nas pesquisas na área da educação. Na esteira do pensamento do filósofo Gaston Bachelard (1996), que nos colocamos nesta mesma direção: estamos num processo de construção teórica, no confronto com ideias plurais.

Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial. (BACHELARD, 1996, p. 14)

Sem entrar em pormenores, dado o limite do presente texto, a revisão de literatura fez emergir que a formação de docentes, seja inicial ou continuada e, ainda em serviço está sempre relacionada a uma área do conhecimento e/ou a algum componente curricular, a aspectos da prática docente em sala de aula, ao cargo e/ou à função na estrutura organizacional escolar ou, ainda, vinculada a alguma política pública implantada ou em implantação, em atendimento a preceitos legais.

O amplo escopo dos estudos e pesquisas nos permite inserir novas reflexões sobre a formação continuada em serviço dos professores, ampliando os olhares. Apesar da abrangência temática verificada, tais como a formação de professores no interior dos espaços/tempos para o trabalho pedagógico coletivo, as pesquisas observam as resistências às formações, já que implicam a mudança da prática pedagógica, a partir da compreensão das novas configurações econômico-sócio-culturais. As pesquisas visitadas também sinalizam a necessidade de políticas públicas que contemplem a formação continuada, na perspectiva da valorização do trabalho docente, como forma de enfrentamento do processo de precarização docente, na recondução da docência como atividade intelectual capaz de prover a formação integral do ser humano. Outro aspecto desvelado diz respeito à relação da docência com a Cibercultura e todos os componentes das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como estruturantes da formação continuada dos professores, na contemporaneidade.

O trabalho de revisão de literatura como possibilidade de diálogo com o campo de pesquisa, fortaleceu a ideia de que a formação dos professores deve ser tema fulcral para todo o processo de educação, seja inicial, continuada, em serviço na própria escola ou em outros espaços fora dela.

Desse fecundo diálogo, evidenciou-se a premência de que haja políticas públicas específicas para a formação continuada dos professores e que essas sejam pensadas a partir das experiências dos docentes, face às múltiplas vozes que ecoam nos mais recônditos lugares e, sobretudo, que as políticas públicas permitam processos contínuos de formação, que não sejam limitados e atrelados aos mandos e desmandos de governo. Oxalá possam ser políticas de Estado, como forma da manutenção de continuidade.

Portanto, nossa pesquisa visa a contribuir para os estudos do campo, marchando em direção à reflexão sobre formação docente continuada em serviço, em um horizonte que situe a materialidade histórica da escola, como instância primordial, na demarcação das necessidades, frente à formação dos professores. Desse modo, o estudo pretende constituir-se em reflexão sobre as possibilidades e as limitações da Ciberultura, na prática pedagógica, na construção do conhecimento, na constituição da docência emancipada e autoral.

## **2. Contextualizando a trama teórica**

O entrelaçamento de algumas ideias nos leva a enxergar a trama teórica contextualizadora de nossa pesquisa, constituindo-se no marco teórico que ampara nosso olhar acerca da natureza do fenômeno que objetivamos compreender.

No atual momento, as políticas de formação de professores estão na pauta das discussões quando o assunto é educação; isso é corroborado pelas pesquisas já citadas no levantamento que realizamos na revisão de literatura. Especificamente, nesse ínterim, o tratamento dispensado a essa temática é a percepção de que o uso indiscriminado das TDIC seja o remédio para os problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público, quando o assunto é formação continuada dos professores em serviço. Formação essa que deveria ser pensada não como mera resposta ao mercado produtivo capitalista, mas sim como capaz de favorecer a autonomia dos professores, no exercício da profissão, desbaratando o negro véu do processo de precarização, no exercício desse trabalho. E é nesse sentido que tomamos por empréstimo as palavras de Marin (1995), para situarmos a amplitude conceitual de

educação continuada, como propulsora de empoderamento e docência autônoma, provocando a evolução de uma consciência profissional ingênua para a consciência crítica.

Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada. (MARIN, 1995, p. 19)

Ainda, focalizando a contextualização teórica, nossa pesquisa traz à tona o ideário do neoliberalismo como pano de fundo para a concepção de políticas públicas educacionais vinculadas às orientações de organismos multilaterais, nomeadamente as provenientes das reuniões promovidas pela UNESCO<sup>1</sup> e capitaneadas pela CEPAL<sup>2</sup>, onde especificamente na Reunião acontecida na cidade boliviana de Cochabamba (2001), a recomendação aos países membros foi a tomada de cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, incorporando especial atenção à formação inicial e continuada, à introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais e à reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho.

