EaD & Tecnologias Digitais na Educação



Revista da Educação a Distância
Universidade Federal da Grande Dourados
Jul/Dez 2013 – N° 2, Vol. 1

ISSN 2318-4051

Revista

EaD &

tecnologias digitais na educação

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – n° 2, Vol. 1
ISSN 2318-4051

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

EXPEDIENTE

Editor
Ednei Nunes de Oliveira, UFGD

Conselho Editorial
Alexandra Aparecida Figeuiredo, UFGD
Ana Karoliny Teixeira da Costa, UFGD
Cíntia Santos Diallo, UEMS
Cláudia Natália Saes Quiles, UEMS
Cláudia Tinós Peviani, UFGD
Dielma de Sousa Borges, NTEM
Elizabeth Matos Rocha, UFGD
Elza Carolina Beckman Pieper, UFGD
Ériton Rodrigo Botero, UFGD
Fernando Cesar Ferreira, UFGD
Grazielly Vilhalva S. do Nascimento, UFGD
José Jair Soares Viana, UFGD
Leoné Astride Barzotto, UFGD
Luís Claudio Lopes de Araújo, UniCEUB
Marco Antonio Rodrigues Paulo, UFGD
Marianne Pereira de Souza, UEMS
Núbea Rodrigues Xavier, NTE-MS
Pedro Rodrigues de Oliveira, UFGD
Rosana de Fátima Janes Constâncio, UFGD
Sidnei Azevedo de Souza, UFGD
Sílvia Aparecida Osterreich, UFGD
Vera Luci de Almeida, UFGD
Vilma da Silva Lins, NTE-MS

Webmaster
Giovanni Bonadio Lopes, UFGD

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO v

A Docência na Educação a Distância da UFGD 8

Conhecendo as Estratégias de Aprendizagem Adotadas pelos Alunos dos Cursos de Graduação Modalidade EaD: reflexões iniciais 22

Utilização dos Recursos Tecnológicos na Formação de Professores em Cursos na Área da Educação Especial: desafios e possibilidades 32

A Liderança na Educação a Distância: perspectiva para uma gestão em tecnologias da informação 46

O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias? 57

A Educação a Distância na Formação da Comunidade Ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu - Roraima 69

A Tradução e a Interpretação em Língua Brasileira de Sinais na Graduação a Distância em Letras-Libras da UFGD: um relato de experiência 81

Um Relato de Experiência em um Curso Técnico Integrado: explorando o uso de TIC e a criatividade do aluno para o aprendizado 97

Os artigos publicados em EaD & Tecnologias Digitais na Educação — no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo — são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – n° 2, Vol. 1
ISSN 2318-4051

Revista EaD &
tecnologias digitais na educação

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o segundo número da Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação, organizada pelo setor de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD), que tem a finalidade de servir ao debate de temas ligados à utilização e ao desenvolvimento de meios e recursos das tecnologias de informação e comunicação na Educação a Distância e presencial.

A Revista destina-se a divulgação de produções acadêmicas orientadas ao equilíbrio entre as abordagens teóricas e práticas que tratem especificamente de gestão, políticas, métodos e modelos, práticas e conceitos, desenvolvimento de tecnologias digitais, entre outras. A intenção é que a Revista seja editada semestralmente, podendo, em caráter excepcional, publicar números especiais, e possa trazer artigos; teses e dissertações; resenhas de livros; relatos de experiências e entrevistas.

Neste número, há artigos e relatos de experiência que ampliam "importantes perspectivas sobre as ações que podem contribuir para aprimorar medidas a serem revistas ou reforçadas pela equipe tecno-pedagógica e também um consistente planejamento institucional". A expectativa é que os trabalhos aqui trazidos possam contribuir para o desenvolvimento da Educação a Distância, envolvendo docentes, pesquisadores, acadêmicos e pessoas interessadas nos temas da revista.

Para abrir este número, temos o artigo "A Docência na Educação a Distância da UFGD", de Ednei Oliveira, que é um dos professores que integram o corpo docente do setor de da EaD/UFGD. Em seu trabalho, o autor reflete sobre a figura do docente da Educação a Distância da UFGD, buscando responder questões tais como: o que significa ser docente a distância para os profissionais que estão à frente do ensino no setor de Educação a Distância da UFGD? Que papéis o docente deve desempenhar e quais têm desempenhado? Que tarefas deve realizar e quais têm realizado? A importância desse artigo para nossa Revista reside no fato de que ele registra a trajetória percorrida pelo setor da EaD da UFGD na construção de seu modelo de mediação pedagógica, desde a oferta de cursos de formação continuada até a oferta dos cursos de graduação e pós-graduação a distância.

No artigo "Conhecendo as Estratégias de Aprendizagem Adotadas pelos Alunos dos Cursos de Graduação Modalidade EaD: reflexões iniciais", Suselei Aparecida Bedin Affonso e Ligiane Raimundo Gomes apresentam resultados da investigação sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de cursos de graduação a distância. Para

isso, elaboraram uma Escala de Percepção Discente do EaD (EPD-EaD), contendo 124 perguntas que investigavam as percepções e o envolvimento dos alunos com essa modalidade. Dentro da referida escala, 48 perguntas possibilitaram a análise de estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos da EaD.

Em "Utilização dos Recursos Tecnológicos na Formação de Professores em Cursos na Área da Educação Especial: desafios e possibilidades", Liliane Mara de Albuquerque e Tânia Rute Ossuna de Souza buscam desmitificar o uso da tecnologia em um estudo de caso realizado com os professores regentes e professores AEE (Apoio Educacional Especializado) que trabalham com alunos portadores de alguma necessidade educacional especial, na escola Municipal Franklin Luiz Azambuja de Dourados/MS. O estudo teve como enfoque principal formação continuada com a utilização dos recursos tecnológicos na formação dos professores em cursos na área da educação especial, que foi realizada com o objetivo de aproximar os recursos midiáticos do fazer pedagógico, como fonte de pesquisas e de trocas de experiências.

Na sequência, temos o artigo "A Liderança na Educação a Distância: perspectiva para uma gestão em tecnologias da informação", em que William Amaral dos Santos reflete sobre a liderança na Educação a Distância, exercida pelo gestor de tecnologia da informação. Como a liderança é um tema muito estudado na área empresarial, o autor buscou traçar paralelamente sua atuação na Educação a Distância, tentando destacar um tipo de líder que melhor se encaixe ao gestor de tecnologia da informação para atuar nesta área.

A professora Kênia Hilda Moreira e Eglem Oliveira Passone Rodrigues apresentam algumas discussões em torno da sobrevivência do Livro Didático (LD) a partir das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICs). Para tanto, eles dividem o trabalho em três partes: na primeira, historicizam o Livro Didático na sua relação com a escola; na segunda, apresentam novas dimensões de tempo, espaço e comunicação a partir das TICs; e na terceira, buscam respostas para a questão da sobrevivência do LD, enquanto parte da história da cultura escolar.

No artigo "A Educação a Distância na Formação da Comunidade Ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu - Roraima", as professoras analisam a viabilidade de implantação de um curso de pós-graduação *latu sensu* a distância, em Geografia, na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu – município de Caracaraí – estado de Roraima. As autoras justificam o trabalho pela escolha de uma região desconhecida da maior parte do Brasil, com possibilidades reduzidíssimas de acesso ao ensino superior, e que vive à margem dos avanços tecnológicos e projetos desenvolvimentistas na área da educação, bem como, por representar uma possibilidade de mudança de vida daqueles brasileiros.

Em "A Tradução e a Interpretação em Língua Brasileira de Sinais na Graduação a Distância em Letras-Libras da UFGD: um relato de experiência", as pesquisadoras Fabiane Ferreira da Silva Moraes e Rejane de Aquino Souza registram e expõem a experiência na atuação como Tradutoras/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, no curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade de Educação a Distância, da UFGD. O texto oferece breves contextualizações a respeito do surdo, de sua identidade, cultura e língua, e sobre alguns aspectos referentes ao tradutor/intérprete de Libras, como constituição histórica, definição e oficialização da profissão, especialmente o atuante no Ensino Superior. Elas finalizam o trabalho demonstrando detalhes sobre a experiência, com

a apresentação da estrutura física, pessoal, tecnológica e midiática, das produções pedagógicas em que estão envolvidas.

Por fim, no trabalho "Um Relato de Experiência em um Curso Técnico Integrado: explorando o uso de TIC e a criatividade do aluno para o aprendizado", os professores Olavo José Luiz Jr, Luiz Fernando Delboni Lomba e Claudio Zarate Sanavria apresentam um relato de experiência oriundo de atividades extraclasse nas disciplinas de Organização de Computadores e Instalação e Manutenção de Computadores, do curso Técnico em Informática, integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. O trabalho tem o objetivo de avaliar a eficácia de uma nova estratégia na realização de atividades extraclasse para a aquisição e revisão de conceitos, baseado no ciclo de ações descrição-execução-reflexão-depuração. Os autores observaram o desenvolvimento de artefatos e objetos educacionais através de Tecnologias de Informação e Comunicação, estimulando a criatividade e integração dos estudantes do curso.

Esperamos que a leitura dos trabalhos da Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação possa contribuir na construção do conhecimentos dos interessados na temática apresentada pela revista.

Boa leitura a todos!

Ednei Nunes de Oliveira
Editor

Universidade Federal da Grande Dourados

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

A Docência na Educação a Distância da UFGD

Ednei Nunes de Oliveira (UFGD)

edneioliveira@ufgd.edu.br

***Resumo**: Este trabalho reflete sobre a figura do docente da Educação a Distância da UFGD, buscando responder questões tais como: o que significa ser docente a distância para os profissionais que estão à frente do ensino no setor de Educação a Distância da UFGD? Que papéis o docente deve desempenhar e quais têm desempenhado? Que tarefas deve realizar e quais têm realizado? Qual deve ser o perfil desse profissional? Os dados foram levantados a partir da experiência docente dos profissionais envolvidos na EaD/UFGD, bem como por meio de observação, entrevistas informais, pesquisa bibliográfica e documental em material impresso e no ambiente virtual de aprendizagem da instituição. A análise dos dados foi feita em triangulação, comparando-se dados e informações obtidas nas mencionadas fontes, relacionando-as com o referencial teórico e questões de pesquisa. Os resultados indicam que foi possível perceber que a imagem que o docente a distância tem de si, no processo, não é algo hermético ou estanque, uma vez que ela vem sendo construída e desconstruída, de acordo com as demandas que surgem no processo ensino-aprendizagem.*

***Palavras-chave**: Educação a Distância; Docência na EaD; Ensino Superior*

***Abstract**: This paper reflects on the figure of the teacher of Distance Education UFGD, seeking to answer questions such as: what is meant by the distance teaching professionals that are ahead of education in the Education Distance sector's UFGD? Roles that teachers should play and which have played? What tasks should perform and which ones have done? What should be the profile of a trader? The data were gathered from the teaching experience of the professionals involved in EaD/UFGD as well as through observation, informal interviews, literature research and document in printed media and virtual learning environment of the institution. Data analysis was done in triangulation, comparing data and information obtained in the aforementioned sources, relating them to the theoretical framework and research issues. The results indicate that it was possible to see that the image that the teacher has to distance itself, in the process, not something hermetic or tight, since it is being constructed and deconstructed according to the demands that arise in the teaching- learning*

***Keyword**: Distance Education; Teaching in distance education; higher education*

1. Considerações iniciais

A Educação a Distância (EaD), no Brasil, ainda é vista por alguns como um paliativo, um expediente alternativo para resolver carências emergenciais ou acumuladas por anos de descuidos com a educação. A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dedica a EaD, além de outras menções, um artigo específico no qual é estipulado que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada."(Art. 80, da LDBEN). Este reconhecimento representou um avanço, na medida em que legitima práticas que já estavam em andamento, e abriu caminho para o fortalecimento da EaD. Fortalecimento este que ocorreu, em especial, a partir da criação do Decreto nº 5622/05 que, além de regulamentar o artigo citado, dispõe sobre o credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, para a educação básica de jovens e adultos, educação profissional técnica e educação superior.

Apoiada nisto, o setor de Educação a Distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EaD/UFGD), por mais de quatro anos, vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão e formação continuada a distância. Nesse ínterim, em 2010, a UFGD foi credenciada, pelo prazo de cinco anos, para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Financiados por recursos oriundos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Oliveira & Cassuci (2013) afirmam que o setor de EaD da UFGD, além de atuar no processo de implantação e consolidação da Educação a Distância, passou a realizar, entre outros, a formação continuada de profissionais para atuarem na modalidade educacional e estudos e reflexões sobre concepções e modelos que orientariam as práticas. Este trabalho surge, a partir destas últimas ações, buscando responder questões tais como: o que significa ser docente a distância para os profissionais que estão à frente do ensino no setor de Educação a Distância da UFGD? Que papéis o docente deve desempenhar e quais têm desempenhado? Que tarefas deve realizar e quais têm realizado? Qual deve ser o perfil desse profissional?

2. Reflexões sobre a trajetória da EaD no Brasil até à UFGD

Embora existam algumas divergências entre pesquisadores (NUNES, 1994; GOLVÊA & OLIVEIRA, 2006; VASCONCELLOS, 2013) em relação ao acontecimento que marca o início da Educação a Distância no Brasil, pode-se afirmar, como certeza, que a EaD, se ainda não completou, está muito perto de completar um século de atividades no país.

Entre as primeiras experiências com EaD, no Brasil, temos a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923 por um grupo liderado por Roquette Pinto; o Projeto Minerva, criado pela rádio MEC, em 1970; o Projeto SACI (Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar), comandado pelo INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) e desenvolvido experimentalmente no Rio Grande no Norte, entre 1972 e 1975; a criação das primeiras TVs universitárias (a primeira tendo sido a TVU, da UFPE, que en-

trou no ar em 1968); e, ainda, o Telecurso 2000, patrocinado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Sistema FIESP/CIESP. Do ensino por correspondência – utilizando material impresso – até a educação *online* – utilizando redes de computadores e recursos multimídia em tempo real – houve um avanço considerável nessa modalidade de ensino. Desde meados da década de 1990, tem sido amplo o leque de possibilidades à disposição da EaD, tais como o vídeo interativo, baseado em computador com uso de interfaces gráficas; o hipertexto e a hipermídia; a vídeo, tele e web conferências, tudo isso juntamente com material impresso, rádio, televisão, telefone, CD-ROM e DVD; correio postal e correio eletrônico.

A conjugação dos diferentes recursos e meios da tecnologia tem provocado modificações substanciais nos paradigmas de educação vigentes, uma vez que oferecem ao estudante e ao professor inúmeras possibilidades de acesso à informação, de comunicação com o meio ou por meio dele e de novas formas de aprender e ensinar. O acentuado avanço iniciado na década de 1990 continua a se processar, contemplando tanto os suportes – como os componentes físicos (*hardware*) – quanto os programas (*software*) e os serviços disponibilizados, os quais, inclusive, vêm se tornando cada vez mais acessíveis a boa parte das famílias brasileiras, o que contribui para o crescimento e a expansão da EaD no Brasil.

Na mesma década, com o advento da internet, a Educação a Distância vem se aprimorando cada vez mais, por meio de tecnologias digitais que viabilizam mecanismos de comunicação que suprem a distância geográfica entre aluno e professor, uma vez que a internet, com sua ampliação, tem possibilitado o alcance ao uso constante de ferramentas interativas síncronas e assíncronas. Isso tudo, sem considerar os avanços registrados nos campos da telefonia (vide a explosão dos celulares, os quais desde a década anterior já dão acesso à Internet); da televisão digital (com a pluralidade de alternativas oferecidas pelos canais a cabo, por satélites); da teleconferência via antenas parabólicas e/ou videoconferência e webconferência, permitindo a comunicação síncrona.

Como era de se esperar, a Educação a Distância tem crescido cada vez mais no país. Conforme consta no Censo EaD Brasil 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o total de alunos matriculados em cursos a distância no Brasil alcançou a marca de 5.772.466, em 2012. Fazendo uma comparação entre as matrículas no ensino presencial e no ensino a distância, no primeiro, elas avançaram 3,1%, enquanto que na EaD elas aumentaram 12,2%.

Sem adentrar em uma análise das disposições legais da LDBEN e do Decreto 5.622/2005, que tratam do ensino a distância, vale observar que a Presidência da República, instituiu o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País" (Decreto nº 5.800/2006, Art. 1º). Segundo este artigo, os objetivos do Sistema UAB, entre outros, são o de oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica, de forma a ampliar o acesso à educação superior pública e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância.

- **Como acontece o processo**

Observa-se pelo disposto deste Decreto, que a UAB configura-se como uma política pública instituída com a principal finalidade de democratizar o acesso ao ensino

ISSN 2318-4051

superior. Para que os objetivos fossem alcançados, o modelo de gestão do sistema UAB incluiu profissionais de diversas áreas para o desenvolvimento das atividades de gestão, estruturação, docência e apoio multidisciplinar.

Após fazer a previsão legal da oferta do ensino superior a distância e qual o sistema que o ofertaria, o governo fez a previsão de como seria feita a remuneração e qual o perfil dos profissionais vinculados ao sistema UAB. Definiu-se, então, que a remuneração seria feita por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa, autorizadas pela Lei nº 11.273/2006, que sofreu algumas modificações pela Lei nº 11.502/2007.

Com base na "lei de bolsas", a Capes dispôs sobre os participantes e as bolsas que cada um deles faria jus, definindo que "fazem jus ao recebimento de uma única bolsa por período, mesmo que exerçam mais de uma função no âmbito do Sistema UAB", sendo "vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei"(Lei nº 11.273/2006, Art. 1º, § 3º). Entretanto, com base na Portaria Conjunta CAPES/CNPq/nº 01, de 12/12/2007, estudantes regularmente matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* que recebem bolsa da Capes e do CNPQ podem acumular esta bolsa com a de tutor. A última atualização no valor das bolsas da UAB foi feita pela Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30/04/2010.

Quanto aos participantes/bolsistas que atuam na EaD da Capes/UAB, essa Resolução dispõe que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pagará bolsas aos seguintes beneficiários: coordenador/coordenador-adjunto da UAB, coordenador de curso, coordenador de tutoria, professor-pesquisador conteudista, professor-pesquisador, coordenador de polo e tutor. Este último participante é regulamente nominado nas IES como tutor presencial e tutor a distância.

- **A EaD na UFGD**

Em 2010, a UFGD garantiu sua participação na modalidade educacional a distância ao conseguir o credenciamento, pelo prazo de cinco anos, para oferta de cursos superiores na modalidade a distância, aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, financiados por recursos oriundos da Capes. Assim, foi criado o setor de Educação a Distancia da UFGD que, além de atuar no processo de implantação e consolidação da EaD, passou a realizar estudos e reflexões sobre concepções de Educação a Distância; análises do funcionamento de programas de EaD na grande Dourados; formação continuada de profissionais para atuarem na modalidade educacional; bem como a sensibilização da comunidade acadêmica local e regional.

As aulas dos cursos de graduação a distância na UFGD foram iniciadas, em parceria com a UAB, pela oferta dos cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Pedagogia, em 2012, seguidos do curso de Bacharelado em Administração Pública, em 2013, e, do curso de Licenciatura em Física, em 2014. Ainda em parceria com a UAB, a UFGD oferta três cursos de especialização a distância (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Além da parceria com a UAB, a UFGD também oferta seu primeiro curso com dotação orçamentária recebida da União, o curso de Licenciatura em Letras Libras.

Antes mesmo que os cursos de graduação a distância fossem iniciados, uma das questões que esteve presente em círculos de discussão do setor era sobre os papéis e atribuições do educador que atuaria na modalidade a distância da UFGD.

3. Docência na EaD da UFGD

3.1 A busca pelo modelo

Segundo Rocha & Oliveira (2013), as ações e as discussões para a construção do paradigma da docência na EaD da UFGD tiveram início com a transferência tecnológica feita pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

> Para a construção e consolidação da identidade da EaD da UFGD, optou-se pela transferência tecnológica de IES reconhecidamente competente no trato e desenvolvimento da EaD no âmbito da UAB, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por já desenvolver com a UFGD projetos em comum e por ter experiência de oferta de cursos de capacitação para diversos eixos da EaD. Dessa forma, a equipe da Diretoria de EaD (DEAD) do IFCE foi convidada a realizar a primeira capacitação da EaD da UFGD, no período de setembro a novembro de 2010, ficando ela, DEAD do IFCE, responsável pelos materiais didáticos, mediação pedagógica presencial e a distância e viabilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle (ROCHA & OLIVEIRA 2013, pp. 11-12).

Na ocasião, iniciou-se na UFGD a distinção e a divisão dos profissionais que desenvolveriam a docência na EaD/UFGD, a saber, o professor conteudista, o professor formador, o tutor a distância e o tutor presencial. Quanto aos dois primeiros, embora seja possível destacar as atribuições de cada um deles pela terminologia – o conteudista elabora o material didático e o formador executa e dirige as ações de ensino –, elas podem ser desenvolvidas acumuladamente por um mesmo profissional. Na UFGD, por exemplo, houve situação em que um mesmo profissional elaborou o Material Didático Digital (MDD), de determinado curso ou disciplina, e foi seu professor formador, como também situação em que houve profissionais distintos para o desenvolvimento das diferentes atividades – conteudista e formador. Cabe lembrar, entretanto, que na ocorrência da primeira situação, o profissional recebe bolsas para o desenvolvimento das distintas atividades em diferentes ocasiões.

Observa-se que a modalidade presencial tem sido a forma predominante de ensino há vários séculos. Por ser a modalidade pela qual tem sido formada, praticamente, a totalidade de estudantes da educação básica do país, os alunos e profissionais que são iniciados na docência presencial, não encontram muita dificuldade em construir um modelo de ensino presencial, uma vez que, além das leituras sobre a área, podem se espelhar na prática desenvolvida por seus professores. Entretanto, a maioria dos docentes que iniciavam práticas de ensino a distância não gozava de grande quantidade de modelos quando passavam a desenvolver suas atividades de ensino em EaD.

Como os modelos de Educação a Distância ainda eram novos, no início deste milênio, se comparados aos modelos de ensino presencial, o MEC preocupou-se com uma "relativa" institucionalização sobre essa temática. Para tanto, apresentou um documento com a finalidade de propiciar debates e reflexões sobre a definição de princípios, diretrizes e critérios para a oferta de cursos e, principalmente, sobre a concepção teórico-metodológica que suportaria a prática docente nos sistemas de EaD no país, intitulado "Referenciais de qualidade para a educação superior a distância", em agosto

de 2007.

Além de servir de suporte ao debate e à reflexão sobre a modalidade, esse documento tem servido a diversas IES para a estruturação, sistematização e ofertas de cursos na modalidade a distância. Embora os Referenciais tratem de temática de extrema importância para a docência na EaD, isso não significa que cursos na modalidade a distância tenham iniciados apenas após sua publicação, uma vez que já havia algumas práticas de EaD em algumas IES públicas do país.

Nas duas seções que se seguem, falaremos especificamente dos principais papéis docentes da EaD da UFGD e como eles têm desenvolvidos as atribuições na modalidade a distância.

3.2 Os professores formador e conteudista

Fazendo-se uma análise do perfil e das atribuições do docente da EaD, podemos dizer que o MEC afirma, nos "Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância" (BRASIL, 2007), que os docentes do ensino superior a distância têm suas funções (trabalho e mediação) expandidas em relação ao ensino presencial e que eles devem ser capazes de:

> a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
> b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
> c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
> d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
> e) elaborar o material didático para programas a distância;
> f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
> g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20).

Com base no que foi apontado acima, na EaD/UFGD, nos primeiros cursos de formação continuada, ofertou-se a formação para docentes que tivessem o interesse em desenvolver a produção de material didático digital (MDD) – professor conteudista –, como também, para aqueles que tivessem o interesse em atuar à frente das ações de ensino – professor formador a distância – distintamente.

Em cursos posteriores, essa formação avançou para a aglutinação dessas capacidades em um só docente. Os docentes passaram a receber formação tanto para a produção do MDD, quanto para o desenvolvimento de atividades de professor formador a distância. Assim, o que distinguiria esses docentes seria apenas a forma como ele estaria vinculado à qualquer IES e quais seriam suas atribuições durante determinado semestre.

O MEC dispõe, nos "Referenciais" (BRASIL, 2007), que os professores formadores devem ser capazes de estabelecer os fundamentos teóricos de disciplinas sob sua responsabilidade e, dessa forma, selecionar e preparar seu conteúdo curricular, articulado

a procedimentos e atividades pedagógicas. Nesse processo, esse profissional deve identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes que devem ser alcançadas pelos acadêmicos, com vistas a alcançarem a autonomia na modalidade educacional a distância.

As primeiras experiências dos professores formadores da EaD/UFGD aconteceram no primeiro semestre de 2011, nos cursos de extensão e formação continuada. À época, os formadores receberam salas de aula virtuais com seus conteúdos prontos. Sua preocupação era apenas com a visualização e supervisão das discussões que ocorriam entre os cursistas e os tutores a distância no ambiente virtual de aprendizagem. Como esses formadores tinham alguma experiência anterior, em outras IES, não manifestaram grande dificuldade em realizar o gerenciamento desses cursos. Ocorreu apenas um caso que exigiu a intervenção dos formadores no processo de mediação pedagógica, sendo solucionada a demanda rapidamente.

Experiência, diversa das primeiras, ocorreu no início de 2012, quando os cursos de graduação (Licenciatura em Computação e Licenciatura em Pedagogia) foram iniciados. As salas de aula virtuais ainda não estavam prontas tanto em seu *layout* e configuração como também na concepção do material didático e das atividades avaliativas que seriam desenvolvidas em cada curso. Essa demanda fez com que os coordenadores de ensino, do curso de Computação e de tecnologia da informação da EaD/UFGD, na época, se unissem para explorar os recursos do *Moodle* com a finalidade de criar um processo de diagramação da sala virtual, de modo a incluir os professores formadores na concepção da sala de aula.

Após alguns estudos e testes, foi organizada a estratégia de concepção das salas de aula dos primeiros cursos de graduação a distância da UFGD. As etapas desenvolvidas na concepção das salas envolviam:

- Professores formadores: escolha do conteúdo didático digital; redação dos textos de apresentação da disciplina e das unidades, diretamente no Moodle; elaboração das atividades avaliativas;
- Equipe de revisão: verificação ortográfica e gramatical dos textos e atividades avaliativas elaboradas pelos professores formadores;
- Equipe de diagramação: diagramação das atividades avaliativas e finalização das salas de aula virtuais.

Para que o professor formador pudesse realizar essa atividade diretamente no *Moodle*, ainda no primeiro semestre de 2012, foram realizadas as primeiras oficinas de diagramação do AVA, *Moodle*, com esses profissionais, na sede da EaD da UFGD.

Já, no segundo semestre de 2013, o setor de EaD da instituição passou a utilizar o Moodle integrado a ferramentas e aplicações do *Google*. Assim, o professor formador passou a acessar o AVA e editar, intuitivamente, no *Google Docs*, os textos que seriam utilizados na disciplina. Essa integração entre o *Moodle* e ferramentas do *Google* facilitaram as atividades de concepção da disciplina pelo professor formador, uma vez que ele deixou de se preocupar como *layout* e a diagramação da sala de sua disciplina no AVA.

Dentro do processo de construção do modelo pedagógico para a docência na EaD da UFGD, Oliveira & Cassuci (2013) dispuseram que o setor da EaD da IES dividiu as atribuições do professor formador em dois momentos: "[...] inicialmente, aquelas [atribuições] que são desenvolvidas em período anterior ao início das aulas e definição da equipe de tutores a distância que atuarão como seus consortes, e aquelas que são

desenvolvidas no fluxo da disciplina" (OLIVEIRA & CASSUCI, 2013, p. 2). Naquele texto, os autores relacionam as atividades dos professores formadores da seguinte forma:

> **1. Ações que antecedem o início das aulas**
> 1.1. Seleção do conteúdo
> ✓ Preparação e seleção do material;
> ✓ Indicação dos recursos tecnológicos que serão utilizados nas aulas;
> ✓ Elaboração dos textos de apresentação da disciplina e das unidades de ensino;
> ✓ Preparação das atividades avaliativas de cada unidade;
> ✓ Elaboração das avaliações presenciais, substitutivas e exames.
> 1.2. Gravação do vídeo de apresentação da disciplina
> 1.3. Diagramação da sala virtual da disciplina
> 1.4. Elaboração do cronograma de reunião com os tutores a distância
> **2. Ações realizadas durante o período de aulas**
> ✓ Realização de reuniões semanais com a equipe de tutores a distância;
> ✓ Discussão de estratégias de ensino com os tutores;
> ✓ Orientação pedagógica semanal aos tutores a distância;
> ✓ Acesso diário às salas de aula virtuais;
> ✓ Acompanhamento, motivação e cobrança da participação dos tutores nas salas das disciplinas;
> ✓ Resposta às dúvidas dos tutores: conceituais e de rotina;
> ✓ Atualização das atividades do AVA (prazos etc.), quando necessário;
> ✓ Resolução de questões pedagógicas da disciplina, junto aos tutores a distância, via espaço de interação de cada disciplina nas abas disponíveis na coordenação de cada curso (OLIVEIRA & CASSUCI, 2013, p. 3).

Essas atribuições do docente, inicialmente, foram abordadas pelo MEC, nos Referenciais, em Brasil (2007). O que a equipe da EaD/UFGD faz é detalhá-las e, ao mesmo tempo, repassá-las aos futuros docentes, nos cursos de formação continuada. Entretanto, além de demonstrar quais são elas, a equipe trabalha no sentido de preparar os docentes para desenvolver essas ações.

Brasil (2007) dispõe que cabe ao docente da EaD "realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes". Na EaD da UFGD, a primeira parte – "gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem" – ficou como atribuição do formador, enquanto que a segunda – "motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes" –, ficou com o tutor, conforme veremos na próxima seção.

Quanto à gestão do processo de ensino-aprendizagem feita por professores formadores da EaD/UFGD, observamos que alguns deles têm encontrado dificuldades para realizar uma gestão positiva. Pelos levantamentos realizados com os tutores a distância, em 2012-2013, 20% deles afirmaram que seus professores se ausentaram da gestão dos tutores, sendo que as dificuldades encontradas, tanto no campo conceitual

como na gestão das salas de aulas e do ambiente, tiveram de ser encaradas sem a orientação do formador ou com a mediação da coordenação de curso e de tutoria.

Em entrevista com alguns formadores que têm se ausentado da gestão do processo de ensino-aprendizagem, constatou-se que isso ocorre por três razões: (1) porque eles esperam que o tutor a distância que encontrar dificuldade entre em contato com eles; (2) porque eles pensam que o MDD e as orientações dadas pela gestão da EaD são suficientes para que o tutor a distância faça a gestão pedagógica sem sua intervenção; (3) porque pensam que as reuniões com os tutores são improdutivas, uma vez que ficam limitadas a tratar sobre problemas de gerenciamento das salas de aula, que podem ser solucionados sozinhos pelos tutores a distância.

De qualquer modo, foi possível observar que os gestores dos cursos da EaD da UFGD entendem que a gestão do processo ensino-aprendizagem feita pelo professor formador, junto aos tutores a distância, é a garantia de uniformidade relativa entre as práticas realizadas em polos localizados em diferentes regiões do país, com grupos de pessoas e realidades bem diversificadas entre si.

3.3 Os modelos de tutoria

Os tutores têm papel de grande importância no processo educacional nos cursos superiores a distância, compondo um quadro diferenciado no interior das IES. Os "Referenciais de qualidade para a educação superior a distância" tratam das figuras tanto do tutor a distância como do tutor presencial.

O tutor a distância é um sujeito que participa ativamente da prática pedagógica, uma vez que suas atividades devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Assim, para Brasil (2007), um sistema de tutoria deve prever a atuação desses profissionais tanto a distância como presencial. Nesse passo, quanto à parte que deixou de ser principal atribuição do professor formador da EaD/UFGD, as ações de "motivar, orientar, acompanhar [...] os estudantes" passaram a ser divididas entre o tutor a distância e o tutor presencial. Entretanto, cabe, unicamente ao primeiro, entre outras atribuições, a de avaliar os estudantes tanto pelas atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, como também, pela aplicação e correção das avaliações presenciais.

Para o MEC, o tutor a distância é aquele que exerce seu trabalho apenas por meio de um AVA e suas atribuições diriam respeito ao

> [...] esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

Dessas atribuições, a EaD/UFGD definiu que "selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos" é atribuição do professor formador. Entretanto, o

ISSN 2318-4051

tutor a distância é incentivado a pesquisar esse material de apoio e socializá-lo ao professor formador. Se este entender que o material poderá ser indicado aos acadêmicos, essa ação será feita pelos demais tutores a distância que não pesquisaram e/ou não conheciam o material de apoio selecionado por um dos colegas.

Quanto às atribuições do tutor presencial, Brasil (2007) afirma que este atende os estudantes em momentos presenciais obrigatórios (avaliações, aulas práticas e estágios supervisionados), no polo de apoio presencial, em horários pré-estabelecidos, tanto em salas de aula tradicionais, como em laboratórios, bibliotecas, entre outros. Esse profissional é um sujeito diferente do tutor a distância, e os Referenciais do MEC indicam que o tutor presencial deve:

> Conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis (BRASIL, 2007, p. 21).

Da forma como é disposto por Brasil (2007), é possível inferir que não apenas o professor-formador e o tutor a distância devem ter conhecimento do material didático e domínio do conteúdo, mas também o tutor presencial. A EaD/UFGD, entretanto, tem enfatizado que a responsabilidade pelos conteúdos e pelo trabalho de construção conceitual são atribuições apenas dos primeiros. Prova disso é que, aos processos seletivos de tutor presencial da EaD/UFGD, podem se inscrever candidatos com graduação diversa a dos cursos que são ofertados pela IES. Por isso, a EaD/UFGD entende que o tutor a distância deve concentrar-se nas ações de mediação e facilitação do processo ensino-aprendizagem, enquanto que o tutor presencial deve estar mais voltado para as ações que envolvem o apoio e o suporte acadêmico com os recursos e meios das TIC e o acompanhamento das ações discentes, com vistas a evitar que as dificuldades possam desmotivá-lo e levá-lo à evasão (Cf. OLIVEIRA & CASSUCI, 2013, p. 5).

Independente dessas e outras distinções de atribuições, ambos os tutores devem ser sujeitos dinâmicos, com visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as tecnologias de comunicação e informação. Essa tem sido uma das razões que tem levado a EaD/UFGD a desenvolver planos de formação continuada com seu corpo de tutores, prevendo, no mínimo, três dimensões: “capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria” (BRASIL, 2007).

4. Tutoria na EaD da UFGD – alguns dados

A EaD impõe um novo modelo de comunicação pedagógica, em que os papéis dos sujeitos, que compõem os elementos do sistema geral de comunicação, não devam estar restritos a de emissor (pelo professor e pelo tutor) e de receptor (pelo aluno). Nesse passo, o enfoque dessa nova relação deve estar calcado em novos paradigmas da interação de uma “sala de aula virtual”, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem. Sobre isto, Hoffman & Mackin (1996) afirmam que as interações alu-

no/interface, aluno/conteúdo, aluno/professor e aluno/aluno necessitam ser adequadamente utilizadas e conhecidas para gerarem cursos a distância interativos de alta qualidade.

Em relação ao modelo de tutoria da EaD da UFGD, em seus primeiros cursos de formação continuada de tutores a distância, posterior à transferência tecnológica realizada entre o IFCE e a UFGD, foram realizadas algumas experiências de mediação *online* com a figura do tutor de acompanhamento. Nesses cursos, havia a previsão de dois encontros presenciais: no primeiro, eram trabalhadas, em forma de oficina, as dificuldades que os cursistas tinham diante do AVA-*Moodle*; no segundo, realizada a avaliação dos cursistas e do curso de formação.

Como as turmas de cursistas eram numerosas e a mediação pedagógica conceitual exigiria muito de apenas um tutor a distância, em vez de contratar três tutores a distância para trabalharem nessas turmas, a EaD trabalhou com um tutor a distância e um tutor de acompanhamento *online*, dividindo-se as atribuições de tutoria entre ambos. Enquanto o tutor a distância trabalhava na construção conceitual dos cursistas, o tutor de acompanhamento tinha a atribuição de supervisionar as atividades de aprendizagem desenvolvidas por estes, com a finalidade de alertá-los quanto à iminência de perder os prazos das atividades avaliativas, como também adverti-los em casos de contínuas ausências nas principais discussões, no ambiente *Moodle*.

Observou-se que a divisão de atribuições foi eficiente, uma vez que o tutor a distância não teria que trabalhar sozinho com várias turmas numerosas. Entretanto, como o acompanhamento da participação e desenvolvimento de atividades de cursistas e estudantes é uma das atribuições do tutor presencial, a figura do tutor de acompanhamento *online* pode ser dispensada em cursos onde o tutor presencial desenvolve seu papel com eficiência.

Especificamente, em relação ao tutor a distância, no final de 2012, realizamos uma entrevista com alguns docentes com quem trabalhamos na graduação a distância. Ao questioná-los sobre o modelo de mediação pedagógica desenvolvido no AVA da UFGD, 86% deles afirmaram que o modelo fora construído a partir do conhecimento e da experiência, trabalhados nos cursos de formação continuada da EaD/UFGD; 9% possuíam experiência anterior e afirmaram que a formação continuada foi inovadora, possibilitando a ampliação de conhecimentos anteriores, fazendo-os rever algumas práticas; e apenas 5% afirmaram que a mediação pedagógica desenvolvida por eles, em outras IES, não sofreu alteração significativa após os cursos de formação continuada.

Ao serem questionados sobre a participação dos estudantes, todos os tutores entrevistados foram unânimes em afirmar que, quando a disciplina possui conteúdo que não exige uma abstração profunda para seu entendimento, os estudantes não se sentem motivados a interagir com seus colegas e tutores a distância sobre o tema, por meio das ferramentas interativas do AVA, concentrando-se em disciplinas que necessitam maior grau de abstração. Entretanto, em um dos polos onde atuamos como professor formador, houve o maior índice de respostas negativas, “31,6% abaixo das expectativas”, quando os estudantes foram solicitados a avaliar “a mediação e o *feedback* de seus professores (tutores) durante o curso”. Destacamos um dos comentários negativos que um estudante fez sobre o tutor:

> “A tutora a distância respondeu alguns questionamentos dos colegas com muita rispidez por diversas vezes, tanto que me senti intimidada em fazer questionamentos nos fóruns de dúvidas, não

ISSN 2318-4051

> senti incentivo e motivação por parte dela, já que estes também são algumas das práticas que os tutores a distância devem realizar".

Coincidentemente ou não, é interessante observar que a fala desse informante trata-se da avaliação feita sobre um dos tutores a distância que responderam não haver alteração significativa da mediação pedagógica desenvolvida em outras IES. Infere-se que quanto menos os tutores a distância ficam atentos ao cumprimento das atribuições que lhe são incumbidas, maiores são as possibilidades de desenvolverem um trabalho insatisfatório.

As reuniões semanais ou por unidades avaliativas para suporte e acompanhamento pedagógico e conceitual, realizadas entre o professor formador e seus tutores a distância, são muito importantes. Ao serem questionados sobre o tema, 82% dos tutores disseram que se sentem seguros e mais à vontade para realizarem o trabalho com os alunos quando percebem que têm o acompanhamento periódico de seus formadores; 12% afirmaram que as reuniões podem ser dispensadas quando a disciplina não apresenta conceitos difíceis de serem trabalhados com os estudantes; 6% afirmaram que quando eles são bem acompanhados, por meio das ferramentas interativas do Moodle e pelas mensagens via correio eletrônico, não sentem tanta necessidade das reuniões periódicas.

Observamos que esta última resposta foi dada pelos nossos tutores que já haviam atuado em cursos a distância de outras IES, nas quais não se realizava esse tipo de reunião entre formadores e tutores. Tanto por essa resposta como pelo trabalho insatisfatório, comentado anteriormente, infere-se que práticas anteriores podem influenciar o posicionamento e a prática contrários frente aos modelos apresentados pela EaD/UFGD. Entretanto, não se pode afirmar que isso seja uma regra.

5. Considerações Gerais

A interação entre o estudante e o conteúdo ocorre quando seu entendimento, sua percepção e suas estruturas cognitivas são transformados. Assim, a mediação dos estudantes frente aos conteúdos do programa de ensino é indispensável para estimular não só sua percepção e sua cognição, mas também sua atenção e sua motivação. Nesse sentido, a mediação realizada pelo tutor a distância é a linha vital entre o aluno, o conteúdo e o curso. Ocorrendo falha na interação, o processo pedagógico também falhará. Diante disso, é preciso alertar ao tutor sobre a importância que ele tem em um ambiente virtual de aprendizagem.

Nota-se que, na mediação pedagógica, o papel do professor é de dirigir o fluxo da informação para o estudante, por meio do planejamento e desenvolvimento das aulas. O professor também deve motivar e estimular o aluno, dar apoio e encorajá-lo na sua aprendizagem a fim de que seu interesse seja mantido.

Entretanto, esses alunos não aprenderão apenas pelas interações com os professores. Na Educação a Distância, as interações aluno/aluno, segundo Hoffman & Mackin (1996), quando bem projetadas, são as experiências de formação mais produtivas, uma vez que oferecem a oportunidade para que os estudantes expandam e apliquem os conhecimentos de forma compartilhada, impossível no estudo solitário.

Na modalidade educacional a distância, os alunos ganham autonomia, uma vez que têm que desenvolver boa parte das atividades sozinhos, entretanto, deverão

sempre ser orientados e supervisionados por professores e tutores, por meio da mediação pedagógica presencial e a distância. Nesse caso, os mediadores deverão estar atentos ao desenvolvimento individual para que possam propiciar condições para que esses estudantes estejam mais comprometidos, nessa modalidade educacional, e se sintam mais motivados e a se tornarem mais criativos em função da riqueza de recursos possibilitados pelas ferramentas de AVA e de *softwares* que facilitam no trabalho colaborativo.

Nesse sentido, vale destacar que foi observado que entre os fatores que têm contribuído para a consolidação da EaD na UFGD estão, principalmente, a realização dos cursos de formação continuada dos educadores envolvidos – tanto na esfera tecnológica como pedagógica – e o acompanhamento/supervisão destes profissionais como também dos estudantes. Observou-se, ainda, que os cursos de formação continuada e o acompanhamento têm possibilitado a reflexão e o entendimento das diferenças entre os papéis e as atribuições que professores formadores e tutores devem desenvolver no sistema de Educação a Distância. Ainda assim, foi possível perceber que a imagem que o docente a distância tem de si, no processo, não é algo hermético ou estanque, uma vez que ela vem sendo construída e desconstruída, de acordo com as demandas que surgem no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, concordando com Oliveira, (2013), vale dizer que ainda há muito preconceito e resistência ao ensino a distância, em virtude de projetos mal desenvolvidos, que se preocupam mais com o lucro do que com a qualidade do ensino. Com isso, ainda há muito que ser feito para eliminar esses e outros pontos negativos para que o preconceito e a resistência, em relação à EaD, sejam diminuídos. Esse é um desafio que ainda está posto.

Referências

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012**. Curitiba: Ibpex, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acessado em: 12 abr 2014.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa** a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm#art2iii. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ní-**

vel Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art37. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, Agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. **Portaria Conjunta CAPES/CNPq/Nº 01**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/portaria_capes.pdf. Acessado em: 23 mar 2014.

_____. Resolução/CD/FNDE Nº 8, de 30 de abril de 2010. **Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 5 de junho de 2009. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010. Acessado em: 23 mar 2014.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. 4. ed. Rio de Janeiro, Vieira e Lent. 2006.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de**. Educação a Distância: histórico e perspectivas**. Disponível em: http://filologia.org.br/viiifelin/19.htm. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Acessado em: 23 mar 2014.

HOFFMAN, J. & MACKIN, D. **Interactive Television Course Design**: Michael Moore's Learner Interaction Model, from the Classroom to Interactive Television. Paper apresentado no International Distance Learning Conference (IDLCON), Washington DC, march. 1996. apud: OLIVEIRA E SILVA, C. R. de. Bases pedagógicas e ergonômicas para concepção e avaliação de produtos educacionais informatizados. Florianópolis: UFSC (dissertação de mestrado), 1998.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado. Acessado em: 23 mar 2014.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: http://www.ibase.org.br/~ined/ivoniol.html. Acessado em: 23 mar 2014.

OLIVEIRA, E. N. & CASSUCI, D. S. B. **Interação em AVA pelos profissionais da EaD da UFGD**. Dourados, 2013, 10 pág. Curso de Mediação Pedagógica em AVA.

ROCHA, Elizabeth M. & OLIVEIRA, Ednei N. de. **A Implantação da Educação a Distância na UFGD e a Formação Continuada dos Profissionais para Atuar na Modalidade Educacional**. Revista: EaD e Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, n° 1, v.1. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/iewFile/2650/1502. Acessado em: 23 mar 2014.

Universidade Federal da Grande Dourados

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

Conhecendo as Estratégias de Aprendizagem Adotadas pelos Alunos dos Cursos de Graduação Modalidade EaD: reflexões iniciais

Suselei Aparecida Bedin Affonso (Anhanguera Educacional)

suselei.affonso@aedu.com

Ligiane Raimundo Gomes (UniABC)

ligiane.gomes@aedu.com

***Resumo**: A expansão dos cursos de graduação na modalidade da Educação a Distância (EaD) tem promovido novos tipos de interação para a aprendizagem. Considerando uma perspectiva educativa colaborativa, fundamentada na participação e autonomia dos estudantes, o presente trabalho teve o objetivo de investigar as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos de cursos de graduação a distância. Para isso, foi elaborada uma Escala de Percepção Discente do EAD (EPD-EaD), contendo 124 perguntas que investigavam as percepções e o envolvimento dos alunos com essa modalidade. Dentro da referida escala, 48 perguntas possibilitaram a análise de estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos da EaD. Os dados apontam que nem todos os alunos se utilizam de estratégias cognitivas mais complexas e indicam a importância de um trabalho que favoreça a construção de estratégias de aprendizagem adequadas a essa modalidade, para possibilitar melhor desempenho dos estudantes.*

***Palavras-chave**: Educação a Distância. Estratégias de aprendizagem. Aprendizagem colaborativa*

***Abstract**: The modality of Distance Learning (DL) has provided new types of interaction for learning. Considering learning as a collaborative perspective, in which students are not merely reproducers of information and that learning processes can be enhanced by the use of different strategies, the present work aims to analyze some learning strategies used by students of distance graduate programs. In that sense a Scale of Student Perception of DL (DL-SSP) was developed, containing 124 questions in which students demonstrate involvement with this modality and conditions for their independent development of the*

course. Within that scale, 48 questions allowed the analysis of cognitive and metacognitive strategies used by students of DL. Not only has the data allowed us to conclude that metacognitive strategies are more used by students than the cognitive strategies, but also indicate the importance of a job that encourages the development to this type of learning strategies to enable better student's performance.

***Keywords**: Distance learning. Strategies learning. Collaborative learning*

1. Introdução

Nos últimos anos, a Educação à Distância (EaD) se constituiu como uma importante modalidade formativa, que tem contribuído para a democratização do acesso à educação superior, à medida que, promove o atendimento a uma crescente parcela da população que busca a formação inicial ou continuada a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho, e que, por contingências pessoais ou por falta de oferta de vagas, não teria acesso ao ensino superior regular.

Para garantir a qualidade dos cursos propostos na modalidade EaD, é imprescindível que as instituições assegurem a preparação adequada de seus recursos humanos e tecnológicos e trabalhem com um projeto que ofereça ao aluno possibilidades de acompanhamento adequado do curso, bem como sistemas eficientes de tutoria e avaliação (ABBAD, ZERBINI e SOUZA, 2010).

Apesar da comprovada eficácia dos cursos a distância, no sentido de possibilitar a construção de conhecimentos e capacitação dos alunos, convém ressaltar que algumas pesquisas indicam que a falta de preparo dos alunos, tanto no que se refere ao domínio da utilização dos recursos tecnológicos, quanto no que se refere ao desenvolvimento de estudos de forma autônoma, podem comprometer seu desenvolvimento e aproveitamento nos cursos. (FERREIRA e MENDONÇA, 2007)

Uma proposta formativa na modalidade EaD, fundamentada numa perspectiva sócio-construtivista, aponta para uma proposta educacional orientada pela aprendizagem colaborativa, destacando a participação ativa e a interação de todos os atores envolvidos no processo de ensino como elementos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos e construção do conhecimento. (ANDERSON e DROM,2011).

A EAD exige do estudante um papel ativo na construção de seu conhecimento e uma atitude positiva em relação à adoção de novas estratégias de estudo e aprendizagem, tais como, disposição para buscar as informações, motivação para realizar os estudos necessários e, adoção de estratégias de estudos que promovam o cumprimento das atividades educativas no período de tempo que lhes foi conferido. Portanto, qualquer programa de formação em EaD deve levar em conta que a complexidade desse novo contexto de aprendizagem vai exercer efeito sobre as estratégias de regulação usualmente utilizadas pelos estudantes em um contexto de ensino tradicional e, necessita contar com estratégias pedagógicas que possam auxiliar os alunos a adotar estratégias cognitivas e construir as competências necessárias ao bom desempenho nessa nova modalidade (ABBAD, CORREA e MENESES, 2010, p. 48)

Dessa forma, faz-se necessário conhecer o perfil dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino, investigando as estratégias de aprendizagem que adotam, de forma a obter subsídios que permitam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico

intencional, no sentido de ajudar os alunos a desenvolver as competências necessárias para gerenciamento do estudo nessa modalidade.

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma ampla pesquisa realizada com o intuito de discutir alguns aspectos do formato da proposta de ensino de graduação na modalidade EaD, desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior, tomando como foco de análise a perspectiva de um ambiente colaborativo. Um dos principais aspectos investigados foi o perfil dos alunos atendidos nessa modalidade de ensino, buscando-se conhecer suas percepções em relação à modalidade EaD, expectativas e estratégias de aprendizagem ajustada a essa modalidade. As primeiras seções tratam da definição das estratégias de aprendizagem. Logo após, a metodologia apresenta os participantes da pesquisa e os procedimentos utilizados. Por fim, são discutidos os resultados e apresentadas as conclusões.

2. A Aprendizagem na EaD

Preti (2005) tem apontado em suas pesquisas que grande parte dos alunos inseridos nessa modalidade apresenta características particulares, tais como: inserção no mercado de trabalho, residência em locais distantes dos núcleos de ensino, dificuldade de aprovação em cursos regulares e pouco tempo disponível para estudar no ensino presencial.

No entanto, ao contrário do ensino presencial, que conta com o professor para direcionar e acompanhar diretamente a aprendizagem dos alunos, a EaD exige dos alunos auto-direção na aprendizagem. Para Moore (1980), o aluno de EaD deve ser capaz de construir autonomia para formular objetivos de aprendizagem, identificar fontes de informação e avaliar seu próprio desempenho. O autor ainda salienta que o sucesso da aprendizagem na EaD depende da extensão na qual o aluno pode estudar sem a interferência direta do professor, "o que é determinado por sua competência enquanto aprendiz autônomo e autodirigido" (MOORE, 1980, p. 22).

Prado e Valente (2002) entendem que para os estudantes que escolhem essa modalidade, essas exigências podem se apresentar como um desafio, pois, muitos alunos estão habituados a exercer um papel passivo na aprendizagem. Por mais que os cursos ofereçam algum suporte de professores, é preciso administrar o tempo e considerar que esse tipo de ensino exige que o aluno seja dinâmico, independente e disciplinado.

Nessa perspectiva, Akerlind e Trevitt (1999) apontam ainda que parte das dificuldades apresentadas por alguns estudantes à aprendizagem mediada por tecnologia advém do fato de que, quanto mais satisfeitos os estudantes estão com as suas experiências de aprendizagem tradicionais, sem o uso de tecnologias, menos estarão preparados para aceitar métodos de aprendizagens não familiares.

Este aspecto referenda a necessidade dos estudantes desenvolverem algumas competências, importantes para participar de um curso a distância:

> (…) competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita. Para isso, os objetivos do planejamento pedagógico devem responder aos objetivos cognitivos, no sentido de como usar e como compre-

ISSN 2318-4051

> ender, além dos objetivos relacionados às atitudes em relação aos valores (BEHAR, 2008, p.26).

Além dessas competências, Pozo (1996) alerta que para o bom desempenho acadêmico nessa modalidade de ensino espera-se ainda que o aluno tenha rotina de estudos, bem como estratégias de aprendizagem, que o auxilie na construção dos conhecimentos. Para esse autor, estratégias de aprendizagem se referem a procedimentos e/ou atividades utilizados pelos alunos no intuito de facilitar a aquisição e armazenamento de informações no processo de aprendizagem (POZO, 1996). São mecanismos conscientes e intencionais utilizados para atingir um determinado objetivo ou resolver um problema.

Para Boruchovitchi (2006) as estratégias de aprendizagem podem ser compreendidas como procedimentos que favoreçam o processamento de informação, aquisição, armazenamento e utilização das informações. Segundo essa autora alguns estudiosos diferenciam as estratégias cognitivas das metacognitivas. As estratégias cognitivas seriam aquelas em que comportamentos e pensamentos operariam diretamente sobre o material a ser aprendido, auxiliando o estudante a melhor processar a informação, ou seja, influenciam no processo de aprendizagem no sentido de armazenar com maior eficiência a informação. Ainda para essa autora, as estratégias cognitivas envolvem estratégias de ensaio e elaboração.

> estratégias de ensaio seriam procedimentos executados por meio da repetição ativa do conteúdo, seja pela escrita ou pela oralidade, sobre os conceitos a serem aprendidos. As estratégias de elaboração fazem relações entre o novo conteúdo a ser aprendido e o antigo, analisando e relacionando as informações (BORUCHOVITCH, 1993, p 23)

As estratégias metacognitivas seriam aquelas que possibilitam a regulação e o gerenciamento da aprendizagem, e envolvem o emprego de comportamentos de planejamento, monitoramento e regulação do próprio pensamento e ação. O planejamento se remete a organização das atividades a serem realizadas para a aprendizagem, o monitoramento refere-se ao ato de ter consciência e acompanhar o quanto aprendeu ou não e, por fim, as estratégias de regulação permitem aos alunos possibilidades de mudança no modo de estudar que tendem auxiliá-lo na superação das dificuldades de compreensão. (BORUCHOVITCH, 2006)

Para Silva e Sá (1997), quando nos referimos a estratégias de aprendizagem, estamos falando de “processos conscientes delineados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem” (SILVA e SÁ, 1997, p. 19). Essas estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais-afetivas, estão relacionadas às tarefas de aprendizagem individual. Segundo Rabello

> As estratégias cognitivas envolvem a manipulação ou transformação do material a ser aprendido e correspondem a técnicas de estudo individuais utilizadas pelos alunos durante o estudo, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. As estratégias sociais-afetivas, por outro lado, envolvem a interação com outras pessoas e o gerenciamento dos sentimentos relacionados à aprendizagem. A cooperação e o questionamento são exemplos desse tipo de estratégia, que ganham maior importância no contexto da EAD, dada a separação física entre alunos e professores. As estra-

> tégias de aprendizagem metacognitivas são também especialmente importantes para a EAD, por envolverem o pensar sobre os próprios processos de aprendizagem, o planejamento para a aprendizagem, a monitoração de atividades de aprendizagem, e a avaliação de quanto alguém aprendeu (RABELLO, 2007,p.36-37).

De maneira similar, Warr e Allan (1998) discutem que estratégias de aprendizagem são procedimentos (habilidades cognitivas e comportamentais) utilizados pelos indivíduos durante as atividades de aprendizagem de modo a garantir o sucesso de todas suas etapas, que podem ser modificados ou adquiridos por treinamento.

Temos, portanto, que nessa perspectiva, ao aprender a utilizar adequadamente as estratégias de aprendizagem, os alunos poderão se tornar mais competentes para lidar com as atividades de aprendizagem em sala de aula (SOUZA,2010).

3. Delineando a Pesquisa

A análise dos dados referentes ao perfil do aluno e das estratégias de aprendizagem em alunos dos cursos de graduação a distância faz parte de um contexto de coleta de dados mais amplo em que se criou e aplicou uma *Escala de Percepção Discente do EaD* (EPD-EaD) para os alunos dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos, Logística, Marketing, Pedagogia e Serviço Social da Anhanguera Educacional nas unidades das cidades de Jaraguá do Sul (SC), Jundiaí (SP), Limeira (SP) e Campinas (SP).

Foram enviados 571 e-mail-convite para os alunos dos cursos citados. Após o envio dos convites, o aceite e as orientações de preenchimento do instrumento, foi encaminhado via e-mail de cada aluno o questionário contendo 124 itens. Do total de convites enviados, 202 alunos responderam ao questionário. As categorias de resposta foram apresentadas em uma escala Likert de quatro pontos, atribuídos valores de 0 a 3 respectivamente, sendo que os participantes deveriam a cada pergunta um valor ao qual correspondia uma das opções: nada a ver com você, pouco a ver com você, tem a ver com você e muito a ver com você.

Para a presente análise recorremos às questões propostas na *Escala de Percepção Discente do EaD* (EPD-EaD), que apresentavam indicativos do perfil dos alunos em relação a alguns aspectos básicos: motivação, familiaridade com recursos tecnológicos interações estabelecidas e uso de estratégias de aprendizagem cognitivas ou metacognitivas. Essa análise permitiu a elaboração de categorias apresentadas a seguir.

4. O perfil dos alunos em relação à experiência na EaD e o uso das estratégias de aprendizagem

4.1 As razões que determinaram a escolha dessa modalidade

Em geral, conforme relatados oferecidos, pode-se dizer que os alunos tiveram uma experiência positiva com a EaD, embora não destituída de dificuldades. As respostas às questões concernentes a este item destacam que os estudantes escolheram a modalidade EaD pelo fato da mesma oferecer possibilidade de flexibilidade de horário, o que

lhes permite adequar o seu tempo de estudos ao seu contexto de vida podendo, quando necessário, recorrer ao polo na instituição.

É necessário ressaltar que os estudantes parecem acreditar na eficácia da Educação a Distância, o que é um dado extremamente relevante, tendo em vista que, pensando desta maneira, a possibilidade de terem êxito é maior e a possibilidade de evasão menor. Essa credibilidade facilita também no processo de ensino e aprendizagem. As respostas dos estudantes indicam ainda que os mesmos percebem a exigência de horas de estudos investidas nessa modalidade e que a mesma não se apresenta como "mais fácil" em relação ao curso presencial

4.2 A familiaridade do aluno com os recursos virtuais e ferramentas disponibilizadas na plataforma antes do início do curso

Os dados apontam que a grande maioria dos alunos que participaram da pesquisa (76%) parece chegar à instituição sem nenhuma familiaridade ou domínio dos recursos utilizados na plataforma educativa como suporte do curso nessa modalidade. Embora os estudantes, em sua maioria (66%), tenham apontado que a instituição oferece alguma orientação inicial no sentido de possibilitar maior conhecimento dos recursos tecnológicos para a utilização das ferramentas disponibilizadas na plataforma, não podemos ignorar que, para 33 % deles essa orientação parece não acontecer de forma efetiva, no sentido de permitir a superação de suas dificuldades.

Os dados referentes à interatividade indicam ainda que 70% dos alunos não utilizam espontaneamente as ferramentas interativas, que são a base do trabalho colaborativo (chats, fóruns, entre outras), e que, 46% deles não gostam de interagir com os colegas de curso através das ferramentas para a construção de textos ou materiais coletivos.

5. As Estratégias Cognitivas e Metacognitivas

Os dados apresentados mostram que os alunos dos cursos de graduação a distância utilizam-se de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Em relação às estratégias cognitivas de aprendizagem, a pesquisa investigou a utilização de estratégias complexas de ensaio e de elaboração (BORUCHOVITCH, 2006). Em relação às estratégias metacognitivas, priorizamos em nossa análise, as estratégias de regulação referentes às ações necessárias para permitir a revisão dos conteúdos, obtenção de auxílio de terceiros para favorecer a aprendizagem, bem como as relacionadas à organização do tempo e atividades de estudo para que possa ocorrer a aprendizagem e ajuste dos conteúdos no ambiente de estudo. A seguir discorreremos mais detalhadamente as categorias apresentadas.

5.1 Estratégias Cognitivas

Para análise desta categoria foram propostas ações que envolviam a manipulação do material a ser aprendido e correspondiam a formas de estudo adotadas pelos estudantes para facilitar o processo de aprendizagem tais como: "Procuro anotar todo o conteúdo explicado pelo professor na aula"; "Grifo as partes importantes do texto para

memorizá-las"; "Faço resumos da matéria até conseguir entendê-la completamente"; "Procuro refazer os exercícios propostos", entre outras.

Em suas respostas, os alunos apontam que utilizam com maior frequência estratégias cognitivas caracterizadas como atividades de Ensaio, tais como, anotação do conteúdo explicado pelo professor (43% dos estudantes) e marcação das partes importantes do texto para memorizá-las (50% dos estudantes).

Outra estratégia cognitiva investigada, a estratégia complexa de Elaboração, presente em atividades que envolvem interpretação e reelaboração pessoal dos conteúdos, tais como, realização de resumos ou mapas conceituais da matéria que auxiliam a compreender melhor os conteúdos trabalhados, também é adotada, todavia por apenas cerca de 30% dos estudantes pesquisados.

5.2 Estratégias Metacognitivas

A utilização de Estratégias Metacognitivas pelos alunos foi investigada a partir da proposição de ações relacionadas à regulação de atividades de aprendizagem (BUROCHOVITCH, 2006), tais como, a organização e ajuste do conteúdo ao ambiente do estudo e solicitação de auxílio, organizadas em três categorias, conforme segue:

5.3 Estratégia Metacognitiva Regulação – categoria: revisão de conteúdos

Essa análise foi realizada a partir das respostas oferecidas às seguintes afirmações: "Uso todos os materiais que possuo para estudar para as provas"; "Faço revisões do conteúdo"; "Procuro informações adicionais para aprofundar nos conteúdos na internet"; "Ensaio mentalmente minhas respostas antes de anotá-las nas provas"; "Participo das aulas e discussões propostas", entre outras.

As estratégias de regulação apontadas pelos alunos envolvem principalmente tarefas de revisão e o ato de reler os materiais de aprendizagem, como por exemplo, usar todos os materiais que possuem para estudar para as provas (48%).