Ora, para que avancemos na tecitura dessa trama, precisamos entender que vivemos em meio a grandes mudanças, que trazem ebulição aos processos sócio-econômico-político-culturais vigentes, que repercutirão nos processos de educação, culminando com a necessidade de levarmos os professores a repensar o desafio da docência nesses tempos. Para tanto, a formação continuada dos professores deve alicerçar-se na Cibercultura: ambiente cultural contemporâneo, fortemente marcado pelas tecnologias digitais, onde as relações sociais se engendram numa nova forma de comunicação e de aproximação entre as pessoas de todo mundo, o que provoca uma

---

<sup>1</sup>A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em [www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/](http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/)

<sup>2</sup>A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações. Desde 1948 a CEPAL contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Disponível em [www.onu.org.br](http://www.onu.org.br)

séria reflexão, por parte dos docentes, frente ao cotidiano da escola, fazendo-os buscar a ressignificação da sua prática e, nesse movimento, pensar nos limites e nas possibilidades de uma didática respondente às demandas dos sujeitos sociais desse novo tempo. Na medida em que, na Cibercultura, a constituição das subjetividades é perpassada pela complexa realidade universal não totalizante, esse movimento é imprescindível, como assinala Lévy (1999), pois o universal abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxais, sem lugar nem tempo claramente definíveis.

A trama teórica ainda percorre fatores importantes, como pensar a formação dos professores numa dinâmica que acentue a construção da autonomia docente, pois, segundo Nóvoa (1999), essa é uma característica fundamental para a promoção da dignidade e da valorização social desse profissional da educação.

E é nessa perspectiva de valorização social que assumimos a ideia de empoderamento freireano, à contramão do empoderamento individual, que pode resultar em isolamento frente aos outros, isso porque a conscientização envolvida no processo de empoderamento - defendido por Freire e Shor (1986) e acolhida nessa pesquisa - funda-se na atenta leitura de mundo, que afasta a ingenuidade e colabora com a construção de um diálogo crítico com a realidade, para que nela possamos agir e transformá-la. Em suas palavras:

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE e SHOR, 1986, p. 207).

O empoderamento freireano concentra-se num processo coletivo, em um movimento em que a interação dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo transponha a consciência ingênua em crítica. As palavras de Baquero (2012) corroboram com nossa visão.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181)

### **3. Contextualizando os caminhos: a metodologia**

No que diz respeito ao tipo de pesquisa qualitativa, a opção pelo estudo de caso educacional fundamenta-se no fato de que, nos interessa a compreensão da ação educativa, como nos ensina Stenhouse (1988, *apud* André, 2005).

Para a realização dessa pesquisa, nossa atenção recai sobre os docentes e sua prática, particularmente a partir do processo de formação continuada em serviço *in locorealizado* nas reuniões de ATPC de uma escola pública da rede estadual paulista, voltado ao desenvolvimento do curso “Cibercultura e prática docente”.

A coleta de dados contemplou as atas das reuniões das ATPC, as respostas ao questionário estruturado aplicado aos docentes participantes do curso em tela, bem como o discurso proveniente das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que aderiram à investigação e se tornaram os informantes-chave da pesquisa.

A análise documental, proveniente das atas das ATPC, não se configura como central para o estudo, mas coloca como pano de fundo a intencionalidade do grupo gestor, no que tange ao processo de sensibilização dos envolvidos nas ações formativas, para que percebam a necessidade do diálogo como condição de construção de um caminho coletivo, em convergência com as características da formação dialógica inerente ao empoderamento freireano do grupo.

Da análise estatística descritiva das respostas ao questionário estruturado, realizada mediante levantamento e interpretação de gráficos e tabelas, emerge com força a realidade da estabilidade do corpo docente na unidade escolar em tela, como fator facilitador da interação entre os profissionais; dessa interação, o diálogo é a face mais proeminente, em direção ao empoderamento freireano e à autonomia docente.

Na análise temática de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999) emanada das falas dos professores entrevistados, a opção foi pela técnica de emparelhamento, na qual os dados recolhidos são associados, por meio de comparação, levantamento de convergências e divergências e, sequencialmente, categorização.