As outras estratégias estão pautadas na participação às aulas (44%) e na busca de maiores informações para entender os conteúdos (45%). A diferença entre a opção que tem a ver com o aluno e a que muito tem a ver com ele, mostra-se equilibrada, apresentando uma diferença mais significativa no que se refere a estratégia de ensaiar mentalmente as respostas que irão anotar nas provas, o que indica, provavelmente que há um processo reflexivo que busca coerência.

5.4 Estratégias Metacognitivas de Regulação – categoria: solicitação de auxílio a terceiros

A investigação dessa categoria teve por objetivo buscar identificar se na atividade de regulação da aprendizagem, os estudantes buscam auxílio de terceiros para favorecer a superação das eventuais dúvidas e otimizar sua aprendizagem.

As respostas indicam que um número significativo de estudantes apontou que, embora possam contar com o retorno dos professores virtuais rapidamente (46%) e recorrer a tutoria virtual mediante ferramentas interativas para solicitar auxílio nos conteúdos da teleaulas e dos comandos de atividades (34%), raramente recorrem ao tutor

virtual (28%) e que, costumam tirar dúvidas pertinentes ao tutor virtual com o tutor presencial (38%). Os alunos indicam que acreditam na importância do tutor presencial para a aprendizagem(76%), e 69% deles recorrem a esse profissional para esclarecimentos com relação ao ambiente virtual de aprendizagem e esclarecimento de atividades específicas, como TCC e estágio.

5.5 Estratégia Metacognitiva Regulação – categoria: organização e ajuste do conteúdo com o ambiente de estudo

Nessa categoria foram investigados os comportamentos relacionados à regulação da própria aprendizagem por meio da organização dos tempos e estratégias de estudos para aprimorar a aquisição do conhecimento. Foram analisadas as respostas referentes às afirmações como*:* **"**Acredito que ter organização é fundamental para se ter um bom desempenho acadêmico"; "Eu sou uma pessoa organizada em minhas tarefas da faculdade"; "Organizo-me nos estudos alternando esses horários com momentos de lazer"; "Acredito que estudar várias horas por dia é importante para aprender melhor"; "Estudo para as avaliações antes dos dias de prova".

Os dados sobre as estratégias de regulação, organização e ajuste do conteúdo com o ambiente de estudo demonstraram que os alunos acreditam na necessidade de organizar o tempo de estudo para que possa ocorrer a aprendizagem e na importância de programar momentos de estudo e de lazer. Porém, percebe-se que, contraditoriamente, parte significativa deles (40%) não costuma dedicar tempo diário ao estudo, e apenas 20% dos estudantes indicaram em suas respostas que costumam estudar para as provas com antecedência, revisar os conteúdos vistos nas aulas ou realizar as atividades antes do prazo final de entrega.

6. Algumas reflexões...

Quando nos debruçamos sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos para favorecer sua construção de conhecimentos, os dados apontam que os estudantes dos cursos de Educação a Distância se utilizam de algumas estratégias cognitivas, apoiando-se mais naquelas caracterizadas com sendo de ensaio (copiar, anotar na íntegra e sublinhar o material a ser estudado), sendo que, uma parcela muito pequena dos estudantes investigados faz uso de estratégias cognitivas mais complexas, como a de elaboração, que envolvem ações de parafrasear, resumir, anotar e criar analogias que vão além da simples repetição.

Tal dado nos parece significativo, considerando-se que, nessa modalidade de ensino (EaD) a maior parte da comunicação se dá por meio da utilização das ferramentas colaborativas, que exigem que ideias, conhecimentos e dúvidas sejam socializadas através da escrita (elaboração), em uma dinâmica de produção de conhecimento colaborativa e trabalho autônomo.

A investigação também evidenciou o uso de estratégias metacognitivas, ou seja, aquelas que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento e aprendizagem. As respostas dos alunos mostram que eles consideram importante planejar os estudos mediante metas e objetivos, mas percebemos algumas contradições ao analisarmos as respostas oferecidas em relação às estratégias de regulação no que se refere à organização e ajuste do conteúdo. Embora apontem que se dedicam ao curso e

aos conteúdos, suas respostas indicam que não têm o hábito de se prepararem antecipadamente para as aulas, estratégia importante para se elaborar uma ideia prévia dos conteúdos que serão trabalhados. Os alunos parecem considerar a assiduidade como uma maneira de alavancar a aprendizagem, ou seja, acreditam que comparecer às aulas, prestar atenção e realizar as atividades são estratégias suficientes. Da mesma forma, embora os alunos acreditem na necessidade de organizar o tempo de estudo para que possa ocorrer a aprendizagem, verificamos que parte significativa deles não costuma dedicar tempo diário ao estudo, nem estudar para as provas com antecedência.

Considerando que a maneira como os alunos estudam para aprender é um importante fator que exerce influencia em sua aprendizagem, parece-nos clara a necessidade de intervenção no processo de aquisição do conhecimento, proporcionando ao aluno a possibilidade de aprimorar o uso das estratégias de aprendizagem. Estudos têm apontado que grande parte dos estudantes se apropriam do conhecimento apenas de maneira superficial e, raramente, antecipam as estratégias de aprendizagem que serão utilizadas no que diz respeito ao tempo de estudo e manipulação do material a ser aprendido (BARTALO e GUIMARAES, 2008).

Ressalta-se portanto, a importância de um trabalho que favoreça a construção de estratégias de aprendizagem adequadas, principalmente aquelas que se referem ao planejamento, monitoramento das atividades de aprendizagem, a avaliação das aprendizagens e dificuldades, pois desempenham um papel fundamental para o sucesso da aprendizagem.

Outra questão importante pauta-se no papel do tutor no ensino de estratégias de aprendizagem, uma vez que os alunos demonstram preferir o esclarecimento de dúvidas com os tutores presenciais. Estes se tornam fundamentais no sentido de promover uma intervenção significativa na construção de estratégias que melhorem desempenho escolar dos alunos, contribuindo para a tomada de consciência de seu potencial para a aprendizagem. Embora os alunos demonstrem estar motivados, seu sucesso no curso a distância está diretamente ligado à forma pela qual o professor conduz sua turma, principalmente ao incentivo oferecido para acompanhar o curso.

Nesse sentido, faz-se urgente investir na criação de sistemas tutoriais eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino, capazes de permitir o acolhimento e a formação de vínculos com os alunos mesmo que virtualmente.

Referências

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA Daniela B. Lima. Panorama das pesquisas em Educação a Distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, 15(3), p. 291-298, setembro-dezembro/2010

ABBAD,G.S.; CORREA, V. P.; MENESES, P. P. Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** (Online) vol.11 no.2 São Paulo Mar./Abr. 2010

AKERLING, G.; TREVITT, C. Enhancing self-directed learning through educational technology: when students resist the change. **Innovations in Education and Training International**, v. 36, n. 2, p. 96-105, 1999

ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy. IRRODL **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 12, n. 3, 2011

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: Um estudo exploratório**. I n f. I n f.** Londrina, 2008.v. 13, n.2, p. 1 - 14, jul. /dez. 2008.

BEHAR, P.A. (Org) **Modelos Pedagógicos em educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, E. ; SANTOS, A. A. A. Estratégias de Aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SANTOS, A.A.A.; SISTO, F. F. **Facetas do fazer em Avaliação Psicológica.** São Paulo: Vetor Editora, p. 107-123, 2006.

BORUCHOVITCH, Evely. A Psicologia cognitiva e a metacognição: Novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. **Tecnologia Educacional**, p. 22-28. 1993

FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. de A. **O perfil do aluno de Educação a Distânciano ambiente teleduc.** 2007 Disponível em: <http://www.visionvox.com.br/ biblioteca/o/O-perfil-do-aluno-de-EaD.pdf>. Acesso em: 5 jun 2013

MOORE, Michael G. Independent Study. In: BOYD, R.; APPS, J. (eds.) **Redefining the discipline of adult education.** San Francisco: Jossey-Bass, 1980. p. 16-31 Disponível em: <http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/independent_study.pdf> Acessado em 12 jul. 2013.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a Distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a Distância***:* fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

PRETI, Oresti (Org.). **Educação a Distância***:* Sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PLACIOS, J. & MARCHESI A. (Orgs.), **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação** (pp. 176-197). Porto Alegre: Artes Médicas,1996

RABELLO, C. R. L. **Aprendizagem na Educação a Distância: Dificuldades dos Discentes de Licenciatura em Ciências Biológicas na Modalidade Semipresencial.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

SILVA, A. L.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber.** 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1997.

SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar,** Curitiba, 2010. n. 36, p. 95-107, Janeiro 2010.

WARR, P. & ALLAN, C. Learning strategies and occupational training. **Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology***, 13*, 83-121, 1998.

Universidade Federal da Grande Dourados

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

Utilização dos Recursos Tecnológicos na Formação de Professores em Cursos na Área da Educação Especial: desafios e possibilidades

Liliane Mara de Albuquerque (SEMED-Dourados)

lilialbuquerque123@gmail.com

Tânia Rute Ossuna de Souza (UCDB)

taniarute@yahoo.com.br

***Resumo**: Nos tempos atuais é de reconhecer que os benefícios que as tecnologias têm contribuído e muito com a educação, mas temos que admitir ainda, que o simples fato de ter recursos tecnológicos em sala de aula não é o suficiente para assegurar melhorias no ensino. Nesse contexto o presente trabalho buscou desmitificar o uso da tecnologia em um estudo de caso realizado com os professores regentes e professores AEE (Apoio Educacional Especializado) que trabalham com alunos portadores de alguma necessidade educacional especial, na escola Municipal Franklin Luiz Azambuja de Dourados/MS. O estudo teve como enfoque principal formação continuada com a utilização dos recursos tecnológicos na formação dos professores em cursos na área da educação especial, como objetivo optou-se por aproximar os recursos midiáticos do fazer pedagógico, como fonte de pesquisas e de trocas de experiências. Teve como metodologia a aprendizagem colaborativa, através de fórum de interação, pesquisas por intermédio da internet, filmes visualizados nos encontros presenciais e depoimentos na formação. Mediante os resultados das observações e das entrevistas realizadas com os professores, foi estruturada esta pesquisa. Houve ação de cooperação e envolvimento de todos da escola para a realização da formação para ampliação de conhecimentos, complementação, reflexão e aprofundamentos sobre as práticas de Educação inclusiva. Construímos conhecimentos coletivos através das leituras de filmes informativos, documentários e depoimentos. Ampliamos nossos conhecimentos através de palestras com profissionais de diferentes áreas. Proporcionamos momentos de trocas e vivências entre os educadores nos encontros presenciais e também através da Plataforma e-proinfo, possibilitando aos educadores reflexão sobre a importância da utilização das tecnologias durante o acompanhamento da vida escolar do aluno*

(Portfólio). Trocamos experiências, na montagem de materiais através de recursos tecnológicos, (slides, filmes, fotos) que mostraram a forma de inclusão proposta por cada professor durante a inserção do planejamento escolar.

***Palavras-chave**: Recursos Tecnológicos; Formação de professores; Educação Especial.*

***Abstract**: Nowadays it is recognized that the benefits and technologies have contributed much to education, but we must admit also that the mere fact of its technological resources in the classroom is not enough to ensure improvements in education. In this context this article aims to demystify the use of technology in a case study conducted with the teachers and professors ESA (Educational Support Specialist) who work with students with a special educational need at school Municipal Franklin Luiz Azambuja de Dourados/MS, the study's primary focus continued training with the use of technological resources in teacher training courses in special education, the objective it was decided to approach the media resources of the pedagogical as a source of research and exchange of experiences. Methodology was collaborative learning through a forum for interaction, research through the internet, films viewed in person meetings and depositions in the formation. From the results of observations and interviews with teachers, this research was structured. There was action of cooperation and involvement of all the school to carry out training to increase their knowledge, complementation, and deeper reflection on the practices of inclusive education. Build collective knowledge through the reading of information films, documentaries and interviews. We expanded our knowledge through lectures with professionals from different areas. We provide moments of exchanges and experiences among educators in the face meetings and also through the E-Platform ProInfo, enabling educators to reflect on the importance of using technologies for monitoring the student's school life (Portfolio). We exchanged experiences in assembling materials through technological resources (slides, films, photos) that show the form of inclusion proposed by each teacher during insertion of the school planning.*

***Keywords**: Technological Resources; Training of teachers; Special Education.*

1. Introdução

No curso de pós-graduação em nível de especialização mídias na educação – 2011/2012 interessou-se pela utilização dos recursos tecnológicos na formação de professores em cursos na área da educação especial**,** o que levou a buscar a literatura na área e a realizar um trabalho com professores que atuam ou que venham a trabalhar com alunos com necessidades especiais na sala de aula.

Entretanto, apesar de ser professora de STE (sala de tecnologia educacional) há cinco anos, somente na Especialização, tive a oportunidade de realizar novos estudos e caminhos que pude ampliar meus conhecimentos, refletir sobre a prática e trazer contribuições para essa área da Educação, principalmente na Formação de profissionais da escola na qual atuo.

A preocupação com o papel da escola diante da formação e informação de professores que lecionam para alunos com diferentes necessidades especiais motivou-me a

realizar o curso formação de Educação Inclusiva junto às novas tecnologias educacionais no curso de formação da escola municipal Franklin Luiz Azambuja de Dourados/MS em 2011 fazendo uso das novas tecnologias educacionais como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem do aluno.

O trabalho apresentado focalizou-se no estudo de caso de alguns professores que participaram da formação que ocorreu na Escola Municipal Franklin Luiz Azambuja no segundo semestre de 2011 com a participação de um numero bem significativo de 42 professores que atuam na escola. Tratou-se de curso de Formação Inclusiva junto às Novas tecnologias Educacionais voltado para a formação continuada a todos os educadores e administrativos da unidade escolar, a realizarem-se por meio de atividades teóricas e práticas, envolvendo recursos tecnológicos, por meio de filmes, depoimentos, discussões, oficinas e palestras que possibilitem aos educadores conhecimentos e novas estratégias de ensino-aprendizagem e também através da Educação a Distância.

A escolha do caso em estudo concretizou-se a fim de ampliar os conhecimentos, sobre a utilização dos recursos tecnológicos na Formação em Educação Especial, bem como a efetivação, as praticas e a necessidade de orientar os profissionais da escola sobre a temática em foco em todo processo pedagógico.

Por meio da pesquisa foi possível buscar informações claras e objetivas sobre o processo de uso dos recursos tecnológicos que foram apresentados e utilizados durante a Formação Continuada. Para tanto, se fez necessário o uso desses recursos tecnológicos como ferramenta que exige do educador certa organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, sendo assim, no uso dessas tecnologias direcionadas ao conhecimento e aprimoramento da Educação Especial e fundamental que o professor reconheça o objetivo que cada recurso apresentado, para que sirva num determinado momento, com qual propósito será utilizado e de que forma que o processo de informação e rico e deve buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas.

Refere-se à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela "garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva".

A promulgação da recente legislação consiste no importantíssimo avanço ao apoiar publicamente a inclusão escolar de todas as crianças e jovens. E, como bem diz Mantoan (1997, p.120), "a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma conseqüência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico".

Em razão disso, é preciso que estejamos cientes de que:

> Multiplicar informações e conhecimentos não será suficiente enquanto as práticas profissionais e as políticas públicas continuarem alheias a considerações éticas, de justiça e de equidade. Todas as pesquisas, bibliotecas e bancos de dados, enquanto não resultem em novas práticas de gestão e mudanças comportamentais, não resolverão os intricados problemas de nossa sociedade no limiar do terceiro milênio (RATTNER, 2000, p. 362).

Para tanto as práticas pedagógicas iniciam-se com força na modernização e avanço dos professores em sala de aula, interligados as novas tecnologias e antenados aos as-

ISSN 2318-4051

suntos sociais, políticos e culturais do nosso dia-a-dia. A educação não deve ficar alheia às mudanças do século XXI, os avanços na educação vêm de encontro às novas práticas pedagógicas, no sentido de formar e informar professores em estudos direcionados aos conhecimentos necessários que a escola perpassa.

Com isso, nada mais é importante do que capacitar professores em formações continuadas, onde se encaixe: a busca de determinado conhecimento com a real necessidade de renovações na educação em determinados momentos.

2. Integrar as Tecnologias Educacionais na Escola através de Formações Docentes

As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação vem sendo inseridas na sociedade de forma rápida, influenciando as pessoas de forma informal e formal, e essa rapidez tem sido refletido e referenciado para a aplicação em cursos de formação para professores.

A preocupação que as instituições de ensino vêm adquirindo na busca de integrar as Novas Tecnologias de Comunicação e Informação vem tomando forca e a presença de recursos tecnológica, ligados a pratica pedagógica aplicadas nas instituições escolares. Visto que também não e garantia para que tudo se apóie e de certo neste contexto há uma a incorporação desses procedimentos de inclusão de ferramentas tecnológicas no processo de mediação para que a utilização desses recursos tecnológicos seja utilizada como uma ferramenta e apoio de pesquisas para o profissional.

> Vivemos hoje numa sociedade de redes e de movimentos. (…) Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio, organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar abeto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informações, saber articular o conhecimento com a pratica e com outros saberes (GADOTTI, p.15 2010).

Sendo assim, percebe-se a necessidade de busca de novos conhecimentos e informações que devemos entender quando esses vão sendo inseridos na escola. A escola perpassa por diversas inovações vem sendo vista e analisada como um espaço de suma importância no dia a dia da criança, pois o ambiente escolar proporciona vivências e a apropriação de novas experiências juntos com seus pares, em sua organização em sala de aula, a inclusão de crianças com necessidades Especiais Educacionais vem sendo um processo importante de busca de aperfeiçoamento e conhecimento dessa Inclusão.

De acordo com a legislação vigente, a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas de ensino comum, não são feitas somente para a permanência junto às demais crianças, mas sim para a estruturação dos sistemas de ensino, para que os mesmos respeitem as diferenças atendendo as necessidades específicas de cada uma. Os profissionais vêm adquirindo conhecimentos deste assunto no dia a dia, no processo de convívio e busca de informações e pesquisas sobre a participação dessas crianças no processo de ensino-aprendizagem da escola.

Nesta realidade as Tecnologias de Comunicação e Informação vêm de encontro com essa mudança de paradigma que as escolas vêm passando, deve-se trabalhar com a Inclusão devidamente engajada, contextualizada a pesquisa dos professores, a troca de

experiências, as descobertas, os meios, as ferramentas necessárias que serão de apoio para esses profissionais preocupados em buscar meios de apoio pedagógico para seu trabalho de sala de aula.

E isso se da através de formação Continuada de professores em busca da mediação que aconteça de seus pares, pois esse processo é feito para o compartilhamento de informações de questionamentos de busca de novos conceitos e informações.

E essas formações ocorrem de forma que se apresentam atividades Teóricas e Práticas, envolvendo Recursos Tecnológicos através de filmes, depoimentos, discussões, oficinas e palestras que possibilitem aos educadores conhecimentos e novas estratégias de ensino-aprendizagem.

Desenvolve-se também um trabalho colaborativo com professores das salas comuns, sala de tecnologia, sala de recursos multifuncionais, coordenadores pedagógicos, administrativos, direção escolar e família, visando à criação de um ambiente agradável que possibilite a realização de um trabalho coeso favorecendo a interação e participação de todos na discussão de uma Educação Inclusiva. Vem proporcionar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a construção do conhecimento dos educadores refletindo na aprendizagem dos alunos, subsidiando sua prática em um currículo que o olhar extrapole a sala de aula.

E essa construção de conhecimentos se da através das leituras de filmes informativos, documentários e depoimentos, ampliado o conhecimento através de palestras com profissionais de diferentes áreas. Propicia momentos de trocas e vivências entre educadores. Proporcionando aos educadores a utilização das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação como recurso tecnológico que vem ampliando e apoiando o trabalho pedagógico do professor.

3. As Novas Tecnologias no Cotidiano Escolar: desafios e possibilidades

Ao passo que iremos colocar as novas tecnologias no cotidiano escolar, iremos também fazer uma breve analise critica dos desafios e possibilidades que essas tecnologias vêm afetando nosso mundo e sobre como devemos agir para se ter um controle destas inovações tecnológicas no âmbito escolar.

Com a chegada das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC,s), na escola nos traz possibilidades e desafios . Porém as soluções vão depender do contexto de cada escola, do trabalho pedagógico que esta realiza, do seu corpo docente e discente, de sua coumidade interna e externa, de como esses segmentos da escola estão articulados e também dos propósitos educacionais e das estratégicas que propiciam a aprendizagem.

A busca de um trabalho pedagógico inovador que traga benefícios a sua comunidade escolar dependerá de compreender a realidade que em se vive atualmente, com o objetivo de planejarem juntos, traçando um caminho de aprendizagens, ensinamentos e interação. Para isso ocorrer deve haver uma consciência do uso destas novas ferramentas, compreendendo como interagir com elas de forma que cada ferramenta tecnológica deve ser vista e revista em cada momento de sua utilização.

Para isso é preciso promover uma compreensão critica sobre o uso e utilização das tecnologias na escola. Ou seja, como usar? Para que usar a tecnologia na escola? Com que fundamentos educadores devem utilizá-la?

Piero Mussio (1978) aborda que:

> Há dois níveis de compreensão de um instrumento tecnológico. O Primeiro é o da técnica, típico dos especialistas [...] O segundo nível é o da compreensão do instrumento [...] sendo capaz de avaliar, julgar o instrumento proposto não por seus mecanismos internos, mas pelas suas funções (globais) externas (MUSSIO, 1987, p.16)

Mussio elenca que para se fazer uso de determinada tecnologia o sujeito é autor de sua ação e esta ação deve se ter um fundamento real de aplicação, ou seja, um resultado compreendido em realização daquilo que se quer alcançar, que aliás deve ser avaliado em todos os momentos de sua aplicação, deve ser julgado em todos os momentos de sua aplicação, pois as ferramentas tecnológicas são recursos "instrumentos", mas quem faz uso dele deve o compreender como sendo um meio o qual se utilizará para obter um determinado aprendizado e não o aprendizado por ele mesmo.

Uma das possibilidades que as tecnologias da educação vêm a mudar o cenário educacional é que professores devem agir de forma critica e inovadora diante dessas novas tecnologias. Desvendar a sociedade e seus saberes históricos impulsionados pela era digital é apropriar-se de conhecimentos críticos que apoiam a educação de maneira critica e inovadora, sabendo recriar o mundo em que vivemos apoiados em conhecimentos dominados para as novas tecnologias educacionais. LEONARDO BOFF. (2005) afirma que:

> Somos criativos quando vamos além das formulas convencionais e inventamos maneiras surpreendentes de expressar a nós mesmo [...]; quando estabelecemos conexões novas, introduzimos diferenças sutis, identificamos potencialidades da realidade e propomos inovações e alternativas consistentes (BOFF, p.9-2005).

Assim, temos a capacidade de criar, recriar e utilizar a tecnologia educacional da maneira que necessitamos, o importante é ser responsável, capaz de perceber o contexto que estamos inseridos, ter discernimento para poder julgá-la da maneira mais favorável possível em busca de utilizá-la como meio que possibilite o objetivo que pretendo chegar. Observar os impactos e ideias inovadoras que ela trará nos trabalhos pedagógicos e quais benefícios esses serão alcançados.

Pois vivemos numa época em que as informações acontecem instantaneamente e as vias de comunicação perpassam a quase todos os setores da população, ou seja, desde a classe mais baixa da população já tem a qualquer tipo de acesso a informação. A educação é uma classe que não deve ficam aquém dessa inovação tecnológica o cuidado e a ética com o uso das novas tecnologias educacionais é que farão toda a diferença na prática pedagógica do professor.

4. A Educação Especial e as Mídias Utilizadas no Processo de Formação Docente da Escola Municipal Franklin Luiz Azambuja

Segundo a Constituição federal a Educação Especial é uma modalidade de ensino destinada a educados portadores de necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas querem de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de dois direcionamentos principais: o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto às demais pessoas, nas escolas «regulares».

Diante desta realidade e comprometidos com a qualidade da escola em busca de uma pedagogia em razão destas crianças a escola mobilizou-se na formação dos profissionais que ali atuam na organização de a formação adequada a comunidade escolar utilizando-se de recursos tecnológicos que contribuíssem nas para a melhoria dos serviços educacionais da escola em termos de ensino e aprendizagem durante a formação continuada, ao Interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele, e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano (BELLONI, 2005, p.17).

Portanto, faz-se necessário a presença de meios comunicativos em nossas vidas para que possamos refletir pensar, criar e recriar de forma critica. Para saber escolhermos quais mídias é mais apropriado para determinadas ocasiões, as quais deveram usar e quais deveram evitar.

A escola, os amigos, as famílias, utilizam-se de mídias para a utilização de informações que se faz necessários aos dias atuais, viemos numa época moderna e tecnológicas, onde cada dia que se passa as informações vão surgindo de forma rápida e acessível. Podemos dizer que os meios de comunicação estão cada vez mais mudando nossas vidas. Isso ressalta a importância de haver dentro da escola momentos de reflexão e uso das mídias em favor de mudanças sociais, culturais e políticas.

Sendo assim, percebemos que devemos nos apropriar do uso dos recursos tecnológicos de maneira saudável, comprometidos com a melhoria e a qualidade da educação e na vida dos indivíduos.

Belloni (2005, p. 7) constata que as mídias estão cada vez mais sendo usadas pelas pessoas, como forma de conhecimento, busca de informações e reflexões, tanto para a vida social, cultural e para o lazer. E para a escola não é diferente é um desafio de saber utiliza-la, pois na vida cotidiana o uso dos meios de comunicação já é muito utilizado. Por isso, não existe mídia que não pode ser utilizada na escola, todas as mídias devem ser utilizadas no campo educacional por professores e alunos com apoio e reflexão pedagógica.

Portanto, as mídias utilizadas na formação foram à visualização de filmes, o datashow, com os temas Geradores na STE (Sala de Tecnologia educacional), onde fazíamos nossos encontros presenciais assistindo alguns filmavam sobre um tema da Formação. Também fizemos uso da máquina fotográfica e filmadora, para registrar os momentos em que nos encontrávamos e discutíamos sobre o filme assistido.

O Datashow foi utilizado como mídia tecnológica no intuito de transmitir imagens de filmes com temas geradores que abordava determinada deficiência. Foram ao todo 7 filmes assistidos durante a formação, sendo eles: Filme: Um Amigo Inesperado (Temática: Autismo), Filme: Como Estrelas na Terra todas crianças são especiais. (Temática: Dislexia), Filme: Guardião de memórias – Do luto à luta. (Temática: Síndrome de Down), Filme: Uma lição de amor. (Temática: Deficiência Intelectual), Filme: Querido Frankie – Filhos do Silêncio. (Temática: Surdez), Filme: De Porta em Porta. (Temática: Deficiência Física).



Figura 1: Fonte: *Escola Franklin Luiz Azambuja, Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais*, setembro 2011.

O Datashow é como se fosse um retroprojetor, só que da imagem do computador. Ele é adaptado no lugar do monitor e vai refletir a imagem na parede, quadro ou tela, só que em tamanho grande. Para montar apresentações para data show qualquer programa pode ser usado, pois no data show reflete a imagem que apareceria no monitor do computador.

Servindo de ferramenta tecnológica para que os palestrantes que formam convidados para transferir um pouco de conhecimentos científicos e patológicos de algumas deficiências, fizeram uso do Datashow como auxilio na transmissão de textos e imagens durante sua palestra e contribuição.



Figura 2: Fonte: *Dr. José Antônio Menegucci de Dourados/Ms em Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais, na Escola Franklin Luiz Azambuja,* setembro 2011.

Outra mídia utilizada foi a Plataforma E-proinfo com a participação dos cursistas nos Fóruns de interação com atividades de postagens sobre os temas abordados duran-

te o curso de formação. A ferramenta fórum que utilizamos faz parte do ambiente Virtual e-Proinfo, O e-Proinfo é um ambiente virtual de aprendizagem colaborativo desenvolvido pela Secretaria de educação a Distancia (SEED) do Ministério da educação (MEC), em parceria com algumas instituições de ensino como o NTEM de Dourados MS, que permitiu a realização desta formação para a Escola Municipal Franklin Luiz Azambuja onde montei o projeto como apoio ao processo de ensino-aprendizagem desta instituição escolar.



Figura 3: Fonte: *Página Inicial do Ambiente Virtual e-Proinfo,* setembro 2011.

Participação dos Professores através dos Fóruns de Interação postados na Plataforma sobre os temas abordados durante o curso de formação.



Figura 4: Fonte: *Tema: Fórum sobre Autismo. Escola Franklin Luiz Azambuja, Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais,* junho a novembro de 2011.



Figura 5: Fonte*: Tema: Dislexia. Escola Franklin Luiz Azambuja, Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais,* junho a novembro de 2011.

Outra mídia utilizada foi câmera digital, aonde ia registrando todos os momentos da formação, as palestras, a participação dos professores em rodas de discussões, a participação e depoimento dos pais, praticamente todos os encontros da formação foram registrados pela máquina digital, que serviu e muito como ferramenta de apoio pedagógico.



Figura 6: Fonte: *Mãe em depoimento sobre a vida escolar de seu filho, portador de deficiência física,* outubro de 2011.



Figura 7: Fonte*: Interações e Discussões durante a formação. Escola Franklin Luiz Azambuja, Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais,* junho a novembro de 2011.

Fizemos uso da caixa de som como recurso tecnológico em diversos momentos principalmente durante a visualização dos filmes e dos pequenos vídeos de socialização que foram mostrados como material pedagógico durante a formação.



Figura 8: Fonte*: Professor Multiplicador Ronaldo Almeida do Ntem_dourados/MS em Curso de Formação em Educação Inclusiva Junto às Novas Tecnologias Educacionais, na Escola Franklin Luiz Azambuja,* setembro 2011.

Também fizemos muito o uso do computador como ferramenta tecnologia educativo, para fazer as postagens na internet no ambiente virtual e-Proinfo, como meio de comunicação e socialização dos temas abordados. Na utilização de programas como Power Point, Movie Maker na criação e montagem de Slides e vídeos para a formação, o Word para leitura e escrita de textos.

O uso da internet como pesquisa e postagem de vídeos informativos sobre os temas abordados foi muito importante também para mim que fiz o papel de tutora a dis-

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – n° 2, Vol. 1
ISSN 2318-4051

tancia durante toda a formação, e assim baixava os filmes que iria ser visualizado na formação, pesquisava artigos que serviam de base de leitura para que os professores desenvolvessem os Fóruns de discussão.

Toda essa interação presencial e a distância tinha como finalidade o uso das tecnologias adequadas em todas as atividades desenvolvidas a distância através da Plataforma e-Proinfo e presenciais servindo como fonte de pesquisa, estudos e discussões onde se construía uma ponte de acesso aos professores, que em casa, na escola, em outros lugares de acesso a internet poderia estar pesquisando e postando suas atividades para desenvolver os processos de interação com os outros professores participantes da formação.

Segundo Moran (2000), ao analisar as mudanças na educação com o auxílio das TIC, destaca a importância do educador neste novo contexto:

> As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar (MORAN, 2000, p.16).

Podemos inferir, com José Manuel Moran, que atualmente as escolas têm tido dificuldades implantá-las, seja por desconhecimento na utilização de novos recursos, ou pela ausência de profissionais da educação, que conduzam, gerenciem e desenvolvam projetos nesta área, ou principalmente pela falta de uma prática efetiva e adequada de formação de professores. Porém isso se avançou e muito nos últimos anos com a iniciativa de profissionais ligado as salas de tecnologias educacionais que orientam e dão apoio tecnológico aos educadores as escolas onde estão lotados.

Dessa forma o professor da STE (Sala de Tecnologia Educacional) contribuiu orientando os profissionais da escola na elaboração da Formação nos Temas Principais que seriam abordados com estratégias do cotidiano escolar dos professores, na elaboração de recursos Tecnológicos viáveis para a formação e na organização das palestras, de acordo com as peculiaridades da escola. E assim os professores da escola puderam beneficiar-se das atividades ocorridas durante toda a formação utilizando-se sempre dos recursos tecnológicos disponibilizados da sala de tecnologia educacional de forma colaborativa com a sala comum.

5. Considerações Finais

Devido à falta de profissionais qualificados para atender os portadores de necessidades especiais, o número de crianças que necessitam desse tipo de cuidado é muito pequeno em escolas regulares, que motivou realizar uma formação com professores que atuam ou que venham a trabalhar com alunos com necessidades especiais na sala de aula.

A implantação do curso para aperfeiçoamento dos professores e demais profissionais na área da educação serviria como uma alavanca na melhoria da qualidade de vida desses indivíduos, proporcionando-lhes condições dignas de trabalho, lazer, educação, entre outras atividades.

As tecnologias atuais, em especial o computador e seus aplicativos são apenas elementos auxiliares que podem desencadear novas dinâmicas educacionais, proporcionando mudanças que facilitam o fazer e o executar, contribuindo com a comunicação,

dessa forma a utilização das mídias na prática do ensino e aprendizagem, sem duvida, significa uma ferramenta a mais que pode estruturar potencializar e fortalecer novas idéias, contribuindo para tornar as escolas mais atrativas, produtivas, receptivas e socializadoras, incluído digitalmente todos independentes de credo, raça, condição social e ou diferentes necessidades especiais.

Um fator importante detectado na pesquisa refere-se à receptividade dos professores quanto ao desenvolvimento do curso. De certa forma não houve dificuldades, visto que muitos professores trabalham com diferentes necessidades espaciais, os diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola foram úteis na formação, e, tende a se tornar, cada vez mais indispensáveis, como aliados à construção do conhecimento, bem como as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

A formação foi uma reflexão e troca de reais experiências durante o semestre escolar de junho a novembro de 2011, no intuito de entendida não como uma simples adaptações do que já existe, sobre o tema, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do professor, em conhecer-se dentro desse processo e identificar-se como autor.

Sabe-se que deve ser próprio da formação do professor um processo permanente e contínuo de aperfeiçoamento. E este tema "Utilização dos Recursos Tecnológicos na Formação de Professores em Cursos na Área da Educação Especial: Desafios e Possibilidades" resultaram em reflexões de que quando autores de um processo de construção e reconstrução de conhecimentos acerca de determinado tema podemos mudar a mentalidade e as formas de buscar conhecimentos que se necessita em determinados momentos da situação escolar que se vive.

A dificuldade na construção de identidades profissionais dos docentes exige um exame sério sobre o ensino e a educação e os vários modos de ser professor e o seu engajamento com a comunidade educativa que se está inserido. Porém, os professores quando participam de formações continuadas, investigam e buscam o conhecimento adequado para determinadas dificuldades criando um grande espírito critico a sua realidade.

E trabalhar a realidade, redefinindo os objetivos da formação adequando-as com as aprendizagens e com as investigações são estratégias que podem se concretizar, analisando tendências e desenvolvendo habilidades educativas, juntando os possíveis recursos tecnológicos adequados que podem ser utilizados na construção desta aprendizagem.

Apesar das dificuldades e possibilidades durante a construção e o desenvolvimento de uma formação, é preciso entender o contexto dos seguintes componentes da formação, que deverão estar devidamente articuladas entre si. Partindo do princípio que a identificação do tema abordado define a especificidade da formação, e cabe às instituições do ensino desenvolver estratégias de formação/investigação/organização que permitam uma cultura profissional aberta à formação permanente, em interação com os cenários socioculturais da escolarização.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. **O que e Mídia-educação**. 2ª edição. Campinas, Autores Associados. 2005. 100 p.

BOOF, Leonardo. **Virtudes para um mundo possível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Caderno de Formação 5, São Paulo, 2010. MORAN, José Manuel et al. **As Novas Tecnologias e Mediação Pedagógicas**. 6ª. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MUSSIO, P. **Introdução a informática – automação e trabalho**. Editora Vozes. Petrópolis, 1987.

Política Nacional de Educação Especial e da Resolução nº4/2009,

PROINFO: **Informática e formação de professores** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

RATTNER, Henrique. **Política de ciência e tecnologia no limiar do século**. In: RATTNER, H.(Org.) Brasil no limiar do século XXI : Alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EDUSP, 2000.

Resolução CNE *No. 02, de 11 de setembro de 2001.*

Universidade Federal da Grande Dourados

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

A Liderança na Educação a Distância: perspectiva para uma gestão em tecnologias da informação

William Amaral dos Santos (UFGD)

willamaral@gmail.com

***Resumo**: Este artigo tem como objetivo a reflexão sobre a liderança na Educação a Distância exercida pelo gestor de tecnologia da informação. A modalidade de ensino a distância tem crescido rapidamente necessitando de profissionais capacitados a gerir toda diversidade de pessoas e ideias presentes nesta modalidade de ensino. Como a liderança é um tema muito estudado na área empresarial, buscou-se traçar paralelamente sua atuação na Educação a Distância tentando destacar um tipo de líder que melhor se encaixe ao gestor de tecnologia da informação para atuar nesta área. O artigo não tem como proposta oferecer soluções ou receitas prontas, mas entender e expor os pontos de vista de alguns autores que procuram estudar sobre o tema. Os dados foram levantados mediante a pesquisa exploratória e descritiva, na qual se procurou, durante a investigação bibliográfica, encontrar resposta para quais são os estilos ou características de liderança que podem ajudar um gestor de Tecnologia da Informação a dirigir a Educação a Distância. Os resultados da pesquisa sugerem que o estilo de liderança a ser aplicado é com base no modelo de Hersey e Blanchard.*

***Palavras-chaves**: Educação a Distância (EaD), gestor de tecnologia da informação (TI), liderança.*

***Abstract**: This article aims to reflect on the distance education leadership exercised by the information technology manager. The modality of distance education has been growing rapidly requiring well qualified professionals to manage the entire diversity of people and ideas present in this kind of education. As leadership is a topic widely studied in business, it was sought to delineate in parallel its performance in distance education searching for highlighting a type of leader who best fits the information technology manager to work in this area. It's not a proposal of this article to give solutions or ready-recipes, but to understand and expose the views of some authors who have studies on the sub-*

ject. The data were collected through exploratory and descriptive research, in which was searched, during the literature investigation, to find answer to what are the features or styles of leadership that can help an Information Technology manager to conduct the distance education. The research results suggest that leadership style to be applied is based on the Hersey and Blanchard model.

***Keywords**: Distance Education (D-Learning), Information Technology Manager (IT) leadership.*

1. Introdução

Este estudo tem como objetivo principal refletir e discutir a necessidade da liderança do gestor de tecnologia da informação (TI) na Educação a Distância (EaD) onde busca-se algumas reflexões sobre esta modalidade de ensino, de modo a contribuir para qualidade da sua gestão. Assim sendo, discutir o conceito e as atribuições necessárias para um Gestor de TI no contexto da EaD, apresentando algumas características e estilos de liderança disponíveis ao gestor de TI e que possam contribuir nas atividades atribuída ao profissional.

A EaD no Brasil cresce a cada dia, surgindo assim a necessidade de profissionais especializados nesta modalidade de ensino, dentre estes destaca-se os gestores de tecnologia da informação (TI) responsáveis por delegarem funções e capacitados para liderar projetos inovadores de modo a instigar os colaboradores ao alcance das metas na educação.

> A figura do gestor é a grande responsável pela implementação de todo este processo, ele é que propõe a formação dos conselhos que fazem parte da administração, promovendo intervenções e alterações. A instituição que pertence a um sistema público seja ele federal, estadual ou municipal possuiu uma estrutura sistematizada (SILVA, 2011, p. 23).

A importância do Gestor de TI nos últimos anos faz-se necessário em diversos seguimentos, mas tem-se como objetivo neste estudo destacar principalmente a importância deste profissional na Educação a Distância (EaD) que é uma modalidade de ensino em ascensão e necessita de pessoas capacitadas de diferentes áreas para o desenvolvimento dos trabalhos.

São várias as características necessárias para um Gestor de TI nos diversos seguimentos, dentre estas se pode destacar algumas primordiais: Gerenciar as atividades da área de informática envolvendo a elaboração de projetos, implantação e coordenação dos trabalhos de suas equipes.

Assim tem-se como objetivo, discutir e refletir a necessidade de liderança aos atos do Gestor de TI na EaD que é considerado um líder e representante como apresenta Silva (2011), pois o profissional precisa estar preparado para liderar e saber conviver em seu local de trabalho criando estratégias para delegar funções para cada pessoa da equipe de trabalho na tentativa de não sobrecarregar os integrantes da EaD.

Silva (2011, p.31) afirma que "(...) o gestor é possuidor de diferentes atribuições com responsabilidade de incentivador e mediador dos processos. (...)", confirmando a necessidade do gestor de TI possuir características de liderança e que saiba como utilizá-

las diminuindo a rotatividade de pessoas na EaD de modo a explorar e aumentar a criatividade da equipe.

Estas reflexões partem de leituras como o texto de Silva (2011) e de uma experiência pessoal vivenciada diariamente, pois o que se observa é a diversidade de componentes envolvido no processo de ensino da EaD que engloba por exemplo estudantes, professores (coordenadores, formadores e tutores), profissionais de TI, suportes administrativos e técnicos como apresenta Casagrande (2008) e Silva (2011).

Como há uma diversidade de profissionais envolvidos na EaD pode-se observar a dificuldade em completar os projetos nos prazos, dificuldade que sobrecarrega alguns profissionais ao final do processo, pois dentro da EaD existem processos a serem seguidos que afetam diretamente os clientes finais, os alunos, atingindo e desgastando os profissionais atuantes neste processo.

Assim estas reflexões buscam discutir melhorias para EaD, pois é uma modalidade de ensino inovadora e que está em constante construção, mas que necessita ser melhor gerenciada. Surge assim a necessidade de saber quais as melhores maneiras de um gestor de TI desenvolver a liderança de modo a conciliar as diferenças em meio a diversidade de profissionais e pensamentos dentro da EaD.

Os dados deste estudo foram levantados mediante a pesquisa exploratória e descritiva, onde foi realizada uma investigação bibliográfica, a fim de buscar respostas as inquietações vivenciadas e ainda pouco abordada no meio acadêmico, de modo a evidenciar a relação entre o gestor de TI que atua na EaD e a liderança e se existe um melhor estilo de liderança para lidar com os colaboradores que atuam na EaD.

2. Educação a Distância

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que trouxe uma diferente forma de estudar sem os métodos tradicionais de estudo, que eram quadro negro ou lousa branca, com giz ou canetão de escrever, onde normalmente os alunos permaneciam em uma sala de aula sentados geralmente de quatro a cinco horas.

A partir do estudo bibliográfico proposto é possível observar que apesar do método tradicional estar perdendo espaço para o ensino a distância o segundo não veio para substituir o primeiro, mas para complementá-lo e alcançar as pessoas que moram em diferentes locais possibilitando o acesso ao conhecimento a diversos perfis de alunos.

De acordo com Alves (2005), com os incentivos propostos pelo Estado traçados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino superior recebe cada vez mais um número de alunos de diversas formações que buscam qualificação. O mercado de trabalho necessita cada vez mais de pessoas especializadas e um ensino de qualidade.

Mas para que o estudante no final do processo tenha um ensino de qualidade, como apresenta Alves (2005), é necessário que seus gestores estejam aptos a conduzir as mudanças na estrutura, no comportamento das pessoas, se necessário na cultura e nos processos, gerenciando possíveis dificuldades por meio de alternativas e soluções com a interação da equipe.

Segundo Casagrande (2008) e Buttignon, Garcia, Silva (2002) a EaD diminui as barreiras de tempo espaço, sendo visualizada como um meio de ensino onde as pessoas terão acesso no momento que necessitarem, sem precisar sair de casa. E para manter uma boa qualidade de ensino com um custo acessível é necessário ter equipamentos sempre atualizados, pessoas capacitadas para trabalharem com estes equipamentos e

gestores capazes de liderar tanto as tecnologias inseridas no processo quanto principalmente as pessoas que fazem o processo funcionar.

Para Alves (2005, p.27) as instituições de ensino superior, em especial a EaD, geram e disseminam conhecimento sendo necessário privilegiar as necessidades dos alunos, mas para que o aluno tenha a atenção necessária é preciso que todos que participam do processo de ensino.

Existem estudiosos que trazem reflexões acerca da EaD, Casagrande (2008) e Silva (2011) são uns destes, que em suas pesquisas elencam componentes presentes em uma EaD, alguns destes podendo ser diferenciados conforme a instituição de ensino ou com classificações diferenciadas, porém com funções semelhantes:

- Estudante: é o cliente central que deve receber todo o apoio necessário para que se sinta motivado a aprender;
- Professor formador ou conteudista: é ele quem facilitara o processo de ensino ao estudante, na produção do conteúdo, apesar de ter pouco contato com ele;
- Tutor presencial (facilitador): aquele responsável pelo polo e tenta aproximar aluno do professor;
- Tutor a distância (monitor): é quem deve estar mais próximo ao professor, ter um adequado conhecimento do conteúdo didático, pois é ele quem esclarece as indagações dos alunos sobre os assuntos abordados;
- Diagramador: responsável por dar suporte ao material didático, convertendo arquivos de vários formatos para o formato padrão do sistema e auxiliando na edição do conteúdo e a disponibilização *online;*
- Suporte técnico: atua na manutenção da parte TI da EaD;
- Suporte administrativo: atua na parte de recursos humanos, notas, materiais didático.
- Administradores: responsáveis pela gestão do ensino a distância, dispõe equipamentos, formatos, padrões, políticas e diretrizes gerais, contratação de pessoal, defini prioridades e cursos.

Como se pode observar a EaD contempla uma equipe com vários componentes cada qual com sua função e um único objetivo que é o de levar o melhor ensino a distância ao aluno que está do outro lado do computador. Para que o aluno tenha um ensino motivador é necessário que os administradores que aqui será chamado de gestor de TI saibam como conduzir a sua equipe.

3. Gestor de Tecnologia da Informação na EaD

A tecnologia da informação-TI é uma área de conhecimento recente, e também o gestor de TI que surge da necessidade de um profissional para gerir esta área como esclarecem Oliveira (2007) e Antonelli (2011). Pode-se observar que nem sempre existiu o gestor de TI nas organizações, nas décadas de 1960 e 1970 existia o que se chamava de CPD (Centro de Processamento de Dados) com uma tecnologia com foco no acesso a dados como estoque, faturamento, finanças, dando um suporte as tarefas operacionais.

Porém com o passar dos anos as organizações começam a observar o potencial da informação na gestão dos negócios o que conduziu posteriormente a um departamento estratégico na organização com a necessidade de uma pessoa com conhecimentos em administração e TI a fim alcançar os objetivos e metas da organização captando todos os

dados fornecidos pela organização e transformando-os em informações para serem utilizadas estrategicamente.

O Gestor de TI como qualquer administrador além de responsável pela parte do planejamento estratégico das informações que percorrem os diferentes setores da organização é responsável pelas pessoas envolvidas no processo devendo além de planejar, organizar, controlar, também exercer a liderança que está intimamente ligada com a direção como se observa na concepção a seguir:

> Como todo administrador, o gestor de TI deve exercer as atividades de planejamento, organização, liderança e controle, além de desenvolver as habilidades requeridas. Enfrentando com dedicação as dificuldades e promovendo o crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional (OLIVEIRA, 2007, p.34).

Pode-se observar que é em vão investimentos de alto custo em tecnologia da informação se não dispor de pessoas capacitadas para gerir e utilizar esta tecnologia, pois o elemento humano é o elo entre os componentes da TI e a organização é formada por um conjunto de atividades informatizadas, ou não, conduzida por pessoas sendo necessário um gestor para conduzir os objetivos organizacionais como se constata na seguinte fala:

> Contrapondo a corrente de pesquisas com foco em software, hardware e processos, Rezende e Abreu (2000) argumentam sobre a necessidade da inclusão do elemento humano (peopleware) como componente da TI. Na visão dos autores, o ser humano é um dos responsáveis pela integração das ferramentas da TI. Nesse sentido, para Pereira (2003), sem a interferência humana a TI não teria funcionalidade e utilidade (ANTONELLI, 2011, p.6).

É possível afirmar, segundo Sacilotti (2011), que é necessário elaborar estudos que busquem adequar a tecnologia ideal ao porte da organização com um investimento suficiente para extrair o máximo de informação e conhecimento a fim de atingir os objetivos organizacionais.

O Gestor de Ti na EaD é de fundamental importância, pois toda organização por influência da revolução industrial segue as quatro funções ou processos do processo administrativo estudado desde a administração científica até os dias atuais e o gestor (administrador) de TI é a pessoa mais indicada por conhecer os quatros pilares da administração como se verifica:

> Compreendemos que as raízes da gestão educacional e, especificamente, a gestão da Educação a Distância, fincam-se na teoria geral da administração consolidada no século XX. Todos os tipos principais de decisões (planejar, organizar, dirigir e controlar) e de recursos (instalações, espaço, tempo, dinheiro, informações e pessoas) estão claramente presentes na gestão da educação em geral e, particularmente, na gestão da EaD (Belloni, 2001; Mill, 2002, 2006; MILL, BRITO, SILVA, ALMEIDA, 2013, p.5).

ISSN 2318-4051

Como se vê na fala de Mill, Brito, Silva, Almeida (2013) o gestor de TI na Educação a Distância não é diferente de um administrador de empresas, segue a mesma linha de raciocínio, na busca dos melhores resultados empregando conhecimentos da área da Administração, mas deve-se ter um cuidado especial ao aplicar os fundamentos da administração na gerencia da educação para que esta não seja confundida como um processo produtivo.

O gestor de TI deve tentar ser humanista e bem pouco mecanicista para gerir os recursos disponíveis para o funcionamento da EaD que inclui os equipamentos, programas para computadores e principalmente as pessoas que irão trabalhar com todos os recursos disponíveis e é sob esse aspecto que o gerente de TI deve saber como dirigir e coordenar os seus subordinados para que atinja os objetivos organizacionais.

4. Características e estilos de liderança

Nas concepções de Castiglia (2013) E Damião (2013) liderar é o potencial que uma pessoa tem em influenciar outra ou um grupo para compartilhar as mesmo aspirações os mesmos objetivos dando um senso de direção. A liderança ocorre quando o líder influencia as pessoas de modo a oferecer tudo de si na consecução de seus desejos e conquistas o que favorece a organização a conquistar seus objetivos e metas.

Estudar liderança vem de longa data, como explica Damião (2013) quando diz que o ser humano tem interesse pela natureza da liderança comparando líderes de não líderes, existem características de um para o outro, além disso, pode-se observar que:

> Esses problemas de liderança foram enfrentados pelos egípcios na construção das pirâmides, por Alexandre na construção de seu Império e pelos gregos na guerra contra os troianos. Até na República de Platão têm-se vestígios da preocupação que os filósofos tinham em treinar os líderes políticos (GUARESCHI; SCARIOT; PAULATA, 2007, p. 68).

Ainda na concepção de Guareschi; Scariot; Paulata (2007), em qualquer organização que exista, surge a necessidade da liderança para que os objetivos e metas proposto pelo grupo sejam alcançadas, por esse motivo é um tema a muito tempo estudado tanto no cenário acadêmico como empresarial. Muitos estudos são voltados para o tema liderança, para aperfeiçoar este recurso que é muito usado para se alcançar objetivos sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais nas organizações.

Estudos sobre liderança indicam uma direção por onde é preciso ir para se alcançar os objetivos esperados pela organização, a partir de uma liderança eficaz é possível conseguir que as pessoas ofereçam tudo de si para ajudar na realização dos objetivos esperados. Em qualquer grupo que exista, a liderança é necessário, para que os objetivos e metas propostos pelos membros sejam alcançados conforme Chiavenato (2003).

O maior desafio do líder é exercer uma liderança eficaz e que respeite as diferenças de liderado. A liderança nunca será exercida da mesma maneira e no mesmo nível de eficácia por gestores (administradores) diferentes ou em diferentes organizações. A liderança eficaz, além de outros fatores, depende do tipo de liderança e do estilo do líder. Sant'anna (2008) estabelece 06 tipos de liderança como apresenta o quadro 01.

Quadro 01 – Características do líder

TIPOS DE LIDERANÇA	CARACTERÍSTICAS
Liderança autoritária	O líder determina as tarefas a serem realizadas, onde se deixa subentendido a submissão das pessoas. Tem se ai um líder ditador, soberano, o que provoca medo, hostilidade por parte dos subordinados.
Liderança indecisa	O líder não assume responsabilidades, deixa as coisas na incerteza, torna-se assim, desorganizado o que gera insegurança nas pessoas, gerando atritos e os liderados ficam sem saber aonde se quer chegar.
Liderança democrática	O líder ouve seus subordinados, encoraja e indica o rumo a seguir, ouve e respeita as opiniões do grupo, existe a impessoalidade e neste caso é objetivo nas criticas.
Liderança situacional	O líder é aquele que age conforme as realidades organizacionais, da diversidade das pessoas e das características dos liderados. O estilo de liderança pode variar em diferentes situações.
Liderança liberal	O grupo de liderados recebe total liberdade para traçar os objetivos e executar o planejado.
Liderança emergente	O líder é aquele que assumi o comando por possui mais atributos e destreza para guiar o grupo aos objetivos, indo além do que se espera dos líderes tradicionais.

Fonte: SANT'ANNA, 2008 (adaptado pelo autor)

Os tipos de liderança propostos por Sant'anna (2008) não são os únicos. Outros autores desenvolveram outros tipos, porém, o que se percebe é que há certas semelhanças entre esses tipos. A seguir, no quadro 02 temos os quatro tipos de liderança estabelecidos por Longaray e Giesta (1999).

Quadro 02 – Características do líder

TIPOS DE LIDERANÇA	CARACTERÍSTICAS
Liderança apoiadora	O líder porta-se de forma a preocupar-se com seus subordinados e tratá-los com igualdade, apoiando-os no desenvolvimento de suas atividades e decisões.
Liderança diretiva	O líder é direto e objetivo ao dizer qual o objetivo a se alcançar e por quais caminhos se deseja ir, permitindo maior segurança e determinação ao grupo.
Liderança participativa	O líder dá abertura aos seus subordinados para opinar e dar sugestões e há participação na tomada de decisões
Liderança orientada	O líder preocupa-se em orientar quanto aos objetivos e resultados desafiadores, se preocupa também com a execução do trabalho, alta qualidade e com as melhorias contínuas.

Fonte: LONGARAY E GIESTA, 1999:7 (adaptado pelo autor).

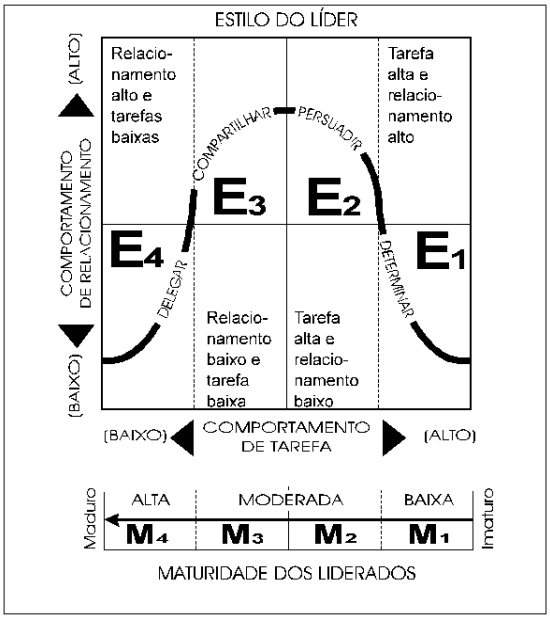
O estilo de liderança é uma questão de atitude do líder, porém, é uma questão de traços de liderança e até de personalidade. Assim como as pessoas reagem as atitudes do líder, o líder também reage às atitudes das pessoas, desenvolvendo um estilo de lide-

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – n° 2, Vol. 1
ISSN 2318-4051

rança próprio. Estabelecer qual estilo realmente é o mais apropriado, não seria tanto eficaz, uma vez que a liderança pode ser situacional. Não é fácil se definir uma liderança ideal para atuar dentro da organização, pois um estilo pode ser adequado em determinada situação e em outra não.

O que se observa nos estudos bibliográficos realizados por autores como Silva e Kovaleski (2006), o estilo de liderança que melhor se adapta para lidar com a diversidade na organização empresarial é a liderança situacional de acordo com a maturidade dos liderados, como apresenta a figura 01 onde "M" é de maturidade dos liderados e "E" estilo do líder conforme o grau de maturidade dos liderados.

Figura 01 – Estilo do líder - Modelo de Hersey e Blanchard



Fonte: QUEIROZ, 1996.

Segundo o modelo de Hersey e Blanchard enumeram-se quatro tipos de maturidade dos liderados:

- M1 (Baixa maturidade): a pessoa tem baixa capacidade para realizar as tarefas e tem baixa motivação;
- M2 (Maturidade baixa a moderada): a pessoa possui baixa capacidade, mas é motivada para realizar as tarefas;
- M3 (Maturidade moderada a alta): a pessoa possui alta capacidade, mas baixa motivação em assumir responsabilidades;
- M4 (Maturidade alta): A pessoa possui alta capacidade, alta motivação e disposição em assumir responsabilidade na execução de tarefas.

Segundo o modelo de Hersey e Blanchard conforme a maturidade dos liderados, o líder pode se portar de quatro estilos diferentes de liderança:

- E1 (Determina/dirigi): esse estilo é para os liderados que possuem baixa capacidade e nem vontade em assumir responsabilidade;
- E2 (Persuadir/guiar): as pessoas possuem pouca capacidade, mas são motivadas na execução das tarefas. O líder procura entusiasmar o liderado;
- E3 (Apoiar/participar): neste estágio o liderado tem capacidade, mas às vezes não é motivado a realizar as tarefas, às vezes por insegurança ou falta de confiança em si mesmo;

- E4 (Delegar): neste nível de maturidade os liderados são motivados e com capacidade para assumir responsabilidades. Embora ainda seja o líder a dar a ultima voz de comando.

Para Silva e Kovaleski (2006), o estilo de maturidade do trabalho está relacionado ao conhecimento e capacidade técnica que a pessoa tem em fazer tarefas, e não com sua personalidade. É quando a pessoa não precisa ser direcionada por outra para realizar o trabalho a ser executado. E a maturidade psicológica refere-se à disposição ou motivação que a pessoa tem em realizar as tarefas.

Neste contexto, a pessoa é responsável, confia em si mesma não necessita de motivo ou razão para realizar o trabalho a ser executado. Porém, para que o líder consiga amenizar os conflitos oriundos da diversidade que existe na organização, é necessário que ele possua características sociais que lhe permitam a habilidade de liderar. Dentre várias características que o líder possui, Pereira *et al.* (2008) destaca algumas delas presente nos líderes de sucesso:

Empenho: se apresenta de forma espontânea para realizar as tarefas e os desafios do dia-a-dia;

- Automotivação: desejo de liderar, é auto realizado como líder;
- Responsabilidade: escolha das ações mais apropriadas dependendo da situação é integro no que se faz no que se fala e no que promete;
- Autoconfiança: confiante no que faz audacioso, gosta de correr riscos ao invés de permanecer nas áreas de conforto, prefere seguir novos horizontes rumo ao desconhecido;
- É otimista: sempre em busca de novas soluções para as dificuldades que aparecem, sempre de aparência alegre, de bom humor, agradável, feliz, é esperançoso;
- Flexibilidade: capacidade de se adaptar às mudanças, procura soluções que estejam em senso comum onde todos cedem e recebem um pouco.
- Honesto, Sincero: nas ações, nos pensamentos agindo de maneira integra. Confia e respeita seus dirigentes e subordinados;
- Ética: respeita um conjunto de valores definidas pela organização. O líder ético respeita a natureza das pessoas, as limitações, a diversidade e os valores das pessoas.

Estabelecer as características desejadas de um líder, para o gestor de TI, lidar com as diferenças na EaD é uma tarefa que pode trazer bons resultados frente aos desafios do desenvolvimento nesta modalidade de ensino, o que se deseja é que o gestor de TI, independente de seu estilo de liderança trate os liderados com dignidade e respeito.

5. Considerações Finais

Durante estas reflexões sobre a liderança na EaD e o gestor de Ti pode se observar a importância da liderança e os diversos estilos de liderar, a busca por respostas a respeito do problema apresentado neste estudo, possibilitou a coleta de alguns conceitos de EaD, gestor de Ti e liderança. O que se destaca é a relação entre estes conceitos de modo a colaborar na gestão da EaD.

Quanto a EaD pode-se observar que é uma modalidade de ensino recente e que cresce rapidamente com um custo menos elevado que a modalidade de ensino presencial e com um alcance maior de pessoas interessadas em aumentar seus conhecimentos acadêmicos, pois ela chega aos estudantes através da *internet*.

Mas para que a EaD seja produtiva é necessário que tenha um gestor de TI com conhecimentos em liderança na qual grande parte dos autores pesquisados são unânimes em afirmar que a função do líder é desenvolver uma liderança eficaz na organização para se evitar os conflitos gerados pela diversidade de profissionais e buscar melhorar o ambiente organizacional através de uma cultura na qual permita gerenciar as semelhanças e diferenças das pessoas que participam da organização.

Assim, ainda que a diversidade de profissionais traga benefícios à EaD, é necessário um gestor TI com a capacidade de envolver as pessoas para participarem unidas, de modo a ajudarem à EaD no alcance de seus objetivos. O gestor é o individuo responsável pela organização e orientação das pessoas, cabe a ele ter uma conduta ética e humana para lidar com as diferentes pessoas sob sua liderança no ambiente organizacional.

A liderança exercida pelo gestor de TI deve ser equilibrada, como afirma Silva, (2011) pois quando ele concede muita liberdade aos colaboradores poderá ser prejudicial ao andamento dos processos e quando o gestor atua com atos que podem ser considerados agressivos e impositivos pelos colaboradores da EaD, pode motivar a insatisfação e a rejeição deles, causando morosidade e travando os processos na instituição, como afirma.

Diante da importância da liderança, concorda-se com Silva e Kovaleski (2006), que o modelo de Hersey e Blanchard é o modelo de liderança mais indicado para se lidar com a diversidade de colaboradores presente na EaD, pois em cada situação ou circunstância o líder deve atuar da melhor maneira que lhe for conveniente diante de seus liderados e dos conflitos presentes na EaD.

Porém o líder deve exercer uma liderança focada na gestão de pessoas com o propósito de humanizar a organização, liderar de maneira justa seus subordinados, para assim obter resultados positivos à organização. Por fim, este estudo é de grande relevância pessoal e acredita-se também que pode contribuir com alguns caminhos para algumas reflexão iniciais, de modo a ampliar a visão e a busca de melhorar a gestão das EaDs que se ampliam a cada dia.