### **4. Análise dos dados e discussão dos resultados**

A escola pública, palco desta pesquisa tem características interessantes, para além de sua localização privilegiada, conta com grupo gestor de longa data, com um corpo docente composto em sua maioria por professores efetivos e com cerca de 80%

com pós-graduação *lato sensu*. É justamente entre esses docentes que buscamos os sujeitos dessa pesquisa. Apresentado aos docentes um questionário estruturado, entre os respondentes selecionamos, por critério de adesão, os participantes da entrevista semiestruturada que se consubstanciou em material para a análise que segue. Assim, como tentativa de descortinar a realidade instaurada pelas ações formativas do curso “Cibercultura e prática docente”, a análise temática de conteúdo amparou-se em duas categorias: A) Cibercultura e formação docente continuada em serviço; B) Cibercultura, empoderamento freireano e prática docente autoral.

No que tange à categoria A, os entrevistados apontam o espaço do ATPC como enriquecedor, como conquista importante para a formação continuada, vejamos o que nos fala a Profª Maria do Carmo<sup>3</sup>:

Isso. E, além disso, tendo essa oportunidade de incluir realmente nas nossas aulas, e vislumbrar até o aluno já inserido nesse processo. Então para ele ter um espaço a mais de aprendizado, nós um espaço a mais de transmitir conhecimento. Porque 50 minutos em sala de aula se torna um tempo curto, para tanto item que a gente precisa passar para eles. Então nessas aulas, vou dizer aulas que a gente teve na ATPC, vou chamar de aula mesmo, foi enriquecedor, enriquecedor. (Profª Maria do Carmo)

O curso Cibercultura e prática docente, que aconteceu em ATPC, e que provocou um diálogo fecundo capaz de promover a socialização entre os pares, como processo para o aprendizado da profissão docente se coaduna com as ideias defendidas por Tardif (2000).

Na verdade, eles (*os professores*) terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p.20)

A falta de fluência tecnológica também foi citada e as ATPC se constituem como momentos propícios à formação que eleve essa fluência, de modo gradual:

Eu vejo que muitos professores deixam de realizar cursos oferecidos pelo Estado, pela Escola de Formação - a EFAP - justamente por não terem esse domínio pleno da utilização do computador. Quando fala que é um curso a distância, muitos professores já são arredios com relação a isso, deixam de fazer o curso por causa disso. [...] Então é uma característica dos professores da rede estadual a dificuldade de acesso a essa tecnologia. Eu acho que quanto

---

<sup>3</sup>Em obediência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que anuncia a garantia de confidencialidade das identidades dos entrevistados, os nomes dos sujeitos de pesquisa seguem identificados com o primeiro nome de alguns dos fundadores da Academia Paulista de Educação. Os nomes dos fundadores da Academia Paulista de Educação, utilizados para identificação dos sujeitos de pesquisa são: Aquiles Archero Junior, Zenaide Vilalva de Araujo, Mathilde B. d’Almeida Bessa, Alberto Rovai e Maria do Carmo Godoi. No corpo do texto são citados apenas os primeiros nomes.



mais a gente tiver essa formação na prática, mais benéfico vai ser. (Prof. Alberto)

A percepção da formação continuada em serviço *in loco* como instância respondente às circunstâncias da escola onde atuam foi comparada com a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria da Educação. Pelo escopo macro, essa segunda instância de formação não responde às circunstâncias da escola como a primeira. Daí os professores terem apontado a formação continuada em serviço *in loco* como importante aspecto de complementaridade na formação continuada.

Acredito que há uma relação... O **[curso, grifo nosso]** feito pela Secretaria de Educação traz algumas sugestões de atividades de como você deveria trabalhar. E aqui [ATPC na escola, grifo nosso] também, favorece como trabalhar com tecnologias, então dá para relacionar os dois. Aqui mais com aspectos de ensino aprendizagem de modo geral e aqui usando tecnologia, tentar usar os dois para haver essa relação. Agora o que falta um pouco seria talvez, como você falou, mais tempo pra se reunir em grupo horário para discutir, como fazer essas integrações talvez, esses momentos de integração seriam muito importantes se fosse possível. (Prof. Aquiles)

Em relação à categoria B, as entrevistas apontam a emergência do conceito de empoderamento freireano, pois citam a troca de experiências e a ampla discussão entre os pares como elementos favorecedores da construção de uma prática pedagógica mais autoral. Assinalada essa perspectiva autoral notamos, como adverte Pretto (2012), a percepção do empoderamento dessa classe trabalhadora como instância fundamental para situar o professor no centro do processo educativo. Estar no centro do processo educativo, por sua vez, é se colocar como autor de sua prática.