Referências

ALVES, Claudia Fontes Magalhães. **Gestão da Tecnologia da Informação nas Instituições de Ensino Superior** http://tede.unifacs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=23 acesso em 19 Ago. de 2013.

ANTONELLI, Ricardo Adriano. **Percepções dos Profissionais de Contabilidade Paranaenses Quanto ao uso da Tecnologia da Informação nas Atividades Individuais** http://www.ppgcontabilidade.ufpr.br/system/files/documentos/Dissertacoes/D060.pdf Acesso em: 09 de Set. de 2013.

BUTTIGNON, Karina; GARCIA, Rosilene Pereira César; SILVA, Marcelo Heleodoro da. **Uma Reflexão sobre o Ensino a Distância, via Internet, no Brasil.** Disponível em: http://www.feg.unesp.br/ceie/Monografias-Texto/CEIE0204.pdf Acesso em 22 de Ago. de 2013.

CASAGRANDE, Lucas. **Educação nas modalidades presencial e a distância:** um estudo comparativo das percepções de estudantes de cursos do nível de especialização na ea/ufrgs. Disponível em: http://www.ufrgs.br/gpnavi/artigos/lucas_dissertacao.pdf Acesso em 21 de Ago. de 2013.

CASTIGLIA, Felipe Zilles. **Cultura Organizacional, Estilos de Liderança e a Comunicação Interpessoal Nas Organizações**. Disponível em: http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/art_cie/art_12.pdf Acesso em: 23 de Set. 2013.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2003 – 6ª reimpressão.

DAMIÃO, Maria de Lurdes Zamora, Liderança, p. 1-82, 2013. Disponível em: www.anhanguera.com. Acesso em: 1 fev. 2013.

GUARESCHI, Enio, PAULATA, Thaís, SCARIOT, Taísa. **Liderança: diferencial imprescindível nos tempos atuais.** Secretariado Executivo em Revist@, n. 3 Disponível em: www.upf.br/secretariado/download/revista2007.pdf#page=66 Acesso em: 21 Set. 2013.

LONGARAY, André Andrade, GIESTA, Lílian Caporlíngua. **Pressupostos para uma direção eficaz: a teoria de liderança revisitada.** Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP1999_A0106.PDF. Acesso em: 25 de Set. de 2013.

MILL, Daniel; BRITO Nara D.; SILVA Aparecida Ribeiro da; ALMEIDA Leandro Fagner. **Gestão da Educação a Distância (EaD):** noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf Acesso em: 18 de Set. 2013.

OLIVEIRA, Paulo Marcelo Alencar de. **Gestão da Tecnologia de Informação Análise da Contribuição da Norma Iso 20.000 na Qualidade da Gestão dos Serviços de Tecnologia da Informação.** Disponível em: http://www.flf.edu.br/revista-flf/monografias-computacao/monografia_paulo_marcelo.pdf Acesso em: 16 de set. de 2013.

PEREIRA, Maurício Fernandes, SILIPRANDI, Elizângela Marcelo, GARCIA, Janaína Renata, RIBEIRO, Mariluce Lemos Guerra. **Liderança: a Produção Científica da Universidade Federal de Santa Catarina**. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35774 Acesso em: 13 de Set. 2013.

QUEIROZ, Simone Hering de. **Motivação dos Quadros Operacionais Para a Qualidade Sob o Enfoque da Liderança Situacional.** Disponível em: http://www.eps.ufsc.br/disserta96/queiroz/cap3/capitulo3.htm Acesso em: 25 de Set. 2013.

SANT'ANNA, Vangevaldo Batista. **Liderança, e seus tipos.** Disponível em: http://www.administradores.com.br/mobile/artigos/carreira/lideranca-e-seus-tipos/20854 / Acesso em: 20 Set. 2013.

SILVA, Rosália Santana. **As formas de organização para a gestão da Educação a Distância em instituições públicas do município de Anápolis**. Disponível em: http://www.unievangelica.edu.br/files/images/curso/mestrado.mstma/2011/ros%C3%A1lia%20santana%20-%20as%20formas%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 de Out. 2013.

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

O Livro Didático e as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar: o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?

Kênia Hilda Moreira (UFGD)

keniamoreira@ufgd.edu.br

Eglem Oliveira Passone Rodrigues (UFGD)

eglempassone@hotmail.com

***Resumo**: O presente texto objetiva apresentar algumas discussões em torno da sobrevivência do Livro Didático (LD) a partir das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICs). Para tanto, dividimos o texto em três partes: a primeira objetiva historicizar o Livro Didático na sua relação com a escola; a segunda apresenta novas dimensões de tempo, espaço e comunicação a partir das TICs; e a terceira, busca respostas para a questão da sobrevivência do LD, enquanto parte da história da cultura escolar. Concluímos que o LD continuará integrando a cultura e a tradição escolar brasileira adaptando-se à novas exigências como já vem fazendo ao longo de sua permanência enquanto recurso tecnológico de informação na sala de aula.*

***Palavras-chave**: Livro Didático. TICs. Educação Escolar.*

***Abstract**: The objective of the present text is argue about the changes and stay of the Didactic Book in classroom from the introduction of the New Technologies of Information and Communication in the Education. For that, we divided into three parts: the first aims to historicize the textbook in their relationship with the school; the second presents new dimensions of time, space and communication from TICs; and the third seeks answers to the question survival of LD, as part of the history of the school culture. We conclude that the LD continue integrating Brazilian culture and educational tradition adapting to the new requirements has been doing throughout his time as a technical information resource in the classroom.*

***Keywords**: Didactic Book. New Technologies of Information and Communication. Schcool Education .*

1. Introdução

O contexto atual de globalização, enquanto processo sócio-econômico de proporções globais, como o próprio nome já diz, elucida, dentre as inúmeras mudanças, um grande avanço tecnológico nas mais diversas áreas, em especial, no que se refere à virtualidade com as modernas tecnologias de informação e comunicação (TICs), dentre outros fatores, com o surgimento da Internet.

As novas TICs se fazem hoje indispensáveis nos mais diversificados campos da sociedade: bancos, lojas, empresas, indústrias, shoppings, cinemas, etc., proporcionando mais facilidade e praticidade para as diversas atividades cotidianas. No campo educacional é diferente. Para além da estrutura da gestão escolar, as TICs adentram o espaço da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno.

Podemos identificar dois motivos para a presença das TICs na educação. O fato de a escola ser vista, no Ocidente, como o espaço de preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, é o primeiro. E, como o novo mercado de trabalho exige cada vez mais qualificação, a escola precisa também estar preparada para as TICs. A escola passa a ser, então, não apenas formadora de mão-de-obra, mas responsável por formar consumidores aptos não só a lidar com as tecnologias, mas a consumí-las, o que acaba exige dela cada vez mais a sofisticação de seus recursos tecnológicos. O outro motivo deve-se ao fato de a escola ter como principal função repassar conhecimentos e informações, não podendo, portanto, ignorar as novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da Internet, enquanto espaço virtual de informações rápidas e práticas.

Desta forma, o presente texto objetiva discutir sobre a sobrevivência de um veículo de informação e comunicação muito conhecido em sala de aula: o Livro Didático (LD). Pretendemos discutir acerca das permanências e mudanças desse objeto cultural com a entrada das TICs na educação, questionando se o livro didático sobreviverá às novas tecnologias. Para tanto, dividimos o texto em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico do livro didático na sua relação com a escola; na segunda, suscitamos novas dimensões de tempo, espaço e comunicação a partir das TICs; e, na terceira, apresentamos algumas respostas para a questão da sobrevivência do LD, enquanto parte da cultura escolar.

2. O LD e sua História

O LD é uma obra escrita ou organizada com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática. Trata-se de um livro de uso individual do aluno em sala de aula, em geral indicado ou adotado pelo professor. Na literatura sobre o tema, encontram-se diferentes definições para o LD. Numa síntese de definições apresentadas por diversos autores desde a década de 1980 até hoje, podemos afirmar que:

> […] o livro didático é um produto cultural; um depositário de conteúdos escolares e transmissor de conhecimentos e saberes de uma época; um instrumento de comunicação com função

> pedagógica que apresenta/informa os conteúdos de forma organizada, seletiva, simplificada/clara e seqüenciada; uma ferramenta de trabalho no processo de ensino-aprendizagem; um instrumento ao mesmo tempo didático, pois auxilia o professor no desenvolvimento de sua tarefa docente, decisivo no cotidiano da sala de aula, uma vez que alivia a carga de tarefa do professor, e cujo objetivo educacional é a aprendizagem do aluno; um referencial de aproximação entre professores e alunos; um "professor coletivo", o condutor da aula, de caráter universalizador, com divulgação universal de conhecimentos e de valores. Em síntese, o LD integra a cultura, a tradição escolar brasileira (MOREIRA, 2006, p. 26).

A História mostra, como afirma Soares (1996), que a todo o momento o ensino esteve vinculado a um livro "escolar", fosse um livro utilizado para ensinar e aprender, fosse um livro propositadamente feito para ensinar e aprender. Entretanto, o LD tal como foi definido acima é um instrumento relativamente novo na História da Educação, uma vez que ele já teve outras funções: como livros de leitura, livros religiosos e livros de exercício, por exemplo.

Pensando na origem do LD, eles foram criados na antiguidade para recolher e registrar os ensinamentos dos grandes mestres para, posteriormente, repassá-los aos seus discípulos. Durante sua evolução, o LD sofreu inúmeras mudanças. Alterou-se a relação com o seu destinatário: tendo sido produzido ora para os professores, ora para os alunos, ora para os pais, ora para os avaliadores, etc[1]. Mudou a forma e o modo de sua produção e edição. Além disso, houve uma mudança significativa com o surgimento das disciplinas escolares, na qual, Chervel (1990) que no século XIX foram elaborados LDs específicos para cada, afirma disciplina, em substituição aos LDs gerais que abrangiam os mais variados conteúdos.

No Brasil, os LDs foram inicialmente motivo de debate entre parlamentares durante o século XIX. Primeiramente os LDs seguiram os modelos dos livros estrangeiros, especialmente franceses e alemães. A partir das décadas de 1870 e 1880, como afirma Bittencourt (1993), as críticas em relação aos livros estrangeiros intensificaram-se e, assim, surgiram projetos de obras didáticas nacionais. De acordo com inúmeros autores[2], entretanto, o LD brasileiro, ou seja, propriamente nacional surge a partir de 1930, com o governo Getúlio Vargas.

Divergências a parte no que tange ao surgimento do LD brasileiro, destacamos o usado no Brasil a partir do final da década de 1960, momento em que passam a existir três categorias de usuários do LD: O Estado, que compra o livro; o professor, que o escolhe; o aluno, que o considera material indispensável para seu aprendizado (FREITA,1993,

---

[1] Quanto aos destinatários dos LDs, Bittencourt (1993, p. 24, 25, 255, 260 e 263) afirma em sua tese de doutorado que o LD em meados do século XVIII tinha como destinatário o professor, e era o principal instrumento para a formação deste, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido. Dérard e Roegiers (1998, p. 30) afirmam que no Vietnã os LDs são especialmente concebidos para os pais a fim de os ajudarem a assegurar as aprendizagens dos filhos. Munakata (2002, p. 91) por sua vez, afirma que no Brasil, desde que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou, a partir de 1995/1996, a avaliar os livros didáticos, os avaliadores tornaram-se os destinatários prioritários.

[2] Tais como Thompson (1989); Resnik (1992); Soares (1996) e Gatti Jr (1998).

p.105). A partir desse momento, com a intensificação do uso do LD, surgem vários estudos sobre esse material escolar, sob diferentes focos. Definindo-o como veículo de comunicação que se destina a estabelecer uma ideologia em prol do governo, simplificador do conhecimento, cheio de erros conceituais, preconceitos e discriminações e uma muleta para os professores. O LD sofre algumas mudanças com a abertura política a partir de 1980, apresentando um conteúdo mais crítico, o que faz com que as críticas posteriores sejam mais positivas, evidenciando a dinâmica e as contradições presentes no LD, que podem ser percebidas dependendo da leitura que dele se faz[3].

Hoje a discussão em torno do LD se concentra nas questões em torno de sua produção e avaliação, visto como produto cada vez mais especializado, sendo o foco das grandes editoras e das políticas educacionais. Dado esses fatores – produção e avaliação – tem-se reconhecido certo avanço na qualidade do LD a partir de então. Entretanto, paralelo a estas mudanças do LD – em que se percebem variadas metodologias, recursos didáticos e uma diversidade de abordagens –, parece que ele sofre um abalo, perdendo sua centralidade, enquanto recurso didático no contexto educacional, com a crescente entrada de novos meios de informação, tais como a Internet, o CD-ROM, o DVD, o Data-Show, dentre outros. Dado este contexto perguntamos: Será que os novos instrumentos de TICs, no contexto da complexa virtualidade, propiciarão o desaparecimento do LD na escola? Com o avanço e expansão das TICs, o LD deixará de ser instrumento decisivo no cotidiano da sala de aula? O LD será, em pouco tempo, um representante do arcaísmo pedagógico? Em síntese, o livro didático sobreviverá às novas tecnologias?

3. O Mundo Virtual e as Novas TICs na Educação

> Lo virtual en la actualidad ha tomado lugar de residencia en nuestro lenguaje coloquial, tras el *boom* de las tenologías de la informacíon este término se ha generalizado ao grado de funcionar como sinónimo de toda realizacíon informática (ARRAMBIDE, 2002, p. 182).

A atual sociedade da informação não surgiu aleatoriamente. Ela é resultado do processo histórico e das condições socioculturais que a possibilitam. A era da informação se apresenta como a terceira revolução tecnológica, fundamentada no aparecimento das chamadas tecnologias de informação e comunicação. O desenvolvimento da eletrônica e dos avanços da informática deram lugar a uma forte tendência inovadora, trazendo como resultado a reestruturação da produção de bens e serviços, além de uma reordenação social, científica, histórica e política de proporções mundiais[4].

[3] A questão da relativização da análise do LD dependendo da leitura que dele se faz pode ser confirmada com a seguinte afirmação de Bittencourt (1993, p. 338): "O livro didático projetado pelos educadores, passando pelos editores e autores, possui uma outra história nas mãos dos professores e dos alunos. Professores, jovens e crianças eram portadores de histórias diferentes, eram de regiões diversas, cujos valores e ideologias marcaram a leitura que realizavam, mesmo considerando o caráter impositivo e diretivo com que o livro didático construía o texto a ser lido".

[4] Essa afirmação nos fez levantar a seguinte questão: é o processo de globalização que propcia as novas tecnologias ou, ao contrário, são as novas tecnologias que geram a globalização? Dado este questionamento, vale a ressalva, de que compreendemos como afirma Castells (2006) que não é possível separar tecnologia, natureza e sociedade, ou seja, humanos, não humanos e natureza, uma vez que os três elementos se interagem, gerando a hibridação que caracteriza a nossa cultura. Desse modo, não podemos afirmar que a sociedade dita o curso das mudanças tecnológicas, tampouco a tecnologia determina a

ISSN 2318-4051

A definição de sociedade da informação se deve ao fato de a informação, atualmente, ocupar o lugar da máquina a vapor, na primeira revolução tecnológica, ou da eletricidade, na segunda, afirma Arrambide (2002). Agora a informação e o saber tomam o comando na era das máquinas inteligentes.

A informação e a transmissão de conhecimentos foram importantes em todas as culturas, mas a diferença entre a atual sociedade da informação e as sociedades industrializadas é que o conhecimento ou a informação produzida hoje é a base da produção de mais informação, o que acaba gerando mais conhecimentos. Ou seja, a informação serve de elemento constitutivo de aparatos ou ferramentas que constroem mais conhecimento e processamentos, explica Arrambide (2002) com auxílio de Manuel Castells.

As TICs são aproveitadas pelo sistema capitalista com a finalidade de otimizar sua produção de bens materiais e serviços. A digitalização das atividades econômicas tornou mais rentável e produtiva a inversão do capital e, com isso, o aumento da mais valia e dos benefícios econômicos. Os excedentes na produção permitiram, de maneira gradual, que a atividade mercantil se trasladasse a lugares distantes, fazendo com que o intercâmbio comercial financeiro tomasse o caráter de transnacional, assentando-se, assim, as bases da mundialização das atividades econômicas, financeiras e mercantis. Processo que, na atualidade, recebe o nome de globalização, com base no sistema econômico neoliberal.

As novas tecnologias de informação ofereceram ao capitalismo industrial a possibilidade de expansão mundial. O capitalismo informatizado rompe as barreiras que impõem o tempo e o espaço para expandir seu modelo de produção em todas as partes do mundo. Aliás, essa nova sociedade informatizada, ou sociedade globalizada, é caracterizada por uma mudança na concepção de espaço, de tempo e de comunicação, conforme expõe vários autores[5]. Em síntese:

O *espaço* é reestruturado a partir das novas redes de comunicação. Na aldeia global, a interconexão rompe com a ideia de território e as distâncias se encurtam. Para além do surgimento das cidades virtuais, a desterritorialização dos espaços se estende a todas as instituições sociais. Nesse espaço de fluxos não habitam materialidades, mas processos de construção, que funcionam como organizadores das mais diversas práticas sociais.

O *tempo*, antes linear, medido, previsível e irreversível, modifica-se pela sociedade de rede e pelos espaços de fluxos. Na era da informação, o tempo é relativo e heterogêneo, define-se pelo espaço de fluxos e pela velocidade das ferramentas utilizadas. Os fluxos na rede e a velocidade criam uma nova temporalidade virtual, na qual a simultaneidade não oferece contradições.

A *comunicação* na sociedade global sofre profundas transformações com as novas TICs. Essa nova comunicação, paltada pela interatividade, gera a cultura da comunicação virtual. A Internet, como um novo sistema de comunicação eletrônico de alcance mundial, torna-se, como afirma Arrambide (2002), o tecido neurológico das mais diversas relações sociais.

---

sociedade. “Com efeito, o dilema do determinismo tecnológico provavelmente é um falso problema, visto que tecnologia é sociedade e esta não pode ser compreendida ou representada sem suas ferramentas técnicas” (CASTELLS, 2006, p.35).

[5] A esse respeito escrevem Arrambide (2002), Barbero (2003), Castells (2006), Quèau (1993), Virgilio (1993, 2000), Santos (1997), dentre outros.

Todas essas mudanças trazem para a época atual mudanças paradigmáticas. Alguns pesquisadores, remetendo a universos de referência distintos e a filiações epistemológicas diferentes, denominam o momento contemporâneo de "sociedade pós-industrial" Daniel Bell; Domenico de Masi, "sociedade de risco" Ulrich Beck, "modernidade tardia" Anthony Giddens; Stuart Hall, "pós-modernidade" Jean François Lyotard, "modernidade ambivalente" Zygmunt Bauman, "sociedade programada" Alain Touraine, "sobre-modernidade" Marc Augé, "sociedade em rede" Manuel Castells, "fim da história" Francis Fukuyama, etc. Porém, para além da nomenclatura que se dá à nossa época (em especial ao fim do século XX e início de século XXI), o certo é que essas mudanças afetam em cheio não só o campo econômico, mas o social, o político e o cultural.

E como não poderia deixar de ser. Elas na sociedade em rede provocam rupturas de paradigmas no campo educacional. As novas TICs modificam a concepção de espaço, tempo e comunicação escolar. Apresentamos abaixo, de forma didatizada, essas rupturas no campo escolar:

O *espaço escolar* que conhecemos – com salas de aulas, carteiras, quadro-negro, pátio, biblioteca, ginásio, ou seja, com instalações em disposições elaboradas especificamente para receberem seus atores: alunos e professores – se transforma com a chegada da escola virtual. As escolas em rede, graças às novas TICs, apagam as distâncias no espaço real e reúnem grupos virtuais em lugares não-assinaláveis. O espaço na escola virtual se caracteriza por um local em que professores e alunos partilham fluxos e mensagens para a difusão de saberes através de atividades colaborativas (KENSKI, 2003).

O cotidiano escolar tradicional, com o *tempo escolar* rígido a delimitar o horário de entrada e saída, o tempo de aula e o tempo do recreio, modifica-se com a chegada da Educação a Distância (EaD) a partir da virtualidade possibilitada pelas novas TICs na educação. Nesta, os alunos tendem a ter mais liberdade para fazer seus próprios horários. A leitura linear e gradual também se transforma com a introdução do hipertexto[6], que possibilita uma velocidade individualizada no/do aprendizado, pois cada um cria seu próprio caminho hipertextual: por analogia, com o tempo circular da oralidade primária e o tempo linear das sociedades históricas, poderíamos falar de uma espécie de "implosão cronológica, de um tempo *pontual* instaurado pelas redes de informática" (LÉVY, 1993, p. 115. Grifo do autor).

A *comunicação escolar* também se transforma com a introdução das TICs na educação. Essa transformação se dá tanto na escola virtual, em que se percebe visivelmente as mudanças, quanto na escola presencial, com a entrada de computadores. O ensino antes comunicado de forma disciplinar passa a adquirir perspectivas transdisciplinares, com o uso da Internet como dispositivo pedagógico. A comunicação transdisciplinar ocorre, conforme Barbero (2003, p. 67), por meio das " […] hibridações da ciência com a arte, das literaturas escritas e audiovisuais, reorganização dos saberes a partir dos fluxos e redes pelos quais se move não somente a informação, mas o trabalho e a criatividade".

As mudanças acima mencionadas com a introdução das TICs na educação parecem ser vistas por diversos autores, como Kenski (2003), Boettcher (2005), Almeida

[6] De acordo com Kenski " […] o hipertexto nem sempre é um texto em seu sentido original, e sim um caminho para a informação" "[…] o hipertexto e seus desdobramentos hipermidiáticos caracterizam-se por ser formas não-lineares de apresentar e consultar informações, por meio de uma rede de associações complexas, são integrados, de forma interativa, textos escritos, imagens, sons e vídeos" "[...] nessa nova linguagem digital, a velocidade é fundamental" (KENSKI, 2003,p. 62-64).

(2005), dentre outros, de forma bastante positiva. Esses autores acreditam que a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação podem trazer de volta o encanto perdido pelos alunos pela escola, possibilitando o reencantamento da/pela escola, possibilitando a integração da cultura dos jovens com a cultura da escola. Nessa nova perspectiva da escola, há espaço para o livro didático?

4. LD e TICs: alguma contradição?

As respostas para a pergunta que suscitamos estão vinculadas a nossa compreensão de globalização, conforme Santos (2001), que fala de globalização, enquanto conjuntos de relações sociais constituídos por relações de poder diferentes e desiguais. Compreendemos a globalização tanto como um processo de integração/inclusão quanto um processo de exclusão: podendo envolver homogeneização e hibridação ou diferenciação e nativização. Ou seja, para nós o contexto atual chamado globalização não é um fenômeno único e monolítico, pois este conceito cobre muitos fenômenos diferentes e até contraditórios[7].

Dada essa afirmação, questionamos: o advento das novas TICs na educação a partir do processo de globalização vai gerar o fim da cultura do livro? Se pensarmos a juventude, podemos afirmar, de acordo com Barbero (2003), que sim, pois segundo ele, é no mundo dos jovens urbanos que percebemos algumas das mudanças mais profundas e desconcertantes de nossas sociedades contemporâneas: Os pais já não constituem o padrão de comportamento, a escola não é o único lugar legitimado do saber e tampouco o livro é o eixo que articula a cultura. Os jovens vivem hoje a emergência das novas sensibilidades (BARBERO, 2003, p. 66).

Sendo assim, perguntamo-nos: o ensino escolar hoje não deve mais estar vinculado a um livro ou a um livro "escolar" ? O livro e o LD deixam de ser um dispositivo fundamental na escola a partir das novas TICs? Será que os novos instrumentos das TICs vão gerar o desaparecimento do LD? Com o avanço e expansão das TIC, o LD deixará de ser instrumento decisivo no cotidiano da sala de aula? O LD se tornará um objeto ultrapassado na história da educação?

Essas seriam mudanças desconcertantes para o ambiente escolar. Não acreditamos no fim do uso do LD por alguns motivos:

O primeiro motivo é porque o abandono do LD impresso (para além da proposta de um LD digital, que manteria as condições do LD hoje existente) exigiria a invenção de novos modelos de transmissão de saberes e grande autonomia por parte dos professores, o que necessita de alto nível de formação e como sabemos o Brasil ainda deixa muito a desejar na formação e remuneração dos professores (HEBRARD, 2002);

[7] Boaventura de Sousa Santos (2001) identifica quatro principais modos de produção da globalização: localismos globalizados, globalismos localizados, cosmopolitismo e herança comum da humanidade. Os dois primeiros modos são formas hegemônicas de globalização e, enquanto tal, estão na origem de novas formas de regulação social global. Os dois últimos modos são formas de globalização contra-hegemônicas e, desse modo, apontam para a possibilidade de formas de reinvenção da emancipação social.

Um segundo motivo é que o LD é um produto editorial, cujo mercado envolve grandes grupos financeiros, que o consideram produto central de sua produção, não estando dispostos a concordar com seu desaparecimento[8] (HEBRARD, 2002);

Por último, um terceiro motivo para não ser possível acreditar no fim do LD, é que o professor polivalente da escola fundamental nunca será um especialista em tudo o que se deve ensinar, nem é desejável para os alunos mais jovens que ele seja substituído por uma equipe de professores especializados. Portanto, sempre haverá necessidade de apoio desse tipo de instrumento (HEBRARD, 2002).

Um exemplo da não exclusão do LD do cotidiano escolar a partir das novas tecnologias é a existência de um manual escolar de TIC[9] presente nas escolas de Portugal. O manual de TIC soma-se aos manuais antes existentes, como o de matemática, português, história, geografia, etc. A presença do LD na sala de aula, como parte integrante da cultura escolar, é tão forte que ele acaba assimilando o que poderia ser uma ameaça à sua sobrevivência. Ao invés de o LD sair de cena ele incorpora as TICs como mais um saber a ser didatizado.

Também não acreditamos no fim da cultura do livro. Acreditamos, conforme expõe Chartier (1999), na revolução do livro eletrônico enquanto uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. Mas, considerando o livro não apenas pelo seu formato físico, mas do ponto de vista do seu conteúdo, podemos dizer que o livro enquanto objeto perde sua antiga densidade na era da informática. O que não nos permite afirmar que a cultura do livro irá desaparecer com as TICs. Do mesmo modo, o ensino escolar, preocupado com a formação da leitura e da escrita, continuará vinculado ao livro e ao LD.

As mudanças nas concepções de tempo, espaço e comunicação propiciadas pelas TICs, como citamos no tópico anterior, devem ser pensadas, a nosso ver, no contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula, contribuindo para uma crítica da ciência ocidental, tal como ela se encontra hoje no LD[10]. Pois, conforme Santos (2006), essa ciência (a ciência social moderna) é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas, por isso é necessário pensar um modelo diferente de racionalidade. As novas concepções propiciadas pelas TICs permitem uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental dominante nos últimos duzentos anos. As diferentes formas de se pensar o tempo, o espaço e a comunicação a partir das TICs recentes contribuem para entendermos que o

[8] A lucratividade com a edição do LD no Brasil é comentada por vários autores: Hallewel (1985); Oliveira (1984); Bittencourt (1993); Munakata(2005), unânimes em afirmar que desde o início de sua comercialização no Brasil o LD é o livro mais vendido pelas editoras, como principal representante dos lucros.

[9] O LD de TIC aparece em Portugal a partir da reforma do Ensino Médio publicada em 10 de abril de 2003, que estabeleceu em seu parágrafo 3.6 o ensino obrigatório de uma disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

[10] Essa é uma discussão que pretendemos aprofundar em nosso doutorado ao termos o Livro Didático de História do Brasil (LDHB) como fonte de pesquisa, pois acreditamos que o ensino de História, tal como percebemos no LDHB, criado pelo viés da lógica ocidental capitalista, desconsidera qualquer articulação entre a produção histórica que introduz o social e o cultural com o econômico redimensionando o político. O ensino de História do Brasil apresentado no LDH não possibilita o estudo crítico das sociedades, inclusive a brasileira, considerando outros tempos e lugares, o que permitiria, caso houvesse, por meio das noções de igualdade e diferença, contribuir para a constituição de outra identidade coletiva brasileira mais multicultural. Afinal, a História do Brasil é formada também por aquilo que ela silencia até o presente.

mundo é muito maior do que a compreensão ocidental do mundo a que estamos acostumados.

Reiteramos que acreditamos na contribuição das novas TICs para a comunicação no ensino presencial, com o uso dos hipertextos, por exemplo, mas desde que essa inclusão seja feita de forma consciente, pois a introdução da TIC, sem uma formação especializada dos professores para lidar com esses recursos no processo de ensino-aprendizagem, pode banalizar seu uso, não contribuindo para o tão esperado reencantamento dos alunos pela escola.

O LD pode deixar de ser o principal recurso didático em algumas realidades escolares, compartilhando em igualdade de condições com o uso de outros recursos tecnológicos, mas estará longe de se tornar um representante do arcaísmo pedagógico. Mesmo porque, o saber para ser ensinado-aprendido-avaliado sofre um processo de seleção e segmentação, Ou seja, o saber escolar precisa ser didatizado, a não ser que se mude radicalmente a concepção de escola, porque como afirma Munakata (2010), a relação entre o livro didático e a escola é estrutural e "[...] o livro didático constitui suporte e veículo de praticamente todas as atividades fundamentais da escola." (MUNAKATA, 2010, p. 224).

Dentro da concepção de escola brasileira atual, levantamos outros questionamentos: Quando falamos em LD, estamos nos referindo a quais escolas, quais alunos, quais professores? O LD é usado hoje de forma generalizada nas salas de aula ou é usado somente pela escola pública? Escola particular usa LD?

Parece que o LD está se tornando uma realidade da escola pública, que os recebe comprados pelo governo federal, - mantendo as grandes editoras-, enquanto as escolas particulares estão se especializando em produzir seu material didático apostilado, e buscando dentro de suas condições, adequar-se às novas TICs em sua prática pedagógica, como exigência do sistema globalizado. Ou seja, as TICs parecem acirrar as desigualdades sociais:

> O mais grave dos desafios que a comunicação propõe hoje à educação é que, enquanto os filhos das classes mais altas conseguem interagir com o novo ecossistema informacional e comunicativo a partir da própria casa, os filhos das classes populares – cujas escolas não têm, em sua imensa maioria, mínima interação com o ambiente informático, sendo que para eles a escola é o espaço decisivo de acesso às novas formas de conhecimento – acabam excluídos do novo espaço laboral e profissional que a cultura tecnológica configura (BARBERO, 2003, p. 62).

Portanto, o LD continua para grande parte dos alunos porque é o material didático ao qual os alunos (pobres) têm acesso no Brasil. Mesmo porque o que percebemos é que os novos recursos tecnológicos, ao invés de gerar igualdade e justiça social com o processo de mundialização, acirram a divisão e exclusão social já existente. Por isso, para pensar as TICs, faz-se necessário, primordialmente, uma ação política preocupada em alterar os rumos do desenvolvimento da tecnologia, de modo que ela possa contribuir positivamente para toda a sociedade, como também, uma conscientização por parte dos professores a respeito do uso consciente desses recursos dentro e fora da sala de aula.