Eu acho que sim **[houve melhoria na compreensão dos problemas vividos por ela ou por seus alunos, grifo nosso]**, porque a partir do momento que está em sala de aula e usa só a lousa e o giz, você limita o conhecimento do aluno, e também limita o seu conhecimento. Uma vez você ampliando isso, através da tecnológica auxilia o aluno, complementa o aluno porquê de repente, você está dando uma aula e ele a recebe de uma forma. E entrando com o auxílio da multimídia, auxílio do Moodle, ele vai complementar aquilo que talvez você tenha se dispersado no momento de dar aula. [...] Nós que abastecíamos **[o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle - utilizado na escola, grifo nosso]** com figuras, com vídeos, com vídeos aulas, com exercícios complementares, onde também tinha essa parte de interagir aluno. (Profa. Zenaide)

## Considerações finais

Nosso olhar para a formação continuada dos professores provém da necessidade instaurada pela Cibercultura, pois a reconfiguração das relações sociais nesse espaço nos impulsiona a rever o papel do professor, que, para além da disseminação do

conteúdo específico de sua área de conhecimento, precisa revisitar seu papel social, como intelectual e promotor de cultura. Isso porque, o acesso irrestrito às informações, no ambiente Cibercultura, coloca em destaque a função formativa do professor, para além da esfera informativa. A partir dessa perspectiva, a presente pesquisa objetivou verificar em que medida o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento (freireano) de um grupo de professores de uma escola da rede estadual paulista, como autores da sua prática docente.

Para tanto, a pesquisa, desenvolvida com abordagem qualitativa, fez uso do estudo de caso educacional para aproximar-se da realidade na qual um determinado grupo de profissionais atua. Focalizando a formação continuada em serviço, foi privilegiada aquela formação proveniente das circunstâncias de contexto da prática desses docentes, no *lócus* da atuação profissional: a escola. As ações formativas nas ATPC, relativas ao curso “Cibercultura e prática docente”, consubstanciam-se como objeto da investigação.

Os limites da pesquisa incidem sobre uma das características do estudo de caso: em termos de generalização, poder ser transposto somente a circunstâncias semelhantes.

Dos achados da pesquisa decorre a confirmação de nossa suposição de que o curso “Cibercultura e prática docente” tenha contribuído para o empoderamento dos professores, pelo aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco*, situando-os como autores de sua prática docente.

Os achados da pesquisa apontam, ainda, dois grandes desafios. O primeiro refere-se à necessidade de se ampliar a fluência tecnológica e a leitura crítica dos estruturantes tecnológicos, pelos docentes. Outro desafio diz respeito à importância de se ampliar o tempo de formação continuada dos docentes. Sabemos que tal desafio extrapola o âmbito de ação imediata das escolas, pela interface com as políticas públicas de formação de professores. Justamente aí incide a convergência do presente estudo com um dos apontamentos da revisão de literatura: a necessidade de que as políticas públicas de formação continuada de professores sejam concebidas a partir da materialidade histórica expressa na práxis docente, e não de modo unilateral (em atendimento às demandas dos organismos multilaterais), quando tais ações formativas são implantadas com o auxílio das TDIC, como forma de baratear ainda mais os poucos recursos financeiros destinados a essa finalidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos S. Abreu. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.

BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates** (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. p. 181. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099> Acesso em 24/09/2017.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. H. Monteiro e F. Settinieri. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 214-235.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, v. 36, Editora Papirus, 1ª ed., Campinas, 1995, p. 13 – 20.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25. v. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em 25/09/2017.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html> Acesso em 15/09/2017.

PROMEDLAC VII (24 p.) Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI - <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Acesso em: 25/09/2017. “Declaração de Cochabamba” (em língua portuguesa, sem a recomendação). Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> Acesso em: 25/09/2017.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. p. 209-244. Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> .Acesso em 26/09/2017.