5. Considerações Finais

Em síntese, o LD continuará integrando a cultura e a tradição escolar brasileira adaptando-se à novas exigências, como já vem fazendo ao longo de sua permanência, enquanto recurso tecnológico de informação na sala de aula, acessível a grande parte de alunos e professores. Pois, o LD, bem como os currículos e programas, representam estratégias sociais e educacionais para a concretização e operacionalização do saber escolarizado.

O LD sobrevive, seja pela pressão das grandes editoras; seja pelo preço da instalação e, principalmente, da manutenção de laboratórios informatizados nas escolas; seja porque não há professores qualificados para lidar com as TICs, nem interesse político pelo financiamento dessa formação; seja porque o LD é uma tradição irraigada na cultura escolar; ou seja, principalmente, porque a substituição do LD pelas TICs (diga-se, computadores ligados a Internet) nas escolas, pura e simplesmente, não colabora em "nada" para a emancipação escolar, uma vez que as novas tecnologias, tal como estão só contribuem para o desenvolvimento do capitalismo, pois, enquanto mercadoria a TIC é excludente[11].

Ressaltamos ainda, a título de conclusão, o papel da escola de fazer uma reflexão ampla das tecnologias que, quanto mais sofisticadas, mais contribuem para o desenvolvimento do capitalismo vigente, contribuindo para a permanência da miséria, da fome, da violência e das desigualdades sociais, a degradação do meio ambiente e o esgotamento dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que contribui, sem sombra de dúvidas, para facilitar nossa vida em vários aspectos. Dá-lhe reflexão!

Referências

ARRAMBIDE, G. V. *La institución educativa el la actualidad*. Un análisis del papel de las tecnologías en los proocesos de subjetivación. 380 f. Tese. (Douroramento em Psicologia Social). Facultat de Psicologia. Universitat Autónoma de Barcelona. Barcelona-España, 2002.

ALMEIDA, M. E. B de. *Letramento digital e hipertexto*: contribuições à educação. In. JUNIOR, K. et al (Orgs.). **Inclusão digital** – tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 171-192.

BARBERO, J. M. *Globalização comunicacional e transformação cultural.* In. MORAIS, D. (Org.) **Por uma outra comunicação** – mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 57-86.

BEDARD, R. *O matérial didático impresso no ensino a distância*. In.: PRETI, O. (org.) **Educação a Distância** – ressignificando práticas. Brasília: Líber Livro, 2005, pp. 207-240.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro Didático e Conhecimento Histórico*: uma história do saber escolar. 369 f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

[11] Excludente no sentido de que a posse, consumo ou usufruto por alguém exclui ou reduz a possibilidade de ser possuído, consumido ou usufruído por outras pessoas.

BOETTCHER, D. *A internet como dispositivo potencializador didático*. In. JUNIOR, K. et al (Orgs.). **Inclusão digital** – tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 145-161.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Trad. Rosineide Venâncio Majer, 9ª d., São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CHARTIER, R. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.

CHERVEL, A. *História das Disciplinas Escolares*: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, 1990.

FREITA,G, B. COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI JÚNIOR, Décio. *Livros didáticos e ensino de história*: dos anos sessenta aos nossos dias. 424 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1985.

HEBRARD, J. *O livro didático de ontem ao amanhã*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 50-56.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência* – futuro do pensamento na era da informática, Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.

MONARCHA, C. R. S. . *Entre as grades globais e as necessidades reais*. In: DAL RI, Neusa; MARRACH, Sonia. (Org.). **Desafios da educação do fim do século.** Marília/SP: Unesp/Marilia - Publicações, 2000, v. 1, p. 35-40.

MOREIRA, K. H. *Um mapeamento das pesquisas sobre o livro didático de história na região Sudeste*: 1980 a 2000. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras. UNESP-Araraquara. São Paulo, 2006.

MUNAKATA, K. *Livro didático e formação do professor são incompatíveis?* In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO, Brasília: MEC, SEF, 2002.p. 89-94.

_____ . *Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil.* In. FRETAS, Marcos Cezar de (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 271-296.

_____. Livro, livro escolar e forma escolar. In.: DALBEN, A. I. L. De F. (et al.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 219-233.

OLIVEIRA, J. B. A. e. et ali. *A política do livro didático*. São Paulo, Sunus; Campinas: Ed. Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, M. B. de. *Desmercantilizar a tecnociência*. In. SANTOS B. de S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUÈAU, P. *O tempo real*. In: PARENTE, A. (Org.) **Imagem máquina** – a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

RESNIK, Luis**.** *Tecendo o amanhã*: a historia do Brasil no ensino secundário, programas e livros didáticos 1931-1945. 1992. 300 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1992.

SANTOS, B. S. (Org.) *Os processos de Globalização***.** In. **Globalização ou utopia?** Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, B. S. Os tribunais e as novas tecnologias de comunicação e de informação, Estudos de Direito da Comunicação. Coimbra. S*ociologias*, 13, Jan./Jun. 2005; *Direito e Democracia*, 10, 2005.

_____. *Gramática do Tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo* – globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed, São Paulo: Hucitec, 1997.

SOARES, Magda Becker. Um olhar sobre o Livro Didático. *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12, nov./dez. 1996, p. 52-64.

THOMPSON, Analucia. *A fábrica de heróis uma análise dos heróis nacionais nos livros didáticos de historia do Brasil*. 111 f. 1989. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

VIRGILIO, P**.** *O espaço crítico*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1993.

_____. *O resto do tempo.* In: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. da (Orgs.) **Para navegar no século XXI** – tecnologias do imaginário e cibercultura. 2. ed. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

A Educação a Distância na Formação da Comunidade Ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu - Roraima

Rosimeire Martins Régis Santos (UCDB)

rosimeireregis@bol.com.br

Rosangela Pereira Veras (UCDB)

rosa.p.veras@hotmail.com

***Resumo**: Diante da expansão do uso das novas tecnologias e da Educação à Distância, o presente artigo tem como objetivo analisar a viabilidade de implantação de um curso à distância de latu sensu em geografia na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu – município de Caracaraí – no estado de Roraima. A justificativa deste trabalho encontra-se primeiramente por ter escolhido uma região desconhecida da maior parte do Brasil, com possibilidades reduzidíssimas de acesso ao ensino superior, e que praticamente vive à margem dos avanços tecnológicos e projetos desenvolvimentistas na área da educação, bem como, por representar uma possibilidade de mudança de vida daqueles brasileiros. Como metodologia desenvolveu-se vasta pesquisa bibliográfica em relação à temática abordada, além de se fazer várias visitas in loco a região objeto do estudo para vivenciar a realidade. Quiçá possa este artigo contribuir para a efetivação do ensino superior aos habitantes da comunidade, e de toda a região do baixo Rio branco.*

***Palavras-chave**: Educação à Distância; Geografia; Comunidade Ribeirinha.*

***Abstract**: In the face of expanding the use of new technologies and distance education, this article aims to analyse the feasibility of deploying a course distance of latu census in geography at the riverside community of Santa Maria do Boiaçu – municipality of Caracaraí- in state of Roraima. The justification of this work is primarily by choosing a region unknown to most of Brazil, with reduzidíssimas possibilities of access to higher education, and that practically lives on the fringes of technological advances and developmental projects in the area of education, as well as represent a possibility of change of lives of those Brazilians. How methodology developed extensive bibliographical research in*

relation to the subject discussed, in addition to making several visits in loco the study object region to experience reality. Perhaps can this article contribute to the effectiveness of higher education to the inhabitants of the community, and of the entire region of the baixo Rio Branco.

***Keywords**: Distance Education; Geography; Riverside Community.*

1. Introdução

A Educação à Distância (doravante denominada de EaD) surgiu em decorrência da necessidade de possibilitar o acesso à educação à aquele segmento da sociedade que após a conclusão do ensino médio não teve acesso ao ensino superior por falta de oportunidade. A EaD é muito mais que um programa complementar de ensino, por vezes, é a única oportunidades de ensino e qualificação profissional oferecida a adultos que fazem parte da força de trabalho, e a mulheres, que devido os afazeres domésticos e outras atividades familiares não podem e\ou não conseguem acompanha cursos que exigem a frequência presencial obrigatória.

A EaD é uma modalidade de ensino que ao longo dos últimos 20 anos tem se destacado no cenários nacional, principalmente por apresentar modalidades e práticas educacionais, que se adaptam a diferentes localidades e realidades dos alunos os quais buscam adquirir uma formação mediante este recurso. Não se trata de uma forma facilitada de se adquirir uma formação, ou mesmo, uma titulação. A EaD engloba um aparato metodológico de alta qualidade, com tutores devidamente gabaritados, e, que atendem as necessidades especificas da clientela previamente selecionada.

Amparado neste contexto, o presente artigo tomou como objetivo geral analisar a viabilidade da implantação de um curso à distância de *latu sensu* em Geografia na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu – município de Caracaraí, no estado de Roraima. A escolha desta localidade se justifica principalmente pela sua situação geográfica e pelas dificuldades que apresenta para que se alcance o Ensino Superior, considerando o difícil acesso e constante falta de profissional da educação e de outras áreas que queiram ir trabalhar na comunidade.

Para a realização deste artigo adotou-se como marco metodológico o método exploratório-descritivo para apresentar a região e seus contrastes, a pesquisa bibliográfica como forma de adquirir conhecimentos inerentes ao assunto abordado e sobre a região onde está inserida a comunidade objeto desse estudo, considerando que estas são etapas importantes e que possibilitam ao final, a emissão proposições pertinentes em relação ao assunto abordado. Recorreu-se ainda, à pesquisa de campo por ser necessário adquirir conhecimentos sobre a realidade local. Para tanto, foram feitas incursões a comunidade objeto do estudo, bem como, foram aplicados questionários com líderes local, docentes, discentes e comunitários. Outrossim, é válido ressaltar que foram feitas várias entrevistas informais, as quais proporcionaram condições de identificar problemas sociais e estruturais que interferem de forma negativa no processo evolutivo da comunidade.

Todavia para que haja maior compreensão do artigo, fez-se uma incursão aos conceitos, princípios e fundamentos teóricos emitidos por renomados autores em relação ao assunto abordado. Em seguida apresenta-se a região com forma de colocar o leitor a par da realidade local, considerando ser esta - como já fora citado anteriormente-, uma

região desconhecida por maior parte dos brasileiros.

Por fim, apresentam-se os resultados obtidos com a pesquisa de campo e, se emiti comentários pertinentes à temática abordada. Para concluir, proferem-se as considerações finais, na perspectiva de contribuir de alguma forma para o desenvolvimento intelectual dos moradores de Santa Maria do Boiaçu e, para a propagação da educação à distância na região.

2. Conceituando a Educação a Distância

A EaD, não é um formato novo na educação brasileira, considerando que há muito tempo existem curso profissionalizantes difundidos pelos institutos: Universal Brasileiro e Monitor os quais são instituições particulares. Todavia, a implementação da EaD na rede de ensino pública se apresenta como um resgate aos direitos do cidadão, que em tempo normal e faixa etária ideal não conseguiu acessa o ensino público ou, que aos concluir o ensino médio não teve possibilidades de acessar o ensino superior. Dentro dessa linha de pensamento Gadotti (2006), comenta que:

> A educação tradicional e a educação nova têm em comum a concepção da educação como processo de desenvolvimento individual. Todavia, o traço mais original da educação do século XX foi o deslocamento de enfoque, do individual para o social, para o político e para o ideológico (GADOTTI, 2006, p. 7).

Esse enfoque social, político e ideológico citado por Gadotti (2006), faz com que essa nova modalidade de educação tenha adquirido tanto respeito, que tem conseguido atrair para suas fileiras de discentes, pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola, uma faculdade, ou mesmo, fazer um curso de pós-graduação, e somente agora através da EaD, pode realizar este sonho, através dos polos de difusão e ensino. Isso se clarividência na equidade que a EaD disponibiliza aos seus discentes, e a todas as classes sociais a oportunidade de cursar o ensino superior. Seguindo este contexto, Abbad (2007), diz que:

> [...] a Educação a Distância, no mundo inteiro, é uma modalidade voltada à aprendizagem de adultos. Essa modalidade está vinculada a vários princípios educacionais, entre os quais os de aprendizagem aberta, aprendizagem ao longo de toda vida ou educação permanente (ABBAD, 2007, p. 355).

Esse novo parâmetro adotado pela EaD brasileira está intimamente atrelado ao processo de desenvolvimento capitalista que o mundo vem passando ao longo das últimas décadas. Necessariamente a população precisa estar devidamente preparada para enfrentar um mercado de trabalho exigente e competitivo, que seleciona os que detêm maiores conhecimentos e, melhores qualificações profissionais. Buscando atender essas exigências do mercado consumidor de mão de obra, a EaD, tem continuamente, através de políticas de educação aprimorado seus cursos e seu quadro de pessoal, para que possa fornecer uma formação profissional de qualidade aos seus discentes. Neste contexto, Abbad (2007) esclarece que:

> Para aumentar a competência das pessoas e para que essas possam evitar a obsolescência profissional, tem havido intenso es-

> força de instituições de ensino e de qualificação profissional para criar oportunidades de aprendizagem contínua (ABBAD, 2007, p. 357).

A busca das instituições de EaD pela ampliação de sua área de atividade encontra-se respaldada nos resultados obtidos nos últimos anos. As salas de aulas da EaD se constituem em áreas de aquisição e difusão de conhecimentos, tendo como atores, além dos professores, os próprios discentes que interagem entre si, fazendo com que o conhecimento e a aprendizagem fluam de forma natural. Outrossim, é válido ressaltar, que a forma de relacionamento entre docentes e discentes no seio da EaD apresenta uma nova formatação que facilita o processo ensino aprendizado. Essa nova formatação se caracteriza principalmente na troca de saberes, pois é sabido que ninguém chega vazio de conhecimento a uma sala de aula. Quanto a essa colocação Masseto (2003) esclarece:

> [...] a relação entre o professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa, a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais (MASETTO, 2003, p. 74).

Neste sentido, a EaD, buscou implementar formas de promover o contínuo aprendizado, através de uma metodologia que transforma as salas de aulas em salas de equipes, o que possibilita que o aprendizado se desenvolva de forma conjunta, ganhe espaço por meio da interação e, promova a expansão dos conhecimento através de um processo metodológico de troca. Quanto a esse pensamento, e ainda, segundo Masseto (2003, p 75) “a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção”.

Dentro desse contexto, a metodologia utilizada pela EaD faz a diferença no processo ensino e aprendizagem, sendo concebida como uma troca de conhecimentos e uma apropriação de saberes. Neste sentido, BRASIL (2010) explica que:

> O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da Educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o facilitador desse processo de construção (BRASIL, 2010, p. 21).

No período contemporâneo, onde os acessos às novas tecnologias e as mídias estão ao alcance de todos, à implementação de novos métodos no processo ensino aprendizagem vem ao encontro das expectativas mais dinâmicas dos docentes e discentes, e se refletirá em uma participação mais efetiva do aluno, seja no âmbito escolar, seja na sociedade. Quanto a essa colocação, Tavares (1993, p. 125) comenta que: “[...] os alunos e professores são parceiros no processo de ensino e aprendizagem, e o professor é leva-

ISSN 2318-4051

do a atuar como facilitador desse processo, se propondo também a aprender com seus alunos".

Ao se identificar com a realidade local, a EaD através do seu corpo docente consegue atrair a atenção dos discente ao formular pesquisas e estudo referentes ao cotidiano e, dessa forma, instigá-los a construir novas formas de domínio do aprendizado. Como exemplo, pode citar-se o curso de Licenciatura Plena em Biologia, promovido pela Universidade Virtual de Roraima – (UNIVIRR) em parceria com Institutos Federais que tiveram suas atividades de práticas docentes e de campo, desenvolvidas nas escolas do próprio Município e, no Parque Nacional do Viruá, situado a trinta quilômetros da sede do Município de Caracaraí, possibilitando ao discente, maior contato com a realidade local.

Dentro deste contexto, o processo de educação adquire e imprime ao discente sua principal característica que é a liberdade de pensamento, pois transforma o aluno em um cidadão capaz de saber defender suas ideias, e fazer valer suas escolhas, bem como, agir de forma interventora, social e democrática dentro de sua própria comunidade.

Dessa forma, a EaD oferece suporte técnico, estrutura e um sistema metodológico que viabiliza e incentiva a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso acontece segundo Maroto (1995, p 72) predominantemente; "... através do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão midiatizada pelos materiais didáticos, nos recursos e meios tecnológicos e, principalmente pelo sistema de tutoria e de avaliação".

Ainda sobre a metodologia adotada pela EaD, que tem como maior instrumento de inserção no seio da sociedade as mídias e a informação, Passerino & Bernard (2007) comentam:

> Pode se dizer que está se vivendo um momento de transformação, onde os paradigmas presentes na sociedade já não estão dando mais conta das relações, necessidades e desafios sociais, e um novo modelo educativo está emergindo num processo ainda de construção. Está se rompendo com a ideia de uma sociedade centrada no trabalho para uma sociedade que dá valor à educação, dentro de uma nova totalidade, denominada em muitos contextos da Sociedade da Informação, ou ainda, em Rede (PASSARINO & BERNARD, 2007, p. 01).

Diante do exposto por Passerino e Bernard (2007) e, amparado neste cabedal de estratégias e qualificações humanas e materiais que compõem a EaD, é que apresente artigo se propõe analisar a viabilidade da implantação de um curso a distância de latu sensu em geografia na comunidade ribeirinha da Santa Maria do Boiaçu. Para tanto, estudos desenvolvidos foram imprescindíveis, dada a necessidade de subsídios que fundamentasse a realização deste artigo. Portanto, passa-se a seguir à apresentação dos marcos metodológico.

3. Marcos Metodológicos

Para a realização deste artigo utilizou-se como marcos metodológico a pesquisa bibliográfica a fim de se adquirir conhecimentos inerentes tanto em relação à temática abordada, quanto, sobre a região onde se desenvolveu o estudo. Neste sentido, se bus-

cou informação em livros, sites, revistas, e periódicos versados no assunto, que como explicam Lakatos e Marconi (1987),

> [...] a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, enciclopédias, revistas, jornais, folhetos, boletins, monografias, teses, dissertações e material cartográfico. Pretende-se, assim, colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo (LAKATOS E MARCONI, 1987, p. 66).

Diante da necessidade de se estabelecer parâmetros no processo de coleta e tabulação dos dados, determinou-se como índice de pesquisa amostral a quantia de 20% do número de habitantes, que, conforme informações obtidas junto à Secretaria de Estado da Saúde – (SESAU. RR) residem na localidade aproximadamente 2500 habitantes, incluindo os moradores das áreas adjacentes. Portanto, diante do estabelecido, realizaram-se as entrevistas com 500 moradores de Santa Maria do Boiaçu, contemplando as várias classes sociais, tendo a vista, a necessidade de obter-se maior diversidade no índice de opinião em relação ao estudo desenvolvido.

Utilizou-se como instrumentos de pesquisa questionários estruturados com perguntas fechadas que não permitisse variações e conduzisse ao objetivo geral do estudo. Para tanto foram entrevistados vários segmentos da sociedade local. Entre os entrevistados encontram-se líderes políticos, religiosos, professores, discentes e populares. A utilização de questionários encontra-se amparada no que dizem Sampiere *et al.,* (2006, p. 152), "... da profundidade aos dados pesquisados, permite a dispersão, garante a riqueza interpretativa e a contextualização dos ambientes [...], além de oferecer a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla".

Ainda com vista a ampliar os conhecimentos dos problemas inerentes a comunidade, aplicou-se o método exploratório-descritivo, conforme Gil (2002, p. 42) afirma que: "A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis".

A pesquisa exploratório-descritiva desenvolveu-se em caráter informal, baseada em conversas, com moradores antigos e recém-chegados à comunidade, como forma de contrabalancear as linhas de pensamentos em relação ao processo de desenvolvimento da comunidade. O motivo de ter-se utilizados essas metodologias foi para que se pudesse agregar conhecimentos inerentes ao estudo e promover o engajamento das pessoas na pesquisa, bem como, adquirir conhecimentos que, ao final, possibilitasse a formulação de opiniões e proposições que venham ao encontro dos anseios da comunidade e, estejam em consonância com o propósito do estudo.

4. Conhecendo o Município de Caracaraí: a região do baixo Rio Branco e a comunidade de Santa Maria do Boiaçu

O município de Caracaraí, está situado na porção meridional do Estado de Roraima, encontra-se assentado no pedi plano dos Rios Branco e Negro, que morfologicamente representa a unidade de relevo com maior extensão territorial do Estado. Segundo Souza *et al* (2009, p 45) explicam, "... é uma extensa superfície de aplainamentos e, correspondem ao nível mais baixo de relevo, com altitudes entre 70m a 300m e, reduzida declividade em direção a calha do Rio Negro".



Fonte; SEPLAN-RR - Mapa geopolítico do Estado de Roraima, destacando a área do município de Caracaraí – 2010.

Criado através da Lei Federal nº 2.495, de 27 de Maio de 1995, o município de Caracaraí, é o 2º maior município do atual Estado de Roraima, sendo a sede considerada a "Cidade Porto" do Estado, cuja classificação deriva em virtude de ser o único município do estado acessado por via fluvial, dado o favorecimento geográfico de situar-se a jusante das corredeiras do Bem-Querer, que formam um obstáculo natural e intransponível para barcos de médio e grande calados.

Conforme Freitas (2009, p 48), o "Município de Caracaraí limita-se: Ao Norte, com os Municípios de Mucajaí, Bonfim e Cantá; ao Sul com o Município de Rorainópolis e o Estado do Amazonas; a Leste com o Município de São João da Baliza e República Cooperativista da Guiana, a Oeste com o Estado do Amazonas".

As terras que integram o Município de Caracaraí, na Região do Baixo Rio Branco, têm início a partir da área de preservação ambiental Niquiá, situada abaixo da comunidade de Vista Alegre e, se estendem até a divisa com Estado do Amazonas ao Sul, a Oeste o marco divisor é o Rio Jufarís, a Leste encontra o próprio Rio Branco e o Rio Anauá como divisores naturais entre os Municípios de Caracaraí, Rorainópolis, São Luiz, São João da Baliza e Caroebe.

4.1 A Região do Baixo Rio Branco

A área compreendida como baixo Rio Branco, segundo Souza *et al (*2009, p 38) explicam:

> [...] está localizada entre as coordenadas geográficas de 0º 30' S e 1º 25' S de latitude e 61º 40' W a 61º 10' de longitude. Esse trecho está compreendido entre a Vila de Santa Maria do Boiaçu até a Vila do Panacarica incluindo as Vilas de Caicubí, Terra Preta, Lago Grande, Canauiní, Panacarica e Cachoeirinha, que são as maiores comunidades (SOUZA et al 2009, p. 38).

Diante do exposto pelas autoras, cabe ressalta que as demais comunidades do baixo Rio Branco estão inseridas dentro da área assim mensurada. Neste contexto, Maga-

lhães (2008, p. 81), esclarece que a região do Baixo Rio Branco geograficamente se:

> [...] caracteriza por apresentar terrenos geologicamente recentes e topografia monótona. A cobertura vegetal é de densa floresta do tipo hileia entremeada de áreas alagadiças denominadas de igapós. Essa é a única área de Roraima que possui os mesmos caracteres da Amazônia, é um prolongamento das planícies, no sentido norte (MAGALHÃES, 2008, p. 81).

Este mosaico natural encontra-se na faixa de transição entre os Cerrados de Roraima e a Hileia Amazônica, sendo naturalmente detentora de grande biodiversidade de fauna e flora. Muitas delas endêmicas e ainda não catalogadas e nem estudadas suas propriedades curativas. Dado essa informação, torna-se premente importante que se desenvolva processos educativos para a população, com vista à manutenção e preservação do meio-ambiente.

A região do Baixo Rio Branco é habitada, principalmente, por pescadores, agricultores, extrativistas e servidores público. Apresenta grande diversidade cultural, considerando que abriga pessoas oriundas dos mais variados rincões do Brasil, incluindo os remanescentes dos antigos soldados da borracha e, cidadãos amazonenses vindos de vários interiores do Estado do Amazonas, em especial, Barcelos e Novo Airão.

Devido sua situação geográfica e dada a dificuldades de acesso e a onerosidade nos custos e o tempo que despende uma viagem à região, os habitantes do baixo Rio Branco encontram-se praticamente isolados do restante do estado de Roraima. Tal condição impõem aos habitantes, grandes dificuldades no acesso à educação, saúde e outros serviços públicos com maiores e melhores qualidade. Tratando-se de educação, as possibilidades são reduzidíssimas e, principalmente no que diz respeito ao ingresso em um curso nível superior.

4.2 A Constituição da Comunidade Ribeirnhas de Santa Maria do Boiaçu, No Baixo Rio Branco

A Vila de Santa Maria de Boiaçu está geograficamente instalada na margem esquerda do rio Branco, no sentido jusante e geopoliticamente pertence ao Município de Rorainópolis. Fundada principalmente por remanescentes dos soldados da borracha, a comunidade tem na sua composição social pessoas de várias origens e regiões.



Foto de R. Veras – Vista Parcial da comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu - Out 2013

Devido à falta de acesso entre a comunidade de Santa Maria do Boiaçu e a sede do seu município de origem - Rorainópolis, todos os problemas administrativos, econômicos e sociais da comunidade são resolvidos através da sede do Município de Caracaraí. Considerando que, entre a comunidade de Santa Maria do Boiaçu e a cidade de Caracaraí existe acessibilidade o ano todo por via fluvial. Possibilitando dessa forma, que os moradores da comunidade de Santa Maria do Boiaçu tenha acesso à Ban-

Revista: EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, Jul/Dez 2013 – n° 2, Vol. 1
ISSN 2318-4051

cos, Supermercados e aos Serviços Públicos.

Na comunidade reside conforme dados da SESAU (Secretaria de Estado da Saúde) cerca de 2500 pessoas (entre adultos, jovens e crianças). Santa Maria do Boiaçu possui na sua infraestrutura física Escolas de Ensino fundamental, de primeiro e segundo graus, hospital, destacamento de polícia militar, pista de pouso para aeronaves de pequeno e médio porte. Suas ruas são em grande maioria calçadas com paralelepípedos feitos de pedras. A composição social de Santa Maria do Boiaçu pode ser representada por: Servidores públicos (Federais, Estaduais e Municipais), pequenos produtores, pescadores (artesanais e profissionais), extrativistas (Látex e Castanha do Brasil) e pescadores de peixe ornamental.

Neste grupo social tão miscigenado, existem pessoas oriundas das mais variadas partes do Brasil, com predominância de amazonenses, que vieram para região em busca de um emprego no quadro dos governos (Federal, Estadual ou Municipal) e/ou um pedaço de terra onde pudesse desenvolver suas atividades laborais na agricultura, ou mesmo, pecuária. Porém é válido ressaltar a presença de pessoas oriundas do nordeste e do sudeste do Brasil, entre eles médicos, enfermeiros e outros profissionais que exercem suas atividades laborais com a comunidade.

Nesta seara humana existem vários jovens e adultos que concluíram o ensino médio e, por falta de oportunidade, não continuaram os estudos, adotando como forma de sobrevivência algumas das atividades anteriormente mencionadas. Mas, diante da perspectiva de continuar os estudos, cursar o ensino superior, fazer uma pós-graduação e adquirir uma profissão que pode mudar a sua história de vida, apresentaram grande interesse, o quê se pode considerar uma grande conquista para o povo humilde daquela localidade, que até então, julgavam utopia fazer um curso superior.

5. Resultados e Discussões

Para analisar a viabilidade da implantação de um curso a distância de *latu sensu* em geografia na comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu, município de Caracaraí – no estado de Roraima foi necessário se fazer várias incursões a comunidade objeto do estudo e, vasta pesquisa, a qual se passa a apresentar os resultados obtidos, esclarecendo que foram entrevistadas 500 pessoas aproximadamente 20% das pessoas que residem na comunidade e áreas circunvizinhas e, dos vários níveis social, cultural e econômico, para que pudesse adquirir subsídios que amparassem as proposições emitidas nas considerações finais.

Entre as variáveis analisada destacam-se questionamentos de caráter pessoal, social, cultural e econômico. Os resultados obtidos configuram-se da seguinte forma.

- Quando indagados se tinham conhecimentos sobre cursos de pós-graduação através da Educação a Distância, 75% dos entrevistados disseram que sim, que conheciam vários cursos à distância, cursos de graduação e pós-graduação. Alguns inclusive comentaram que já fizeram cursos de aperfeiçoamento profissional nesse modelo e acharam a metodologia utilizada de alta qualidade. Os 25% restantes, não conheciam ou não souberam definir o que é um curso de pós-graduação à distância.

- Quando questionados se recomendariam um curso de graduação ou pós-graduação à distância para outras pessoas (amigo ou parente), 80% dos entrevistados disseram que sim. Que recomendariam, pois o aprendizado à distância depende muito mais da força de vontade do cursista, que mesmo da entidade gestora do curso. O res-

tante dos entrevistados, perfazendo um total de 20% não conseguiu definir seu posicionamento se recomendariam ou não, dado a própria falta de conhecimento.

- Quando inqueridos se acreditavam que um curso de *latu sensu* em Geografia à distância poderia provocar mudanças na atual situação social da comunidade, 75% dos entrevistados admitiram que uma formação deste nível superior ou mesmo uma pós-graduação imprime ao discente nova postura diante da sociedade e, com certeza provocaria grandes mudanças sociais e culturais. Considerando que, possivelmente despertasse o interesse de quem há muito tempo deixou de estudar por falta de oportunidades, bem como, dado o curso oferecido, aconteceriam mudanças nos costumes locais tendo a vista que o principal objeto de estudo da disciplina do curso proposto é a relação homem e meio-ambiente, numa visão global. Os 25% restante dos entrevistados não acreditam que apenas um curso de pós-graduação possa provocar mudanças no contexto social, cultural e econômico da comunidade.

- Quando indagados se todos deveriam ter acesso à educação superior, independentemente de sua origem, sua situação econômica ou do lugar onde residem, 95% dos entrevistados afirmaram que sim, que todos têm esse direito. Porém 5% dos entrevistados ainda relutaram quanto ao próprio direito de acessar o ensino superior, o que representa uma lacuna na forma como vem sendo divulgado o processo democrático vigente no país. Tendo a vista, que cidadãos brasileiros ainda desconhecem os próprios direitos.

- "Existem espaços físicos e estruturais condizentes que comportem a instalação de pólos de Educação à Distância?". Quanto a esse questionamento foram identificadas três unidades que possuem capacidades físicas e estruturais (Galpão da Igreja Católica, Sala de Recursos da Escola Estadual, Sala de Recurso da Escola Municipal Dom Pedro I) inclusive as duas escolas possuem acesso à internet, na quais, pode se instalar um pólo de educação com capacidade de atender uma demanda entre 15 e 20 discentes por turno.

- A comunidade apresenta demanda para um curso de *latu sensu* à distância. Neste quesito, foram identificadas 19% das pessoas entrevistadas, que estão habilitadas, pois possuem formação superior, e que manifestaram interesse de cursar uma pós-graduação, mesmo não sendo dentro da sua área de formação atual. Essas pessoas acreditam que um curso de pós-graduação de *latu sensu* será de grande importância, tanto como forma de ampliar os conhecimentos, quanto o próprio enriquecimento do *Curriculum Vitae* e, principalmente por abrir novas oportunidades de trabalho, dado a carência de profissionais e professores com esse nível de formação.

- Quando indagados se tinham acesso à internet, 30% dos interpelados responderam que sim, 62% utilizam o acesso comunitário da escola municipal, e 8% disseram não ter acesso. Porém, é válido ressaltar que existem dias devidamente estabelecidos para que a comunidade possa acessar a internet na escola municipal, sendo apenas necessário se inscrever antecipadamente para que o professor responsável possa estabelecer a programação com tempo e horário do acesso.

Diante do estudo realizado e dos resultados obtidos, passa-se à considerações, lembrando que este estudo não representa uma análise finalística da região e, que, portanto, pode e deve ser estudado com maior aprofundamento, tendo a vista, proporcionar maiores oportunidades aos habitantes da comunidade ribeirinha de Santa Maria do Boiaçu - Município de Caracaraí, no Estado de Roraima.

ISSN 2318-4051

6. Considerações

Diante da problemática apresentada que ora diz respeito a analisar a viabilidade da implantação de um curso à distância de *latu sensu* em Geografia na comunidade ribeirinha da Santa Maria do Boiaçu - município de Caracaraí-Roraima, e considerando que a educação é um instrumento de libertação, de apropriação e transformação, acredita-se que os resultados apresentados sejam suficientemente evidentes para assegurar-se que é viável a implantação de um Curso.

O referido curso funcionará não apenas como um curso de graduação, mas principalmente, como instrumento de promoção do ensino superior e do desenvolvimento social e cultural da comunidade e da região, tendo a vista que, através do seu cabedal de recursos e estratégias, a EaD possa imprimir aos moradores da região, novos paradigmas em relação ao atual sistema de vida.

Outrossim, espera-se que as autoridades municipais, através das políticas de educação implementadas pelos governos Federal e Estadual, busquem formas de incentivar os servidores municipais e estaduais a continuarem os estudos, se qualificarem profissionalmente. Espera-se ainda, que este artigo contribua para despertar o interesse acadêmico, e que outros estudos possam ser desenvolvidos com o objetivo de tornar a região mais conhecida dos brasileiros.

Entre outras variáveis da importância deste artigo, e isso é válido ressalvar, que o mesmo agracia como objeto de estudos, uma região de rara beleza natural, mas escassa de possibilidades de desenvolvimento educacional, cultural e econômico, dado o descaso com que é tratada pelas autoridades constituídas.

Referências

ABBAD, G., CARVALHO, R. S., ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. Revista de administração de empresas – *RAE - eletrônica*, 5(2), art. 17, jul./dez., 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto do, - O Computador na Sociedade do Conhecimento. Informática na Educação, Brasília- DF – 2010.

FREITAS, Aimberê– Geografia e História de Roraima – ed. rev. e ampl. - AIA BOA VISTA-RR, 2009.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da Educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4. Ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias**, -** Amazônia, o extrativismo vegetal no sul de Roraima: 1943-1988 **-** Maria das Graças Santos Dias. - Boa Vista: editora da UFRR (Universidade Federal de Roraima), 2008. 215 p

LAKATOS, Eva Marina,; MARCONI, Marina de Andrade, - Metodologia do Trabalho Científico. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987. 198 p.

MAROTO, Maria Lutgarda Mata. Educação a Distância**:** aspectos conceituais. CEAD, ano 2, nº 08 jul.-set. 1995. SENAI-DR – Rio de Janeiro.

MASSETO, Marcos Tarcísio, - *Competências Pedagógicas do Professor Universitário.* Summus, 2003.

PASSERINO, Liliana; BERNARD, Patrícia A. *Modelos Pedagógicos para Educação a Distância*: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. Revista: *Novas Tecnologias na Educação.* Vol. 5 Nº 2, Dezembro, 2007

SAMPIERE, Roberto Hernandes,; CARLOS, Hernandes Collado,; PILLAR, Baptista Júnior,– Metodologia da pesquisa / Trad. Fatima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila Clara Dysryler Ladeira. 3ª Ed. São Paulo. Mc Graw-Hill, 2006.

SOUZA, Rosália Furtado Cutrim, : MELLO, Ana Fátima Coutinho, MENEZES, Rozani Elizabeth (org.) – Atividade Extrativista do Peixe ornamental , Região do Baixo Rio Branco – Roraima – Brasil – . IBAMA/SEBRAE, 2009.

TAVARES, Clotilde. Iniciação à visão holística. Rio de Janeiro: Record, 1993.

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

A Tradução e a Interpretação em Língua Brasileira de Sinais na Graduação a Distância em Letras-Libras da UFGD: um relato de experiência

Fabiane Ferreira da Silva Moraes (UFGD)

fabianemoraes@ufgd.edu.br

Rejane de Aquino Souza (UFGD)

rejanesouza@ufgd.edu.br

***Resumo**: A intenção da presente produção é contemplar o registro e a exposição da experiência na atuação de Tradutoras/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, no curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade de Educação a Distância, da Universidade Federal da Grande Dourados. Sendo tal curso tão específico, no aspecto linguístico, e destinado ao favorecimento da acessibilidade educacional do sujeito surdo, da inclusão social deste sujeito e da Educação Bilíngue no Brasil, e sendo oferecido através da modalidade a distância pela referida universidade, indubitavelmente, seria um enorme desafio para as tradutoras/intérpretes, a execução da função de transposição interlingual de todo o teor do curso, aos acadêmicos surdos. A princípio, o texto oferece breves contextualizações a respeito do surdo, de sua identidade, cultura e língua, e sobre alguns aspectos referentes ao tradutor/intérprete de Libras, como constituição histórica, definição e oficialização da profissão, especialmente o atuante no Ensino Superior. E por último, e mais importante, é demonstrado detalhadamente sobre a experiência acima mencionada, com a apresentação sucinta da estrutura física, pessoal, tecnológica e midiática, das produções pedagógicas, enfim, de tudo que envolve a teoria e a prática para a ocorrência, de fato, do curso em questão, e principalmente, relatando a presença e a atuação das tradutoras/intérpretes em todos estes processos, bem como, toda a operacionalização destas profissionais nas dificuldades e nos desafios, nas constantes reflexões, na busca de soluções e nas expectativas, culminando então, na apresentação da relevância desta atuação para os acadêmicos surdos.*

***Palavras-chave**: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Tradução; Interpretação.*

***Abstract**: The intention of this production is contemplating recording and exposure of experience in the performance of Translators/Interpreters Brazilian Sign Language in the Bachelor's Degree in Literature - Pounds, in the form of the Distance Education, of the Federal University the Grande Dourados. Being such a course as specified in the linguistic aspect and for the encouragement of educational accessibility -ity of the deaf child, the social inclusion of this subject and of Education Bilingual in Brazil, and is offered through the distance mode pe university said it undoubtedly would be a huge challenge for the translators/interpreters, the execution of the function of interlingual translation of the whole content of the course, the deaf students. At first, the text provides brief contextualization about the deaf, their identity, culture and language, and on some aspects related to the translator/interpreter Pounds as historical constitution, definition and formalization of the profession, especially the acting in Higher Education. And last, and most important, is shown in detail on the experience mentioned above, with the succinct presentation of the physical structure, personnel, technology and media, the educational productions, in short, everything that involves theory and practice for the occurrence of indeed, the course in question, and especially, reporting the presence and action of the translators/interpreters in all these processes, as well as all the professionals in the operationalization of these difficulties and challenges, the constant reflections on the search for solutions and expectations, then culminating in the presentation of the relevance of this action for the deaf students.*

***Keywords**: Brazilian Sign Language (Libras); translation; Interpretation.*

1. Para Iniciar

Atualmente, o acesso ao Ensino Superior no Brasil ainda é muito reduzido. De acordo com o Censo Educacional de 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP[1], foram registrados apenas 6.739.689 acadêmicos, entre ingressantes, frequentes e concluintes, numa população de 130.667.723 adultos brasileiros, segundo consta no Censo Demográficode 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE[2], e isso representa aproximadamente 5,1 por cento desta população.

Este número é ainda muito menor quando se trata de grupos considerados minoritários. Por esta razão, foram implantados programas e políticas direcionados especificamente a tais grupos, que objetivam justamente proporcionar este acesso. São exemplos de algumas destas ações, o sistema de cotas em processos seletivos, determinado pela Lei Nº 12.711/2012, a promoção da acessibilidade geral de pessoas com deficiências através da Lei Nº 10.098/2000, o estabelecimento dos direitos das pessoas com deficiência por meio do Decreto Nº 7.612/2011, os apoios financeiros como é o caso do Programa Universidade para Todos – PROUNI, que foi instituído pela Lei Nº11.096/2005, entre muitas outras iniciativas.

Neste sentido, há um grupo específico de indivíduos que sempre deteve grande dificuldade em relação ao acesso e/ou à permanência na academia, trata-se exatamente dos sujeitos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Tal dificuldade consis-

te principalmente nas diferenças culturais e linguísticas em relação aos não-surdos. Neste aspecto, Silva (In QUADROS, 2006, p. 15) contribui:

> Apesar de esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais) procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, [os surdos] resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania.

Reconhecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO como pertencentes a uma "minoria linguística" e cultural e, portanto, detentores de direitos enquanto surdos, e principalmente, por sua constante luta contra a imposição ouvintista[3], finalmente houve a percepção da dificuldade acima mencionada. (QUADROS e PERLIN, 2007, p. 10).

A partir daí, ocorreram grandes avanços educacionais na busca de sanar esta dificuldade, e um deles, concernente à formação acadêmica do sujeito surdo. Sendo assim, em 2005, por meio do Decreto Nº 5.626, ficou apontada a obrigatoriedade da implantação do curso de graduação em Letras-Libras – LL, infundindo ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC, a responsabilidade pela promoção de programas específicos visando garantir a criação deste curso e, tendo o surdo, o seu maior beneficiário.

Com a presença do surdo e de tudo o que está inerente a ele, o curso de LL exige uma série de especificidades, a começar pela língua, a Libras. Dessa maneira, se faz necessária a presença expressa de profissionais também específicos, como é o caso dos tradutores/intérpretes de Libras, além das demais e costumeiras atuações profissionais da academia nos campos pedagógico, administrativo, entre outros.

Antes de dar início ao objetivo central desta produção, qual seja, o relato das experiências de tradução/interpretação em Libras, no curso de licenciatura em LL, na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), é necessário aclarar alguns aspectos relevantes, a fim de contribuir com a compreensão dos procedimentos adotados durante tal prática.

2. Definições

A razão da necessidade da existência do tradutor/intérprete de Libras e da graduação de LL é, única e exclusivamente, o surdo. Mas quem é o surdo?

Com as contribuições de Karin Ströbel (In QUADROS e PERLIN, 2007), sabe-se que historicamente em todo o mundo, houve forte negação da liberdade de 'ser surdo' e tudo o que a isto se implica. Assim, ao longo dos tempos, as definições oferecidas por ouvintes a respeito de quem seja o surdo, foram, na sua grande maioria, excludentes, opressoras e equivocadas.

A princípio, segundo a mesma autora, eles eram tidos como irracionais e indignos. As sociedades os viam como maldição, punição, estorvo ou como causa de vergonha, e, portanto, assim como qualquer outra criança que nascesse com alguma diferença, eram jogados de penhascos ou mortos de algum outro modo, ou eram abandonados a própria sorte, ou ainda, eram mantidos isolados e aprisionados em suas casas ou em manicômios[4].

Mais tarde, a definição de maior convicção e durabilidade foi a patológica, apontando o surdo como doente, incapaz, anormal e defeituoso. Esta se deu através de con-

cepções médicas e educacionais que consideravam o surdo de tal maneira pelo fato de ser diferente. Sim, há a diferença, mas este reconhecimento foi por muito tempo distorcido, com vistas apenas para o não-ouvir e o não-falar, logo, não progredir nem produzir, onde se acreditava que havia a necessidade de resolver, curar ou de consertar o desvio, com a intenção de que ele deixasse de ser diferente, e isso seria justamente, capacitá-lo para torná-lo o mais próximo possível de um ouvinte, forçá-lo a aprender a falar e a ouvir, e o pior, a se identificar como um ouvinte. Com este intuito, o surdo foi submetido a vários métodos clínicos e de ensino, em internatos, semi-internatos ou em instituições especializadas. (STRÖBEL, In QUADROS e PERLIN, 2007).

Diante destas definições históricas a respeito do surdo, percebe-se que havia uma dominação ouvintista. Mas, graças ao forte e incessante combate do próprio surdo contra esta imposição, graças aos demais movimentos surdos, aos novos estudos e as atuais pesquisas, especialmente tendo surdos como autores, ao reconhecimento das diferenças culturais e linguísticas, às aquisições de políticas voltadas para este público, e de demais iniciativas, atualmente se define o surdo, não mais a partir do olhar do ouvinte, mas sim, do próprio surdo (STRÖBEL, In QUADROS e PERLIN, 2007).

Segundo Ströbel (In QUADROS e PERLIN, 2007, p. 32), "ser surdo é uma experiência visual", onde se deve respeitar a identidade do povo surdo[5] e a legitimação da diferença linguístico-cultural deste povo, e a língua de sinais é a manifestação dessa diferenciação.

Para Perlin e Miranda (*apud* SILVEIRA e REZENDE, In QUADROS, 2008, p. 60):

> Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual [...]. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico.

De acordo com o Decreto Nº 5.626/2005, em seu Art. 2º, surdo é a pessoa que "compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso" da Libras (BRASIL, 2005).

Assim, nota-se que a identidade surda se constrói numa perspectiva que vai admiravelmente muito mais além do fato de não ter a audição, aliás, o que se vê nos depoimentos a respeito da própria identificação e definição enquanto surdos são relatos que nem se quer revelam o fato de não ouvirem. Em seus relatos, eles partem diretamente da consciência da diferença linguística que possibilita uma produção e incorporação cultural também diferenciada e por meio de uma experiência fundamentalmente sinestésico-visual. Tal perspectiva de identificação traz para estes sujeitos o sentido de pertencimento a um grupo, e com isso, permite-lhes um encorajamento e um empoderamento na luta pelo direito de serem reconhecidos como iguais na diferença, isto é, como seres humanos, como cidadãos, como indivíduos que têm potencialidades e capacidades equivalentes a dos ouvintes, porém, com a necessidade de serem aceitos e respeitados por suas diferenças linguístico-culturais (RODRIGUES-MOURA, 2008).

Todos os esforços acima ditos, que determinaram nesta forma legítima de reconhecimento do surdo, também determinaram no reconhecimento das línguas de sinais por todo o mundo. E no Brasil não foi diferente. Hoje, quando se fala em Libras, não se vê mais aquela estranheza e desconhecimento de bem pouco tempo atrás, isso porque a sua difusão é de fato notória.

A Libras é e não é nova, isso porque quando e onde esteja o surdo sua compleição será inevitável, já que ela constitui a língua materna do surdo, mesmo quando ainda nem havia sido alcunhada desta maneira, e mesmo no período oralista[6] em que houve a proibição do uso de línguas de sinais por todo o mundo (SANTOS, 2009).

Entretanto, o seu reconhecimento legal no Brasil é muito recente. A oficialização da Libras ficou estabelecida através da Lei Nº 10.436/2002, que por sua vez foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/2005, e que afirmou no Art. 1º, parágrafo único, que a Libras é a "forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (BRASIL, 2002).

Mesmo antes desta oficialização da Libras, há tempos em que a sua prática e a sua teorização vêm sendo ampla e intensamente difundidas por todo o país. Quanto a isto Favorito (1996, p. 12-13) contribui se referindo às línguas de sinais, e, portanto, contemplando judiciosamente com a Libras:

> Através da pesquisa linguística, as línguas de sinais ganharam *status* de língua e como tal vêm sendo descritas e analisadas. Todos os estudos realizados até o momento confirmam que essas línguas têm gramáticas independentes formadas de acordo com as demandas de comunicação em uma modalidade espaço-visual. As línguas de sinais são sistemas linguísticos com os mesmos níveis de organização das línguas orais (sintático, morfológico, semântico, fonológico).

Libras é, portanto, verdadeiramente uma língua, e como tal, contém toda a complexidade e todos os componentes linguísticos que assim a definem. Através dela, a comunidade surda[7] tem repletas condições de estabelecimento de comunicação em toda e em qualquer que seja a situação, seja ela reveladora de sentimentos, de ciências, artes, religião, de assuntos do cotidiano, enfim, absolutamente de tudo o que em qualquer outra língua se pode transmitir. Libras é a primeira língua dos surdos, constituída e difundida de forma natural por seus usuários. O aspecto que marca a principal diferença entre a língua de sinais e a oral, é o fato de ser corpo-viso-espacial, onde sua emissão se dá através do corpo, especialmente por articulações manuais e pelas expressões não-manuais, num espaço pré-estabelecido, e sua recepção acontece pela visão (QUADROS, 2004).

Além da língua de sinais, o que também marca a diferença na identidade surda é a sua manifestação cultural. Mas o que é cultura?

Genericamente, há muitas conceituações a respeito do que seja cultura, mas Fleuri (2001, p. 8) resolve de forma bem objetiva afirmando que cultura "envolve pelo menos três componentes: o que aspessoas pensam, o que fazem e o material que produzem". Isto é, são as percepções, as reflexões e as reações naturais das pessoas frente os diversos fatos, são as estratégias, os arranjos e os rearranjos que as pessoas espontaneamente estabelecem para viverem num grupo, são as formas que os membros deste grupo, de modo correspondente, encontram para lidar com as variadas situações do cotidiano e que acabam sendo difundidas, assimiladas e enraizadas, consolidando assim, os elementos identitários constituintes deste grupo, como a língua, os hábitos, o misticismo, a moralidade, o modo de ser e de viver, entre outros elementos (HALL, *apud* STRÖBEL, 2008).

Em relação especificamente ao povo surdo, Ströbel (2008, p. 24) afirma:

> Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Assim como a questão da identidade, a cultura surda também foi por muito tempo estereotipada. Muitos autores ouvintes que trataram desta temática demonstraram uma imposição ouvintista ou uma representação destes sujeitos como deficientes. Entretanto, na citação acima, da autora surda Karin Ströbel, fica claro nos aspectos da identidade e da alma, que cultura surda é, e somente pode ser definida, pelo próprio sujeito surdo, onde somente ele pode narrar-se, evidenciando então, a sua diferença cultural.

Ao povo surdo, o que possibilita a difusão, assimilação e a expressão da cultura é a língua de sinais, é por ela que ocorre o compartilhamento de concepções gerais que constituem a cultura surda de modo natural e espontâneo. É através do aporte linguístico que a identidade e a cultura surda se estabelecem, e em contrapartida, a maior marca da diferença cultural e de identidade do surdo é a língua de sinais. Logo, nota-se que, identidade surda, cultura surda e língua de sinais, são elementos inerentes, estão imersos um no outro, um constitui o outro e vice-versa, e os três assinalam a diferenciação do surdo (STRÖBEL, 2008).

O reconhecimento de toda esta diferenciação aponta para a necessidade de uma mediação interlingual e intercultural entre surdos e ouvintes. É justamente nesse aspecto que se observa a inevitável presença do tradutor/intérprete de língua de sinais, e para que este intermediador possa assim ser considerado, ele precisa estar intensamente envolvido com a comunidade surda, e mesmo como um membro de identidade ouvinte, ele deve conhecer e compreender profundamente sobre o aporte cultural e linguístico do povo surdo (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008).

Sempre que houve o surdo usuário de língua de sinais, existiu a necessidade do tradutor/intérprete por todo o mundo, tanto com dedicação laboral quanto, principalmente, voluntária, e segundo as mesmas autoras acima referidas, este voluntariado era constituído dos próprios familiares ou dos amigos dos surdos, e ocorria em diversos espaços, mas especialmente nos religiosos.

No Brasil, a profissionalização do tradutor/intérprete de língua de sinais é muito recente e ela aconteceu graças a alguns eventos importantes como o aumento da presença do surdo nas diversas esferas da sociedade que, consequentemente, reivindicou também a presença deste profissional, e como a luta dos próprios atuantes na busca de reconhecimento e de valorização (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008).

Além de tudo isso, há os suportes teóricos que são os estudos e as pesquisas recentes sobre esta temática, que garantem a importância da atuação do tradutor/intérprete de Libras em função do povo surdo, pois não haveria a necessidade deste profissional sem que houvesse o surdo e suas peculiaridades linguísticas e culturais (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008).

Outro fator relevante para a culminância da oficialização desta profissão foi a sequência de documentos aqui já mencionados. Estes se resumem na Lei da acessibilidade

geral Nº 10.098/2000, na Lei da Libras Nº 10.436/2002, e especialmente no Decreto Nº 5.626/2005 que determina uma série de aspectos como o reconhecimento da pessoa surda e de suas peculiaridades, a regulamentação da Lei da Libras, sua implantação e difusão, a formação e certificação de profissionais da Libras, como professores, instrutores e tradutores/intérpretes, tanto surdos (prioridade) quanto ouvintes, o acesso do surdo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, sobretudo no ensino bilíngue, o acesso do surdo ao atendimento médico geral e a outras repartições públicas, entre outros aspectos.

A sequência legal, o suporte teórico e os eventos apontados acima, suscitaram na necessidade da elaboração de um novo documento, referente exclusivamente aos tradutores/intérpretes de Libras. Foi quando finalmente instituiu-se no país, a Lei Nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor/intérprete de Libras, apesar de que há anos já existia toda uma mobilização e organização da categoria em termos de código de ética, remuneração, formação, estudos e pesquisas, entre outros aspectos que envolvem a estruturação e o estabelecimento de uma profissão. A referida Lei declara em seu Art. 2º que o tradutor/intérprete é aquele profissional competente e proficiente para fazer a intermediação entre a Libras e a Língua Portuguesa – LP.

A atuação do tradutor/intérprete é fundamental em todo e em qualquer lugar em que esteja o surdo, a fim de, garantir a acessibilidade para este sujeito, e de possibilitar a transição intercultural e interlingual entre os envolvidos na interação. Neste contexto, afirma Perlin (*apud* MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008, p. 150):

> Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade deseu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

Após toda esta consideração legal e teórica a respeito da extrema importância da atuação do tradutor/intérprete em todas as esferas da sociedade, em vista da garantia da acessibilidade geral do surdo, e de sua interação com os ouvintes, percebe-se que esta atuação se faz necessária também, quiçá principalmente, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino do país. Dessa maneira, interessa aqui, para esta produção em particular, um recorte sucinto sobre o tradutor/intérprete de Libras atuante nas academias.

Diante de estudiosos sobre o recorte em questão, como em Quadros e Perlin (2007), percebe-se que, infelizmente, faz pouco tempo que o surdo usuário de Libras veio alcançar os bancos universitários, até porque nota-se que todo o aparato legal e teórico neste mote também é muito recente. Os surdos que adentravam a universidade no passado, ou utilizavam, com muita dificuldade e esforço, de outros recursos de comunicação que não a língua de sinais, ou levavam o próprio tradutor/intérprete, geralmente alguém da família ou um amigo, com ou sem acordo de honorários. No entanto, o número de surdos na academia vem aumentando, e isso somente aconteceu depois de tudo o que se viu nas linhas acima, apesar de ainda ser uma estatística extremamente reduzida por várias razões, seja pela falta de tradutores/intérpretes, pela falta do cum-

primento da legislação, além de outras razões mais específicas que não entram no mérito do assunto em questão.

A princípio, a atuação profissional do tradutor/intérprete universitário se deu por conta deste interesse dos surdos pelo Ensino Superior, surdos estes conhecedores de seus direitos de inclusão e de acessibilidade. Isto é, o surdo que deseja e, portanto, ingressa numa faculdade, tem o direito garantido da presença de um tradutor/intérprete de Libras, e este, tem a sua profissão assegurada e tudo o que a isto se concerne, como já dito anteriormente (QUADROS e MASUTTI, In QUADROS e PERLIN, 2007).

Mediante os novos fatos legais e relacionando-os às leituras das estudiosas logo acima citadas, vê-se que o profissional da Libras se articulou na academia tanto como tradutor/intérprete quanto como docente, através da obrigatoriedade do ensino desta língua como componente curricular em diversas graduações, especialmente nas licenciaturas.

Finalmente a partir de 2006, a Libras se tornou uma das áreas de foco da academia. Em obediência à legislação referente a este contexto, o MEC e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, implantaram o primeiro curso de LL no país, na modalidade EaD, tanto para ouvintes quanto para surdos, porém, priorizando o segundo grupo, e para isso, além das atuações laborais próprias da academia, necessitou-se também de profissionais específicos como tradutores/intérpretes de Libras. A partir daí, este curso vem sendo paulatinamente difundido por todo o país, com vistas a se expandir por todas as federações, ou seja, a proposta é que esta graduação seja oferecida em todos os estados brasileiros, promovendo um ensino bilíngue e garantindo ao surdo a acessibilidade nesta etapa de ensino (QUADROS e MASUTTI, In QUADROS e PERLIN, 2007).

É exatamente aí que entra a próxima etapa desta produção, concernente à primeira experiência de oferta da licenciatura em LL pela UFGD, na modalidade EaD, como uma graduação propriamente institucional, com a atuação de duas profissionais tradutoras/intérpretes de Libras e de demais profissionais presentes na academia e na modalidade de ensino em questão.

3. Relato da Experiência Prática

A tradução/interpretação em língua de sinais se adéqua tanto ao contexto quanto ao público-alvo, assim o tradutor/intérprete se molda e sinaliza de acordo com as características destes dois elementos. O vocabulário e as construções gramaticais utilizadas para traduzir/interpretar a um aluno surdo de Ensino Fundamental não podem ser os mesmos utilizados para traduzir/interpretar a um discente surdo de Ensino Superior. Sendo assim, antes da explanação sobre tal processo é importante indicar onde e para quem ele acontece.

O curso de LL da UFGD é ofertado na modalidade à distância pela plataforma Moodle, mas conta com momentos presenciais obrigatórios, atendendo a um total de oitenta acadêmicos, sendo quarenta no polo de apoio presencial da cidade de Dourados e quarenta no de Rio Brilhante. Entre estes acadêmicos há quatorze surdos, sete em cada polo, e dois deficientes auditivos, sendo um em cada pólo de apoio presencial.

Atualmente, o quadro de profissionais do curso é composto por uma coordenadora pedagógica, quatro docentes, duas tradutoras/intérpretes de Libras, um administrador, um diagramador, uma editora de vídeo, uma revisora de LP, dois analistas de sistemas e um desenvolvedor Moodle.

Vale lembrar que a dinâmica de trabalho própria do curso de LL, que será descrita a seguir, é algo novo para toda a equipe mencionada acima, haja vista que este é o primeiro curso totalmente institucional da EaD/UFGD e que traz a exigência de tantas especificidades como os recursos visuais e a tradução/interpretação em língua de sinais. Isto tem demandado toda uma readequação dos profissionais envolvidos no processo de construção pedagógica e de estruturação das salas virtuais no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

É inserido neste contexto que se pretende registrar as vivências na área da tradução/interpretação em Libras, no curso de LL da EaD/UFGD.

Por se tratar de um curso que atende aos surdos e aos ouvintes, todo o seu conteúdo precisa ser bilíngue – Libras e LP. Assim, é realizada a tradução/interpretação em Libras dos textos obrigatórios e complementares, das atividades avaliativas *online* e presenciais, inserção de janelas em Libras para os vídeos em LP (legenda em Libras), inserção de legenda em LP para os vídeos em Libras, tradução/interpretação de editais, de informações do AVA e do portal da EaD/UFGD, bem como das aulas presenciais e das videoconferências.

Em cada disciplina, o preparo dos recursos pedagógicos como conteúdos em LP e mídias imagéticas dinâmicas, fica a cargo da equipe docente. Após esta organização, os recursos em LP seguem para a revisão, já os recursos midiáticos são repassados diretamente para a tradução/interpretação. Na conclusão do processo de revisão, o material em LP também é repassado para a tradução/interpretação em Libras.

Ao receber os diferentes materiais, as tradutoras/intérpretes iniciam um longo processo de produção que não se restringe apenas na tradução/interpretação interlingual, mas contempla também a transposição bimodal e a intersemiótica, ou seja, a transposição de uma modalidade linguística para outra, e de um signo para outro, respectivamente.

Neste sentido, a produção se inicia com a apropriação do conteúdo a ser trabalhado, o que envolve estudo, discussão, pesquisa e escolhas léxico-terminológicas para a preparação da interlíngua. Após esta etapa, inicia-se a fase de gravações dos vídeos (com exceção da inserção de legenda em LP, que ao invés da gravação, faz-se a digitação e a inserção desta de acordo com as falas em Libras, por meio de programas computacionais específicos). Logo em seguida, ocorre a decupagem (marcação dos tempos para a edição) destas gravações pelas mesmas profissionais, o que demanda o preenchimento e o encaminhamento do formulário de edição. Depois do trabalho de edição, os vídeos retornam para as tradutoras/intérpretes para a validação dos mesmos. Somente no final desta validação é que são repassados para o diagramador para que este profissional possa organizar a inserção destes no AVA. Mesmo depois da diagramação, as tradutoras/intérpretes fazem nova validação.

Para as atividades síncronas que envolvem as videoconferências e as aulas presenciais, as tradutoras/intérpretes de Libras recebem o material pedagógico com antecedência para que se preparem por meio de estudos e de possíveis pesquisas léxico-terminológicas.

Estudos, pesquisas e reflexões são fundamentais para qualquer profissão, e não é diferente na área da Libras. Entretanto, o fato de o curso de LL ser ofertado na modalidade à distância, se estabelece na maior parte do transcorrer do curso, um distanciamento físico entre tradutoras/intérpretes de Libras e acadêmicos surdos, e esta falta de interação determina em ainda mais estudos e intensas pesquisas para as escolhas lexi-

cais por parte das profissionais, em função de suas ações no Ava, sejam elas síncronas ou assíncronas, especialmente na produção dos vídeos em Libras para os acadêmicos surdos. Quanto a isso Quadros (2004, p. 80) afirma que:

> A perspectiva da interpretação é de uma atividade interativa dinâmica. As questões neste sentido são: Como todos os participantes estão elaborando o sentido sobre o que estão falando? O que eles estão fazendo ao falar? Esta interação é uma atividade em que os participantes determinam a cada minuto o significado de alguma coisa que é dita. Esta atividade envolve um ato interpretativo baseado na experiência dos participantes em situações similares bem como o conhecimento gramatical e lexical.

Os estudos e as pesquisas para a preparação da interlíngua acontecem em conjunto pelas tradutoras/intérpretes, onde as mesmas utilizam de diversos referenciais teóricos e de recursos de apoio como dicionários de Libras-LP, manuários e glossários bilíngues de instituições de ensino, aplicativos específicos, materiais disponíveis na internet, contato com profissionais surdos e ouvintes de várias instituições de ensino, entre outros meios de pesquisa. Em destaque cita-se o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – Língua de Sinais Brasileira de Fernando Capovilla, Walkíria Raphael e Aline Cristina Maurício.

Existe a possibilidade da interação entre as profissionais e os acadêmicos surdos durante a atuação das mesmas nos encontros presenciais, e com isso, há a chance da troca de vocabulários, das conceituações de determinados sinais, das suas possíveis variações (sinônimos), enfim, de tudo o que possa facilitar a compreensão dos assuntos abordados nas disciplinas.

Associada ao fator da ausência de interação entre as profissionais e os acadêmicos surdos, está a questão da variação linguística da Libras. Ströbel e Fernandes (1998) apontam que esta língua possui vários dialetos e que a variação linguística pode ser classificada em: variação regional (mudança de sinal de região para outra); variação social (variação de configuração de mão ou movimento, sem que o sentido do sinal seja modificado); e mudanças históricas (alterações no sinal oriundas das características geração que o utiliza). Esta variedade, ao mesmo tempo que encanta, instiga, pois os sinais utilizados por um acadêmico surdo podem ser diferentes dos sinais que outros acadêmicos surdos estão habituados. Assim, as escolhas destes sinais que são utilizados pelas tradutoras/intérpretes no Ava devem ser realizadas com todo o cuidado de que a mensagem seja passível de compreensão a todos os surdos envolvidos.

Um desafio encontrado por tradutores/intérpretes da área educacional é a falta de sinais específicos para muitos conceitos, e a realidade do curso de LL não é diferente. No Ensino Superior, a "construção teórica passa a ser cada vez mais elaborada e ali se desenvolvem campos de experiências intocados anteriormente pelas línguas de sinais". Contudo, com o ingresso do surdo na academia, esta realidade começa a se alterar (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008, p. 165).

Tanto o fator do distanciamento entre os pares quanto a questão da variação e ainda da ausência de sinais, remetem a necessidade de uma ação fundamental. Trata-se da elaboração dos manuários (glossários em Libras), isto é, da produção de vídeos em Libras com explanações de conceitos e com contextualizações de termos em LP, e principalmente, com apresentações de novos sinais para estes termos, construídos por

ISSN 2318-4051

equipes constituídas de surdos e de ouvintes ligados ao ensino da Libras. As autoras Oliveira e Stumpf (2013, p. 218) esclarecem que o manuário "é um recurso didático relevante para formação dos estudantes do curso visto que orienta sobre o significado de termos técnicos da educação de surdos e ensino de línguas apresentados em Libras, de modo que sejam inteligíveis ao público alvo".

Compreende-se que esta é uma ferramenta importante que possibilita amenizar alguns dos obstáculos expostos acima. Sendo assim, percebe-se a necessidade do seu desenvolvimento na EaD/UFGD. Diante disso, iniciou-se uma organização (estudos, reflexões e pesquisas) no sentido de se estruturar a futura materialização deste recurso. Desta forma, o surdo pode ter acesso antecipadamente aos sinais e aos conceitos chaves abordados em cada disciplina e pode ter também a oportunidade de ampliar o seu vocabulário.

Além disso, para também contribuir com a diminuição de ruídos nas mensagens na elaboração dos vídeos utilizados no curso de LL, busca-se padronizar os sinais para os termos específicos das disciplinas, a fim de dirimir possíveis dúvidas na compreensão das mesmas, haja vista que existem inúmeras possibilidades no ato interpretativo ou no ato de traduzir.

Outro recurso empregado para alguns casos, é o uso consecutivo de dois sinais diferentes que possuem o mesmo significado, ou seja, com variação. Cita-se como exemplo, o termo 'Ensino Superior', onde existem ao menos dois sinais para representar esta expressão, e na ocasião da tradução/interpretação do edital do concurso de docentes para o curso de LL da EaD/UFGD, foi feita a opção por sinalizar consecutivamente as duas formas, facilitando assim a compreensão dos surdos que estão habituados com uma ou outra forma do sinal.

Após toda discussão, estudo e pesquisa léxico-terminológica, inicia-se a preparação da interlíngua que consiste na escrita da estrutura sintática da Libras através da LP. Como exemplo deste método, cita-se a seguinte frase em LP retirada de Santiago (In ALBRES e SANTIAGO, 2012, p. 45): "as melhorias consistem em não se repetiremna tradução os erros de fato ou outros tipos de erro cometidos no texto da língua de origem". A seguir pode se observar esta mesma frase na interlíngua: "palavra M-E-L-H-O-R-I-A-S, sinal <melhorias>, significa o quê? Por exemplo, tem texto língua começo algumas falhas erros, tradução não+tem falhas erros nada, esta é melhorada". Este método encontrado pelas profissionais auxilia no momento das gravações, servindo como um lembrete para o roteiro da sinalização.

Passada a etapa específica das explicações referentes aos sinais utilizados, a próxima etapa refere-se a gravação dos vídeos. Nesta fase também ocorre um consenso entre as tradutoras/intérpretes e o diagramador, sobre a melhor forma para disponibilizar o conteúdo no Ava, de maneira que este ofereça o conforto visual necessário ao aluno surdo e ao ouvinte. Esta definição é importante pois dela também depende a elaboração da tradução/interpretação dos vídeos, já que a gravação é feita em coerência com a posição do texto no AVA.

No estúdio de gravações, ou é utilizado o *Teleprompter*, ou conta-se com o apoio da leitura da interlíngua, além do suporte técnico da equipe de vídeo e dos recursos tecnológicos necessários para produção de vídeo. Dada a necessidade do uso do *Teleprompter* ou da leitura, o passo da filmagem envolve as duas tradutoras/intérpretes, uma na sinalização e a outra justamente no manuseio do *Teleprompter* ou na leitura, bem como no *feedback* da tradução/interpretação. Quadros e Souza (In QUADROS, 2008, p. 174)

explicam que neste processo "o texto está sendo visto na Língua Brasileira de Sinais no corpo do tradutor/ator... Os seus leitores o veem como parte do texto, assim, tradutor e texto em Língua de Sinais formam uma simbiose estranha aos tradutores de línguas escritas".

Outro ponto que diferencia os tradutores/intérpretes das línguas de sinais dos de línguas orais é que enquanto estes últimos tem a oportunidade de revisar e reestruturar diversas vezes o seu trabalho, acrescentando ou retirando algum elemento, os de línguas de sinais raramente tem esta possibilidade, já que para acrescentar ou retirar algum elemento, geralmente demanda a regravação do todo. Embora o texto seja minuciosamente estudado e estruturado antes de ser filmado, e que esta filmagem seja feita com esmero, concluída a gravação, pouquíssimos são os ajustes e recortes que podem ser feitos, pois não é possível alterar a expressão corpo-facial, a configuração de mão ou a iluminação sem ter de refazer todo o trabalho, e dado ao grande volume de vídeos utilizados no curso, torna-se inviável refazê-los.

Ainda sobre o processo de filmagem dos conteúdos de LP para a Libras, e considerando também a tradução/interpretação nos momentos síncronos (aulas presenciais e videoconferências), é importante observar o que apontam Masutti e Santos (In QUADROS, 2008). Tais autoras explicam que enquanto os tradutores/intérpretes de línguas orais podem realizar suas demandas do interior de uma cabine, os de línguas de sinais estão expostos a uma plateia que não se constitui apenas de surdos.

Tanto na sinalização como na oralização o tradutor/intérprete de língua de sinais é uma figura evidente, todos podem vê-lo e reconhecê-lo facilmente. Mais do que isso, ele está sujeito ao julgamento e ao escárnio tanto dos surdos como dos ouvintes. De acordo com as autoras, desse sentimento de avaliação constante decorrem reações psíquicas, cognitivas e afetivas que acabam por influenciar na transmissão da mensagem. A pressão que o tradutor/intérprete sofre para que cumpra com as expectativas impostas a ele, acaba por trazer sofrimentos emocionais, nas palavras das autoras: "É nessa corda bamba de relações tecidas diariamente que o intérprete sofre seus impactos emocionais e se habilita a se desconstruir para se hibridizar" (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008, p. 164).

> O sentimento de impotência frente à tradução deveria ser um ônus a ser assumido coletivamente; imputar a responsabilidade apenas ao intérprete não parece razoável. Quando a interpretação falha, a cadeia de significantes se rompe, os sentidos não circulam e isso afeta a todos. Então porque isso não se torna uma responsabilidade de parcerias? (MASUTTI e SANTOS, In QUADROS, 2008, p. 166).

Concluída a gravação, a próxima etapa consiste na edição dos vídeos por meio de programas específicos para tal ação. Entretanto, primeiramente é feita a decupagem que significa assistir aos vídeos e fazer a marcação dos tempos para possibilitar a edição, e esta atividade é realizada pelas mesmas profissionais em foco. A decupagem é organizada num formulário previamente estruturado e padronizado pelas próprias tradutoras/intérpretes, onde nele constam todas as informações possíveis e necessárias para o trabalho de edição, são dados como turma, disciplina, unidade, descrição do vídeo, sequência, marcação dos tempos, entre vários outros dados, além de observações específicas para cada trabalho como inserção e figura, de legenda, de pano de fundo, de efeito

ISSN 2318-4051

de transição, etc. Finalizado o preenchimento do formulário, este é encaminhado via compartilhamento de arquivo em nuvem para a editora de vídeos.

Ao término do processo de edição, as tradutoras/intérpretes realizam o trabalho de validação, que consiste na legitimação dos vídeos editados. Caso precise, há reedição de partes do vídeo e revalidação. A edição por sua vez, encaminha os vídeos editados ao diagramador também via compartilhamento de arquivo em nuvem, e este realiza a sua inserção no Ava. Mais uma vez, as tradutoras/intérpretes são requisitadas, só que desta vez para validação da diagramação.

No desenvolvimento das atividades diárias das tradutoras/intérpretes, embora não haja contato direto com o surdo, sua presença se faz notória no cotidiano destas profissionais, pois o objetivo maior destas é que os conteúdos do curso sejam acessíveis a ele. A língua, a cultura e as características peculiares do povo surdo precisam ser respeitadas durante todo o processo de tradução/interpretação em Libras.

Quando se pensa em quem é o tradutor/intérprete de Libras e nos significados implícitos a esta profissão, muitos são os apontamentos que surgem, sejam estes de caráter positivo ou até mesmo de caráter negativo. Muito para além dos títulos e dos certificados, é na prática, no dia a dia, no contato, na dedicação, nas mãos, no corpo, nas expressões faciais, que esta profissão se constitui, e especialmente, em função do surdo.

Marques e Oliveira (In QUADROS e STUMPF, 2009, p. 397) apresentam o ser tradutor/intérprete de língua de sinais a partir da proposição fenomenológica, declarando que estes indivíduos são “momentos na vida das pessoas surdas, assim como a visão não pode subsistir sem o globo ocular nem a cor sem uma base, os Intérpretes das Línguas de Sinais são essencialmente uma parte do todo: ser surdo”.

Esta concepção traz sobre aqueles que almejam ou já se engajaram nesta profissão, um chamado ao respeito e ao esmero, pois ao invés da ideia de simples assistencialismo, ela mostra que a constituição do intérprete está intrinsicamente ligada ao ser surdo, assim desrespeitar a este último seria desrespeitar a si mesmo.

4. Para Finalizar

Assim como em muitas profissões, na atuação do tradutor/intérprete de Libras educacional, também se vê situações peculiares e complexas para serem administradas. Tais situações estão sendo refletidas e teorizadas há bem pouco tempo, especialmente a partir da própria prática profissional. Diante das exposições deste relato referente a esta prática nos processos educacionais à distância, e que exige recursos mais peculiares e mais complexos, nota-se um encurtamento ainda maior neste tempo de reflexão e de teorização.

Entretanto, estas bases teóricas, apesar de poucas, elas existem, e auxiliam enormemente na *práxis* do tradutor/intérprete de Libras. Mas, o mais importante, é a organização de sua prática através da própria superação de obstáculos que emergem no dia a dia, seja qual for o nível ou modalidade de ensino.

Os desafios são gigantescos, contudo, a percepção da necessidade desta prática é muito maior. É na prática que ocorre a emoção, a reflexão, a ação, a produção, a possibilidade, enfim, esta ação traz parte da contribuição para que o sujeito surdo possa se desenvolver e se integrar na sociedade.

Referências

BRASIL. Lei Nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Lei Nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Lei Nº 12.319, de 1º de Setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Lei Nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Decreto Nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior: 2011 – Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico: 2010 – Atlas. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=264529. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

FAVORITO, W. **O Estabelecimento da Referência na Produção de Narrativas Orais em Português por Quatro Surdos Profundos Congênitos**. Rio de Janeiro-RJ: PUC, 1996. Dissertação – Programade Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

FLEURI, R. **Cultura: uma categoria plural**. In FLEURI, R. (Org). Intercultura: estudos emergentes. Ijuí-RS: Unijuí, 2001.

MARQUES, R; OLIVEIRA, J. **O Fenômeno de Ser Intérprete.** In QUADROS, R; STUMPF, M. (Orgs.). Estudos Surdos IV: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2009.

MASUTTI, M.; SANTOS, S. **Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção**. In QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos III: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.

OLIVEIRA, J.; STUMPF, M. **Desenvolvimento de Glossário de Sinais Acadêmicos em Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso Letras-Libras**. Informática na Educação: teoria e prática. Porto Alegre-RS, v. 16, n. 2, p. 217-228, 2013. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/index. Acessado em: 08 de janeiro de 2014.

QUADROS, R. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa/Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2004.

_____; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II: série pesquisas**. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

_____; MASUTTI, M. **CODA's Brasileiros: Libras e Português em zonas de contato**. In QUADROS, R.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos Surdos II: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

_____; SOUZA, S. **Aspectos da Tradução/Encenação na Língua de Sinais Brasileira para um Ambiente Virtual de Ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras**. In QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos III: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.

RODRIGUES-MOURA, D. **O Uso da Libras no Ensino de Leitura de Português como Segunda Língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue**. São Paulo-SP: PUC, 2008. Dissertação – Programa de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

SANTIAGO, V. **Português e Libras em Diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido**. In ALBRES, N.; SANTIAGO, V. (Orgs.). Libras em Estudo: tradução/interpretação. São Paulo-SP: FENEIS, 2012.

SANTOS, E. **Comunidade Surda: a questão das suas identidades**. In DIAS, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs). Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: questões contemporâneas. Salvador-BA: EDUFBA, 2009.

SILVA, V. **Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos I: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2006.

SILVEIRA, C.; REZENDE, P. **Os Discursos sobre a Educação de Surdos na Revista Nova Escola**. In QUADROS, R. (Org.). Estudos Surdos III: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre-RS: Mediação, 1998.

STRÖBEL, K. **Histórias dos Surdos: representações "mascaradas" das identidades surdas**. In QUADROS, R.; PERLIN, G. (Orgs). Estudos Surdos II: série pesquisas. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007.

_____; FERNANDES, S. **Aspectos Linguísticos da Língua Brasileira de Sinais**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial. Curitiba-PR: SEED/SUED/DEE, 1998.

_____. **As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis-SC: UFSC, 2008.

Notas

_____

[1]Fonte: INEP – Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

[2]Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/d_detalhes.php?id=264529. Acessado em: 17 de janeiro de 2014.

[3]Ouvintista: "(...) conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser 'deficiente', do não ser ouvinte (...)." (SKLIAR, 1998, p. 15).

[4]Manicômios: termo referente aos antigos hospitais psiquiátricos.

[5]Povo Surdo: "(...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau da evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (...) concluímos que a cultura surda e a língua de sinais seriam as referências do povo surdo." (STRÖBEL, 2008, p. 31).

[6]Oralismo: "Tudo começou na Itália, no Congresso de Milão, no ano de 1880. Nesse evento os ouvintes, aliados à visão terapêutica da medicina, decidiram proibir os surdos a sinalizarem. Conforme a decisão da maioria ouvinte, os surdos deveriam aprender o oralismo. Partindo dessa ideia, várias medidas foram tomadas: os professores surdos foram retirados das escolas, os surdos foram proibidos de se comunicarem na sua língua materna (língua de sinais) e iniciou-se um trabalho pela oralização das pessoas surdas." (SANTOS, 2009, p. 23).

[7]Comunidade Surda: "(...) grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas surdas para os alcançar. (...) não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – (...) geralmente em associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros." (PADDEN e HUMPHRIES, *apud* STRÖBEL, 2008, p. 30-31).

Revista EaD & tecnologias digitais na educação

Um Relato de Experiência em um Curso Técnico Integrado: explorando o uso de TIC e a criatividade do aluno para o aprendizado

Olavo José Luiz Jr (IFPR)

olavo@olavo.eti.br

Luiz Fernando Delboni Lomba (IFMS)

luiz.lomba@ifms.edu.br

Claudio Zarate Sanavria (IFMS)

claudiosanavria@gmail.com

Resumo: *Este artigo apresenta um relato de experiência oriundo de atividades extraclasse nas disciplinas de Organização de Computadores e Instalação e Manutenção de Computadores, do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. O objetivo foi avaliar a eficácia de uma nova estratégia na realização de atividades extraclasse para a aquisição e revisão de conceitos, baseado no ciclo de ações descrição-execução-reflexão-depuração. Foram desenvolvidos pelos alunos artefatos e objetos educacionais através de Tecnologias de Informação e Comunicação, estimulando a criatividade e integração dos estudantes. As etapas do trabalho desenvolvido são detalhadas, assim como as percepções dos professores e alunos sobre o resultado das atividades.*

Palavras-chave: *Ciclo descrição-execução-reflexão-depuração. Objetos educacionais. Ensino técnico.*

Abstract: *This paper presents the results of work in activities in the disciplines of Computer Organization and Installation and Maintenance Computer in the Computer Technical High School in the "Instituto Federal de Mato Grosso do Sul". Based on the description-execution-reflection-debugging cycle, the goal was to evaluate the effectiveness of a new strategy in extracurricular activities for the acquisition and review of concepts, from the production of artifacts and learning objects developed through Information and Communication Technologies, stimulating creativity and integration of students. The stages of work are*

detailed, as well as the perceptions of teachers and students on the results of activities.

***Keywords**: Description-execution-reflection-debugging cycle. Learning objects. Technical education.*

1. INTRODUÇÃO

O contexto do presente relato se refere à atividades desenvolvidas no curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS), *campus* de Nova Andradina. Trata-se de um curso integrado ao ensino médio, sendo o público alvo composto de jovens estudantes.

Segundo Moran (2007), a escola é uma instituição mais tradicional que inovadora e tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o da aprendizagem. Os professores de Informática do IFMS têm procurado trabalhar em conjunto para ultrapassar alguns desafios quanto ao aprendizado dos alunos nas disciplinas técnicas, mantendo vigília permanente em situações que incomodam a atuação desses educadores. Por exemplo, a experiência com turmas anteriores, no desenvolvimento de atividades extraclasse, mostrou que os trabalhos realizados pelos alunos são encarados como uma simples pesquisa e cópia de conteúdos. Diante disso, dois professores buscaram estratégias para estimular uma mudança dessa atitude.

O trabalho procurou avaliar o uso de uma nova estratégia para o desenvolvimento de trabalhos extraclasse, apoiado no modelo de espiral proposto por Valente (1999), a fim de criar novas alternativas para elevar o conhecimento da turma sobre os componentes do computador, estimulando a criatividade e integrando-os através da produção coletiva. O principal objetivo foi identificar a eficácia dessa estratégia na aquisição e revisão de conceitos sobre componentes e equipamentos, a partir da produção de artefatos e objetos educacionais com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

2. Contexto do Relato

O trabalho foi desenvolvido simultaneamente nas disciplinas de Organização de Computadores (OC) e Instalação e Manutenção de Computadores (IMC), situadas respectivamente no primeiro e segundo semestre do curso. A proposta buscava identificar se o trabalho seria mais eficiente na aquisição dos conceitos, durante a disciplina de OC, ou na revisão e aprofundamento dos mesmos, na disciplina de IMC.

Uma das propostas iniciais era a utilização de TIC, de forma que pudessem ser criados objetos educacionais sobre os componentes. Através das tecnologias, a sala de aula abre as portas para o mundo: “diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes” (MORAN, 2009). Objetos educacionais, ou de aprendizagem, segundo Wiley (citado por PRATA e NASCIMENTO,

2007), podem ser entendidos como qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para suporte ao ensino.

Valente (1999) defende a ideia do modelo de ciclo em espiral, onde as ações são cíclicas e repetitivas, e as construções são sempre crescentes. Neste modelo as ações são realizadas baseadas no ciclo *descrição-execução-reflexão-depuração* (Valente, 2002), que permite ao professor acompanhar as ações do aluno e verificar que mesmo onde o aprendiz não atinge um resultado de sucesso, está obtendo informações que são úteis na construção do conhecimento.

3. Percurso Metodológico

Os alunos foram organizados em grupos, onde cada qual trabalhou um dos principais elementos de um microcomputador. Na disciplina de OC eram 39 alunos organizados em 19 grupos e na disciplina de IMC 20 alunos divididos em 4 grupos. A atividade foi organizada em 5 etapas, de maneira que cada grupo passe por todas as fases do ciclo espiral em cada uma das etapas, e que o professor acompanhe e forneça *feedback* no decorrer do ciclo. Valente (2002, p.21) destaca a importância do professor criar condições para que as estratégias do ciclo sejam acompanhadas, já que em algumas situações o aluno pode não dispor do conhecimento necessário para progredir. As tecnologias também ajudam a desenvolver habilidades, espaço temporais, sinestésicas, criadoras, mas o professor é fundamental para adequar cada habilidade a um determinado momento histórico e a cada situação de aprendizagem (MORAN, 2007).

As 5 etapas que formavam a atividade são descritas a seguir:

- **Criação de um roteiro para a elaboração da atividade**: em uma primeira reunião foram definidos os membros dos grupos e o tema a ser abordado por cada um deles. Na sequência, foram escalonadas várias etapas, marcadas previamente, e chamadas de *check-points* para acompanhamento do processo. Cada grupo teve um prazo de uma semana para fazer o levantamento inicial do seu assunto, elaborando um roteiro de como o trabalho seria desenvolvido e apresentado. Com o roteiro em mãos, cada grupo procurou o professor com o objetivo de discutir e definir os principais fundamentos referentes ao componente de computador objeto do estudo. A participação direta do professor no trabalho se deu baseado em Gomes (2002, p.125), que alega que "a participação do professor ou de um colega mais experiente como mediador possibilita ao aluno desenvolver e utilizar estratégias de exploração e descoberta, assim como de planejamento e controle da própria atividade."
- **Prototipação do objeto**: com o roteiro definido, os grupos tiveram um prazo de três semanas para apresentar as atividades desenvolvidas e um protótipo da produção (vídeo ou *blog*, por exemplo), a fim de realizar possíveis ajustes na sua produção. Novamente foram discutidos questões técnicas e mudanças estéticas dentro da proposta apresentada. O protótipo permitiu registrar diferentes versões, possibilitando ao professor entender o processo ao qual o aprendiz utilizou para construir os conceitos e estratégias dentro da produção desenvolvida, conforme Valente (2002).
- **Apresentação da 1ª versão do objeto**: na sequência os grupos tiveram um prazo de duas semanas para finalizar os trabalhos e exibi-los aos demais grupos da sala, durante uma das aulas. A apresentação permitiu a interação entre os grupos e a discussão de questões técnicas abordadas em cada trabalho.

- **Versão final**: após as discussões geradas na exibição dos artefatos, os grupos poderiam acatar ou não as mudanças sugeridas pelos pares. Um prazo de duas semanas foi combinado para que a versão final fosse entregue com as alterações.
- **Entrega do objeto finalizado.**

4. Análise e Discussão do Relato

A ideia de trabalhar com a produção de artefatos que apresentassem os componentes se deu no intuito de estimular a criatividade individual e colaborativa dos alunos, dentro das diversas habilidades por eles apresentadas. Além disso, a entrega do artefato teve como objetivo permitir que eles fossem reaproveitados nos trabalhos de futuras turmas nas disciplinas. Os alunos foram informados desse objetivo.

No aspecto coletividade não foi possível constatar a participação efetiva de todos os alunos no processo de preparação do material e do processo de pensar e discutir como o material seria produzido. Nos momentos em que os grupos deveriam procurar os professores para entregar os materiais e discuti-los, foi comum apenas um membro do grupo procurá-los, a fim de simplesmente protocolar a entrega da atividade no *check-point*. Baseado no relatório E-learning Nordic 2006, apresentado por Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 72), constata-se que seria necessário criar estratégias para envolver todos os integrantes dos grupos nas atividades presenciais com o professor, a fim de potencializar o trabalho coletivo, visto que os "estudantes posicionam-se frente às tecnologias mais como 'consumidores' do que como 'produtores' e utilizam-se mais para trabalhar individualmente do que em grupo". Os professores conseguiram acompanhar a evolução do trabalho, no que tange aos aspectos técnicos (grau de profundidade da pesquisa bibliográfica), criatividade na elaboração do material e a organização dos conteúdos a serem apresentados.

Ao final da primeira etapa, quando os grupos entregaram o roteiro do trabalho, foi possível detectar que os estudantes não haviam compreendido a proposta, nem mesmo o que deveriam fazer em cada uma das etapas. Isso corrobora a percepção que tínhamos como professores, de que os trabalhos extraclasse são encarados pelos estudantes como uma simples pesquisa e cópia de conteúdos, mostrando que é necessário uma melhor orientação de como eles devem ser realizados. Assim não é o simples uso das tecnologias que vai permitir a efetivação do processo de trabalhos extraclasse, como explicitado em Gomes (2002).

Já na segunda fase do trabalho, os grupos apresentaram um protótipo do material produzido. Alguns grupos que não possuíam um roteiro definido ao final da fase anterior, acabaram não produzindo o protótipo, mas procuraram a orientação dos professores para finalizar o roteiro. Mesmo com a não entrega do protótipo por estes grupos, foi possível acompanhar a evolução e organização, no tocante à estruturação do trabalho. A ausência do protótipo de alguns grupos impossibilitou a avaliação técnica e estética, que poderia ser ajustada ou modificada antes da entrega na fase seguinte. Esta avaliação do protótipo teve como intuito analisar o conteúdo até então estruturado e produzido pelos grupos, assim como orientá-los com relação a correções ortográficas e de conceitos apresentados.

Ficou claro que essa fase poderia ser melhor trabalhada com o auxílio dos professores de Língua Portuguesa (apoiando na correção ortográfica) e Artes (p. ex.

orientando as disposições de tarjas e efeitos nos vídeos), o que não ocorreu nesse trabalho. Belloni (citado por GOMES, 2002, p. 125) aponta a necessidade dos professores também trabalharem em grupo para a utilização de recursos ou propostas inovadoras: "(…) o professor terá que aprender a trabalhar em equipe e a transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares. (…) A figura do professor individual tende a ser substituída pelo professor coletivo".

Na terceira fase, quando os alunos apresentaram os trabalhos, alguns grupos exibiram os artefatos da mesma maneira que o apresentado na fase do protótipo, demonstrando que não foram realizadas as modificações propostas. Com o registro das diferentes versões do trabalho foi possível acompanhar a evolução do trabalho dos grupos.

5. Percepção e Retorno dos Discentes

Discussões importantes acerca do desenvolvimento desse trabalho foram apresentadas através dos depoimentos de alunos participantes, dos quais reproduzimos um exemplo a seguir, transcrito de forma literal:

"Adquirimos conhecimento, não só sobre o conteúdo, mas também sobre ferramentas de edição de áudio e vídeo, usados durante o desenvolvimento deste, além de nos ter promovido o uso da criatividade. A maior dificuldade que encontramos foi na verdade, a própria edição do áudio e do vídeo através do computador, pois optamos fazê-lo com mais riqueza audiovisual, com o intuito de cativar a atenção dos alunos que assistiam. A apresentação foi proveitosa, pois acreditamos que embora o conteúdo seja grande, conseguimos fazer com que os alunos prestassem atenção, e entendessem melhor o conteúdo. A produção do vídeo foi bem agradável, afinal um dos intuitos, além de trazer informações, era apresentá-las com bom humor e descontração, o que conseguimos com êxito. Até hoje, alguns alunos ainda nos parabenizam pelo trabalho, que apesar de ter sido um pouco extenso, foi muito gratificante". O trabalho dessa equipe era apresentar processadores de computador, e se encontra detalhado em Luiz Jr, Amancio e Carvalho (2012).

Em que pese nossa percepção da necessidade de evolução do processo de construção do trabalho através dessa técnica, notadamente na garantia de participação de todos os alunos, é consenso entre os mesmos que a técnica traz ganhos consideráveis no aprendizado dos conteúdos, tanto para quem desenvolve, como para os que interagem como expectadores.

6. Considerações Finais

A aprendizagem mediada pelos computadores ocorre baseada em dois modelos (FREIRE e VALENTE, 2001): modelo instrucionista - focado na transmissão de conteúdos - ou modelo construcionista - que busca a construção do conhecimento e o desenvolvimento do aluno. O professor deve entender as ideias dos alunos e saber como atuar no processo de construção do conhecimento, para intervir apropriadamente na situação, de modo a auxiliar o aluno nesse processo. Cabe ainda ao professor transitar em diferentes áreas disciplinares, agregando os valores das diferentes áreas ao uso das TIC.

A ideia de trabalhar com a produção de objetos educacionais se deu no intuito de estimular a criatividade individual e colaborativa dos alunos, possibilitando a produção e criação dentro das diversas habilidades apresentadas por esses estudantes. No que se refere à criatividade, aferimos que os alunos apresentaram ideias que venceram as barreiras impostas pela sala de aula tradicional, porém não podemos afirmar que o fato de incluir o uso das TIC foi decisiva nesse sentido, haja vista que usualmente o uso de tecnologias não está condicionado à produção de um novo material ou artefato, o que foi um fator de estimulo para os alunos neste trabalho.

Os depoimentos dos alunos demonstraram uma grande aceitação sobre este formato de trabalho. O resultado demonstrado pelas turmas no conhecimento do conteúdo estimula os professores na realização de outras iniciativas similares. Apesar da motivação deste trabalho ser estimular o desenvolvimento de atividades extraclasse, tal prática pode ser repetida no contexto da sala de aula, a fim de perceber a reação dos alunos. Vale ressaltar que a maneira com que a atividade foi apresentada e absorvida pela turma, deve ser revista, a fim de efetivar a participação de todo o grupo na atividade e não de apenas parte dos alunos.

A partir de nossa percepção com a experiência com os alunos, em especial o fato de incentivar a criatividade, consideramos que avaliar o reaproveitamento dos objetos criados com futuras turmas assim como repetir a experiência com nova turmas, poderão indicar a eficiência desta experiência para estimular o desenvolvimento de atividades extraclasse. Em próximas ocorrências dessa iniciativa, é intuito implementar a interdisciplinariedade, acreditando que poderá elevar ainda mais o resultado final da atividade.

Referências

COLL, C., MAURI, T., ONRUBIA, J. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação.** Porto Alegre: In: COLL, César, MONEREO, Carles (e col.) Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed, p. 66-93. 2010.

FREIRE, F. M. P., VALENTE, J. A. **Aprendendo para a vida: Computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, p. 29-42. 2001.

GOMES, N. G. **Computador na escola:** novas tecnologias e inovações educacionais. In: A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, p. 119-134. 2002.

LUIZ JR, O. J., AMANCIO, R. L., CARVALHO, V. F. **Produção de Vídeo para o Aprendizado de Organização de Computadores**. In: Computer on The Beach. Florianópolis: Anais do III COTB. 2012.

MORAN, J. M. **Desafios na Comunicação Pessoal**. São Paulo: Paulinas, 3ª Ed. 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 4ª Ed. 2009.

PRATA, C. L., NASCIMENTO, A. C. A. A. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**. Brasília: MEC, SEED, p. 20. 2007.

VALENTE, J. A. **Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação**. In: VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, p. 89-110. 1999.

VALENTE, J. A. **A espiral da aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação: repensando conceitos**. In: JOLY, M. C. R. A. (org). A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 15-37. 2002.